Journal for EuroLinguistiX 21 (2024): 79-98

Joachim Grzega

Europäisches Sprachen-Schnuppern mit Sprachworkout: Ein InES-Forschungsbericht zu einem didaktischen Konzept europäischer Mehrsprachigkeit und Multikulturalität[*]

Abstract

The following research report presents the concept of "seven-language taster seminar" based on previous experience with the Language Workout Method. A one-day variant and a one-weekend variant are presented. The languages selected are Italian, Russian (with Cyrillic print letters), Dutch, Hungarian, Polish, Spanish and Swedish. Qualitative observations, a language test and three questionnaires show that with this concept, some communicative tasks can already be actively and creatively completed as a tourist at a hotel at the end of a language section, but that this does not yet lead to a deep anchoring that would be easily retrievable at the end of the entire workshop. However, by the end of the seminar, finding Europeanisms is usually no longer a problem, and declarative language and cultural knowledge that has been imparted leaves participants with predominantly positive impressions and makes them want to deepen their knowledge of at least some languages. The model thus creates a good basis for European multilingualism and multiculturalism.

Sommaire

Le rapport suivant présente le concept d'un "séminaire d'essai de sept langues" basé sur l'expérience antérieure de la méthode d'"entraînement linguistique". Une variante d'une journée et une variante d'un week-end sont présentées. Les langues choisies sont l'italien, le russe (avec des lettres cyrilliques), le néerlandais, le hongrois, le polonais, l'espagnol et le suédois. Des observations qualitatives, un test linguistique et trois questionnaires montrent qu'avec ce concept, certaines tâches communicatives peuvent déjà être accomplies de manière active et créative en tant que touriste à l'hôtel à la fin d'une section linguistique, mais que cela ne conduit pas encore à un ancrage profond qui serait facilement récupérable à la fin de l'ensemble du cours. Cependant, à la fin du séminaire, la recherche d'européanismes n'est généralement plus un problème, et les connaissances linguistiques et culturelles déclaratives qui ont été transmises laissent aux participants des impressions majoritairement positives et leur donnent envie d'approfondir leur connaissance d'au moins certaines langues. Le modèle crée donc une bonne base pour le multilinguisme et le multiculturalisme européens.

Zusammenfassung

Der folgende Forschungsbericht stellt das Konzept des "Sieben-Sprachen-Schnupperns" auf Basis der bisherigen Erfahrungen mit der Sprachworkout-Methode vor. Dabei werden eine Ein-Tages-Variante und eine Ein-Wochenende-Variante vorgestellt. Die ausgewählten Sprachen sind Italienisch, Russisch (mit kyrillischen Druckbuchstaben), Niederländisch, Ungarisch, Polnisch, Spanisch und Schwedisch. Qualitative Beobachtungen, ein Sprachtest und drei Fragebögen zeigen, dass mit diesem Konzept am Ende einer Sprach-Sektion bereits aktiv und kreativ einige kommunikative Aufgaben als Tourist erledigt werden können, dass dies aber noch nicht zu einer tiefen Verankerung führt, die am Ende des gesamten Workshops problemlos abrufbar wäre. Jedoch ist bei Seminar-Ende meist schon das Finden von Europäismen kein Problem mehr, und es wurde ein deklaratives Sprach- und Kultur-Wissen vermittelt, das bei den Teilnehmern überwiegend positive Eindrücke hinterlässt und Lust macht, zumindest bestimmte Sprachen zu vertiefen. Das Modell schafft somit eine gute Basis für europäische Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.

[*] Dieser Forschungsbericht ist meinem Patenonkel Reinhold Grzega (1941-2024) gewidmet. Über die Jahre hatte er eine europäische Mehrsprachigkeitskompetenz entwickelt: in der Gymnasial- bzw. Oberrealschulzeit mit Unterricht in Französisch und Englisch und einem Wahlkurs Russisch, im Französisch-Studium samt Latein- und Spanisch-Unterricht, während seiner Gymnasiallehrer-Zeit mit Italienisch-Unterricht (das er schließlich auch selbst unterrichtete), im Pensionsalter mit Polnisch (durch Individual-Unterricht, da ihn der Sprachkurs an der Universität unterforderte), weitere Sprachfertigkeiten. Seine Mehrsprachigkeitskompetenz, die er durch das selbst systematisierte Anbinden an bekanntes Sprachwissen leichter erwarb, gab mir auch Ansporn für die hier vorgestellten Konzepte. Der Austausch mit ihm und sein Humor werden fehlen.

1. Einleitung

Der Ruf nach didaktischen Konzepten der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität besteht schon seit mehreren Jahrzehnten. Mit dem *Handbuch Mehsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* liegt seit ein paar Jahren eine nützliche Publikation vor, die 126 Beiträge umfasst (Fäcke/Meißner 2019). Zurecht wird darin mehrfach auf das System EuroCom hingewiesen. Das in diesem Aufsatz vorgestellte Projekt des Sieben-Sprachen-Schnupperns konnte das Handbuch noch nicht berücksichtigen. Erstaunlicher- und bedauerlicherweise fehlen aber Hinweise auf frühere Impulse und ein mehrere Jahre altes Gesamtkonzept. So schreiben etwa Nieragden/Meißner (2019: 82): "Eine Englisch-Didaktik für Englisch als internationale Sprache (EIL) tut not und ist längst überfällig [...]. Ist sie in Sicht?" Offenbar hat etwas die Sicht versperrt, denn bereits seit 2005 gibt es eine Reihe von (großteils leicht zugänglichen) Arbeiten zu Basic Global English (BGE), einem theoretisch begründeten, empirisch basierten und empirisch getesteten Gesamtkonzept zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz bzw. transkultureller Kompetenz (mit punktueller Kompetenz zu ausgewählten Kulturen) in englischer Sprache, sowie sich daran anschließende experimentelle Analysen als Ideensammlung zu einem Advanced Global English (z.B. Grzega 2005 & 2011, Grzega/Stenzenberger 2011, Grzega 2015; URL1); diese Idee von Globalenglisch habe ich auch als Teil einer politisch geförderten globalen Triglossie vorgestellt (neben Muttersprache und mindestens irgendeiner dritten Sprache) (vgl. z.B. Grzega 2012). Die Ideen von EuroCom, Basic Global English und Advanced Global English werden im Folgenden noch eine Rolle spielen. Darüber hinaus vermisst man im Handbuch – auch wenn es dazu keine Fachpublikationen gibt – einen Hinweis auf die Mehrsprachigkeitskurse, die Małgorzata Müller bereits seit 2010 durchführt. Sie hielt diese zunächst an der VHS Eschweiler, später auch an anderen Orten der Erwachsenenbildung, in Form von Kursen mit bis zu 10 Sprachen (URL2).

Das hier vorgestellte Sprachlehrkonzept ist Angewandte Eurolinguistik und umfasst die Sprachen Italienisch, Russisch, Niederländisch, Ungarisch, Polnisch, Spanisch und Schwedisch, also zwei romanische, zwei germanische, zwei slawische und eine nicht-indogermanische Sprache. Die Vorbereitungen zu dem hier vorgestellten Konzept, dem "Sieben-Sprachen-Schnuppern", begannen Mitte 2019 an der an der Volkshochschule Donauwörth im Rahmen des Projektbereichs "InES (Innovative Europäische Sprachlehre)". Im Januar 2020 schließlich fand zum ersten Mal das Experiment des Sieben-Sprachen-Schnupperns in Form eines Blockseminars aus 2x5 UE an einem Tag statt. Seitdem haben an der VHS Donauwörth sowie an der VHS Günzburg mehrere Sieben-Sprachen-Schnuppertage statttgefunden, die im Sinne der Aktionsforschung immer wieder angepasst wurden. Zudem fand auf Anregung von Sylvia Heudecker, Studienleiterin und Stellvertretende Direktorin der Schwabenakademie Kloster Irsee, mehrmals ein Sieben-Sprachen-Schnupperwochenende in Irsee statt. Die Grundlagen des Konzepts sowie die Erfahrungen aus den letzten Kursen (zusammen mit Beobachtungen aus einer experimentellen Online-Variante "Vier-Sprachen-Schnuppern") werden hier vorgestellt.

2. Hintergrund: Die SprachFitnessStudios mit der Sprachworkout-Methode

Entstanden ist das Konzept auf der Basis der Sprachworkout-Methode, die seit 2011 entwickelt wurde, und der damit verbundenen SprachFitnessStudios, die an der VHS Donauwörth (und in Vorversionen im Europäischen Haus Pappenheim) durchgeführt wurden. Auf sie wird hierzunächst eingegangen.

2.1. Allgemeines

Im Jahr 2011 begann ich mit der Entwicklung einer neuen Sprachmethode, die ich *Language Workout* beziehungsweise *Sprachworkout* (SWO) nannte. Auslöser waren meine eigenen Erfahrungen mit der Michel-Thomas-Methode (MTM) (Levy 1997, BBC 2003, Solity 2008, Woodsmall/Woodsmall 2008). Michel Thomas behauptete, Lernende erreichten nach 3 Tagen "a solid comprehensive knowledge of the entire structure of the language" (BBC 2003: 1-00:43ff.). Die MTM folgt dem sog. generativen Prinzip. Der Lehrer lässt immer komplexere Sätze von der Muttersprache in die Fremdsprache transformieren. Den Anfang bilden Wörter, die in Muttersprache und zu lernender Sprache gleich bzw. ähnlich sind. Den Lernern wird viel Zeit zum Antworten und zur Selbstkorrektur gegeben, so dass jeder mitdenken muss (weil man nicht sofort erfährt, wer die Lösung versuchen soll). Lernern werden Merkhilfen und laiensprachliche Grammatik-Erklärungen gegeben. Die Methode läuft rein mündlich, ohne schriftliche Hilfe ab. Für die Aussprache werden nur sehr vage Regeln geboten. Die Methode vermittelt im Wesentlichen grammatische Strukturen. Wortschatzerwerb spielt nur eine untergeordnete Rolle, das Meistern von Gesprächsmustern bzw. Dialogen ebenfalls – zumindest in der Anfangsphase. Die folgenden MTM-Prinzipien schienen jedoch angesichts meiner eigenen Erfahrungen nachteilig.

- Es werden keine schriftlichen Hilfsmittel verwendet. Alles wird gesprochen; die Rechtschreibung wird nur mündlich und nur manchmal vorgegeben. Dies schien den Erwerb der Aussprache zu erschweren (vor allem, wenn der auditive Input für den Lernenden nicht immer gut zu hören ist). Aussprache und Laut-Buchstaben-Entsprechungen werden nicht so klar und umfassend erklärt wie die grammatikalischen Strukturen.
- Die Methode zielt sehr dominant auf den Erwerb der grammatischen Struktur ab. Die Wortschatzerweiterung und das Trainieren spielen nur eine untergeordnete Rolle. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die Lernenden Elemente früher beherrschen, wenn sie sich mit ihnen verbunden fühlen.
- Für Sprachen, die sehr weit von der Brückensprache entfernt sind (z. B. Polnisch, Japanisch, wenn Englisch als Brückensprache verwendet wird), werden nicht genügend oder nicht gut genug Mnemotechniken verwendet.
- Einige Phänomene werden mit Fachbegriffen versehen, die normalerweise anders verwendet werden (z. B. wird der Ausdruck *Flexion* für 'Intonationsfrage' verwendet).

Daher experimentierte ich mit mir bekannten Techniken:

- den Prinzipien meines Konzepts Basic Global English (BGE) (vgl. Grzega 2005, Grzega/Stenzenberger 2011, URL1): Hier wird Englisch tatsächlich als Universal-Sprache gelehrt. Die Bausteine bestehen neben Wörtern (Auswahl vor allem auf Frequenz-Kriterien beruhend) aus Gesprächsstrategien für die Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Muttersprachen, sodass interkulturelle Kompetenz bzw. transkulturelle Kompetenz (und punktuell mehrkulturelle Kompetenz) in englischer Sprache vermittelt wird. Bei Grammatik und Aussprache wird nicht zwischen normativ richtigen und nicht-richtigen Formen unterschieden, sondern zwischen kommunikativ erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Formen.
- dem Unterrichtskonzept Lernen durch Lehren (LdL) (z.B. Martin 1985, Grzega/Klüsener 2012, URL3): Hierbei werden den Lernern Lehraufgaben übertragen, wobei sie nicht Monologe halten sollen, sondern viele, idealerweise alle Lerner aktivieren sollen ("Polyloge"). Allerdings hat sich folgendes gezeigt: Metasprachliche, didaktische und soziale Kompetenzen können die Lernenden in dem kurzen Zeitraum jedoch nicht trainieren. Dies wird erst erst in einem Folgekurs eingebaut, wo erst stärker Mini-Frage-Antwort-

Sequenzen und dann schließlich ganze Aufgaben (zur Wortschatz-Vermittlung oder zur Einübung von Wörtern und Strukturen) übertragen werden. Der Übergang zu LdL markiert gewissermaßen das Ende der Sprachworkout-Methode.

- den Ideen von Wolfgang Butzkamm (vgl. z.B. Butzkamm 1973, Butzkamm/Butzkamm 2008, Butzkamm/Caldwell 2009): Mittels Butzkamm kann man mehr über den effektiven und ineffektiven Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht verstehen. Im Gegensatz zu teilweise bestehenden Meinungen, dass "jede Phase, in der die Muttersprache benutzt wird[, einen] Rückfall" (Arendt 1991: 119) bedeute, setzt man beim SWO auf bereits vorhandenes Wissen anderer Sprachen. Die doppelte Spiegelung, idiomatische Wendung und wörtliche Übersetzung, ist dabei zentral. Selbstverständlich soll schrittweise der Anteil der Muttersprache und der Brückensprachen reduziert und die dialogischen Phasen ausgedehnt werden, denn letztlich ist "der Wegfall der Muttersprache […] charakteristisch […] im Fremdsprachenunterricht: Sie muss sich selbst überflüssig machen." (Butzkamm 2002: 210). Zudem wichtig ist das "generative Prinzip" (Butzkamm 2002: 203ff.): der Lerner muss verstehen, was gemeint ist (*functional understanding / decoding*), und wie es gesagt wird (*structural understanding / codebreaking*).
- weiteren Erkenntnissen aus der sprachbezogenen Lehr- und Lernforschung (z.B. Anderson 2000, Edelmann/Wittmann 2012, Hauptmann 2004, Koch 2004, McCloskey/Cohen 1989, Michel/Novak 1990, Bjork/Bjork 1992, Spitzer 2002, Vaterrodt-Plünnecke/Bredenkamp 2006, Birkenbihl 1987 & 2007).

In den Jahren 2013 und 2014 konnte eine Reihe von Kursen mit 2 x 4 Stunden bzw. 1 x 8 Stunden im Europäischen Haus Pappenheim (EHP) durchgeführt werden. Sie liefen unter dem Namen *SprachFitnessStudio*. Zwei Italienisch-SprachFitnessStudios und ein Spanisch-SprachFitnessStudio sowie eine Spanisch-Kontrollgruppe (unterrichtet nach MTM) dienten dabei als Basis für eine Teilnehmerbefragung, einer nicht-teilnehmenden Beobachtung und drei Sprachtests. Die Ergebnisse sind an anderer Stelle ausführlich präsentiert worden (Grzega/Hanusch/Sand 2014). Beobachtungen zu Russisch-SprachFitnessStudios sind in einem jüngeren Beitrag dargelegt worden (Grzega 2022). Die Methode lässt sich auf viele andere europäische Ausgangssprachen übertragen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse sind die Inhalte angepasst worden – insbesondere wurden die ursprünglichen Zielsituationen – Gespräche mit Bekannten aus Partnerstädten – ersetzt durch touristische Situationen, insbesondere Notfall-Situationen. Der Umfang beträgt 2 x 5 UE an zwei Tagen oder an einem Tag. Bei dem Ein-Tages-Modell gibt es nicht mehr – wie ursprünglich es ein besonderes Merkmal dieses Kurstyps im Europäischen Haus Pappenheim war – eine organisierte Mittagspause, in der landesspezifische Gerichte offeriert werden und in einer Sprachübung Essen und fehlende Gegenstände geordert werden müssen. Auch ein Sonderraum mit Quiz-Möglichkeiten und einem Video zur Selbstbearbeitung während der Mittagspause sind nicht mehr enthalten. Dies ermöglicht aber, dass die Methode in beiden Varianten recht gleich und in jeglichem Gebäude stattfinden kann. Die Merkmale sind noch einmal in folgender gegenüber Grzega/Hanusch/Sand (2014) überarbeiteter Tabelle zusammengefasst.

(1) Zielsetzung	Erwerb (a) eines aktiven Wissens über lautliche und grammatische Basis-Strukturen (b) eines praktischen und funktionalen Vokabulars der Fremdsprache für das Hören und Sprechen, Lesen in alltäglichen Situationen (Niveau A1) (c) eines Instrumentariums zur Bildung von Wörtern mittels Mustern, die Parallelen in der Muttersprache haben (d) einer kommunikativen Kompetenz zur Bewältigung von Situationen trotz geringen Sprachwissens (e) einer (inter)kulturellen Grundkompetenz (v.a. zu Konnotationen und Skripts) — zu erreichen innerhalb von ca. 10 Unterrichtseinheiten (UE)
(2) Theoretische Basis	(a) Essential Optimism – Jeder Schüler ist lernfähig. (b) Informationsverarbeitungsansatz – Wissensaufnahme findet in Phasen statt, kognitive Entwicklung verläuft kontinuierlich. (c) Motivationstheoretischer Ansatz nach LdL (c1) Kontrollkompetenz als zentrale Basis der Leistungsmotivation (c2) Flow-Effekt – geeignete Aufgabenstellungen zur Förderung der Handlungsmotivation (c3) Unvorhersagbarkeit als Stimulusquelle (d) Instructional Psychology – Lernumfeld sollte so angenehm wie möglich sein. (e) Rational Analysis (e1) Relevante Informationen werden besser behalten. (e2) Häufig vorkommende Informationen werden besser behalten. (f) Theory of Optimal Instruction – minimaler Aufwand (Wissensakquirierung) für maximale Lernerfolge nach dem Pareto-Prinzip (g) Bilingualer Ansatz nach Butzkamm: Muttersprache als Freund des Fremdsprachenlerners (h) in den ersten 10 UE schwach, danach stärker: Interaktionistischer Ansatz – Entwicklung durch Interaktion
(3) Didaktische Prinzipien	(a) Maxime durch den Lehrer (a1) Die Schüler sollen es sich im Halbkreis bequem machen. (a2) Die Schüler sollen Zeit zum Nachdenken und auch zur Selbstkorrektur bekommen. (a3) Die Schüler sollen sich nie selbst die Schuld für einen Fehler geben. (a4) Die Schüler sollen das Schriftbild neuer Einheiten als Stütze nehmen, aber bei der Satzbildung nie direkt ablesen. Notizen sind die Ausnahme. (b) Kognitive Prozesse/Verstehensprozesse werden (b1) teils durch den Lehrer gegeben (deduktiv, analytisch) – mit visuellen Hilfen, wörtlichen und idiomatischen Übersetzungen, sprachhistorischer, kultureller/skript-bezogener, konnotationen-bezogener Information (b2) teils vom Lerner selbst (induktiv, synthetisch/generierend) durchlaufen (c) Bei der Präsentation von Neuem werden oft Eselsbrücken gegeben. (d) Der Lehrer strebt nach einem kooperativen/fördernden Lernambiente. (e) Der Lehrer sorgt bei den Schülern für aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff mittels (e1) Sprachvergleichen (e2) Übersetzungsaufgaben von natürlichen Kontexten (“contextual diversity”) (e3) eingestreuten Frage-Antwort-Sequenzen (e4) längeren Rollenspielen am Ende (e5) regelmäßigen kurzen reinen Wiederholungsphasen (alle 10-15 Minuten) (e6) Verteilung von Lehraufgaben als Ende des eigentlichen Sprachworkouts (f) Der Lehrer sorgt für Habitualisierungsmöglichkeiten durch (f1) intelligente Pattern Drills (f2) Nachsprech-Übungen (z.T. mit besonderer Mimik/Gestik/Körperbewegung) (g) Der Lehrer vermittelt minimal neue Inhalte in Kombination mit bereits Vertrautem (“interleaved learning”). (h) Der Lehrer wählt den Stoff nach Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit. (i) Der Lehrer schafft intrinsische Motivation durch Vermeidung negativer Emotionen; vielmehr werden humorvolle Elemente inkludiert. (j) Linguistisches Fachvokabular wird ggf. durch allgemeinverständliches Vokabular ersetzt. (k) Bei der Bewertung gilt “message before accuracy”. (m) LdL nach 1x10 UE oder 2x5 UE: Der Lehrer dient teilweise als Moderator und Koordinator: (m1) er vergibt u.a. Aufgaben (Präsentationsanlässe und Frage-Antwort-Anlässe) (m2) er berät die Schüler vor deren Präsentation, berichtigt Fehler, klärt Fragen

Tab. 1: Merkmale der Sprachworkout-Methode

Ein paar Kommentare zu den einzelnen Punkten in den folgenden Abschnitten, die ein paar Aspekte nochmal plastischer darstellen, und auch einen Vergleich zur früheren Version ziehen (vgl. Grzega/ Hanusch/Sand 2014, wo die hier in Kurzform dargelegten Punkte ausführlicher dargestellt werden).

2.2. Zur Formenauswahl

Hinsichtlich der **Vokabelauswahl** ist die Zielsetzung beim SWO, den Lerner auf ein sprachliches Niveau zu bringen, mit dem er in für ihn bedeutsamen Situationen kommunizieren kann. Wie bereits gesagt, sind touristische Situationen der Kern (Einchecken, Bestellung im Lokal, mangelnde Sprachkenntnisse, Probleme im Hotelzimmer, gesundheitliche Probleme, Probleme mit dem Auto, Frage nach dem Weg, Überfall, Diebstahl). Die Kursteilnehmer lernen weiterhin sehr schnell, was 'Ich verstehe nicht', 'langsam', 'laut' in der Zielsprache heißt, um die Möglichkeit zu haben, in einer realen Situation, Kommunikation auch zu optimieren. Das Kernvokabular besteht zum einen aus Wörtern, die bereits aus der Muttersprache bzw. aus einer anderen Brückensprache bekannt sind. Dazu gehören etwa Internationalismen, reihenbildende europäische Affixe und Lehnwörter mit der gleichen Bedeutung in der Brücken- und Zielsprache. Zum anderen besteht das Kernvokabular aus möglichst häufigen Wörtern in den Zielsituationen. Allerdings ist die Häufigkeit eines Wortes oder einer Konstruktion der multikontextuellen Anwendbarkeit unterzuordnen (vgl. Grzega 2013: 86). Zum Beispiel nimmt man statt sp. *médico*, it. *medico*, fr. *médecin*, ungar. *orvos*, poln. *lekarz*, schwed. *läkare* zunächst lieber sp. *doctor*, it. *dottore*, fr. *docteur*, ung. *doktor*, poln. *doktor*, schwed. *doktor*, die allesamt in diesen Sprachen nicht nur im medizinischen Bereich bekannt sind, sondern auch im allgemeineren akademischen Sinne, und zudem Internationalismen mit europäischem Suffix-Typ sind. Gleichzeitig wird betont, dass trotz formaler Ähnlichkeit Konnotationsunterschiede bestehen können. Was kann man von einem typischen "Doktor" im Land X erwarten, was erwartet ein typischer "Doktor" im Land X vom Patienten? Auch das Wort für "Kaffee" löst unterschiedliche Konnotationen aus. Das Wort kann unterschiedliche Prototypen im Kopf entstehen lassen (Filterkaffee, Espresso, Mokka mit Kaffeesatz in der Tasse) oder einen anderen Stellenwert haben (reine Nahrungsaufnahme, Getränk bei der Arbeit, Getränk zur Arbeitspause, Getränk zum Austausch von privaten und geschäftlichen Informationen zwischen Kollegen); so werden im Schwedisch-SprachFitnessStudio spezielle Wörter wie *påtår* 'zweite, nachgeschenkte (kostenlose) Tasse Kaffee' und *fika* 'Kaffee trinken' erklärt. Anredeformen und Zeitausdrücke werden zur Illustration von kulturellen Unterschieden herangezogen. Dabei wird auf die Erkenntnisse von Hofstede (2000) und Lewis (2006) zurückgegriffen.

Das Gleiche gilt für **sprachliche Strukturen**, die idealerweise in vielen Kontexten eingesetzt werden können. Ausgewählt sind also Strukturen, bei denen die Wörterbuchformen von Lexemen eingesetzt werden können (etwa durch Konstruktionen mit Modalverben wie *kann ich...?, können Sie...?, muss ich...?*); hierbei wird auch auf Höflichkeitsformen aufmerksam gemacht. Der Großteil eines SWO-Kurses ist nach einem Layering wie bei MTM strukturiert. Eine Progression der Sätze erlaubt den allmählichen Aufbau eines Skripts.

2.3. Zur Einführung von Wörtern und Strukturen

Am Anfang eines SWO-Seminars steht eine **Unterweisung in die Aussprache-Besonderheiten**, die sich aber im Gegensatz zur früheren Version nun unmittelbar mit den ersten Strukturen verbindet, anhand von europäischen Anglizismen und Europäismen-Mustern mit (griechisch)-lateinischen Wortbausteinen. Auch wenn sich manchmal mehr Personen mit Vorerfahrung einschmuggeln als "echte Anfänger" teilnehmen, gilt es die Inhalte möglichst anfängerfreundlich und laienfreundlich zu präsentieren. Deshalb bleibt der Verzicht auf nicht-alltagssprachliche grammatikalische **Fachtermini** besonders wichtig. Beispielhaft können hier die Begriffe

Wörterbuchform (=Infinitiv) oder *Tätigkeitswort/Aktionswort* (=Verb) angeführt werden. Zudem ist für die Erklärung weiterhin die **Interlinearübersetzung bis hinunter auf die Ebene der Wortbausteine (Morpheme)** zentral.

Es soll nicht geschrieben werden, dafür gilt ein Augenmerk auf die **Visualisierung** von neuen Spracheinheiten: Zielsprachliches in einer Schriftart, Ausgangssprachliches in einer anderen, wörtliche Übersetzung in einer Variante der Ausgangssprache, Merkhilfen in besonderer Farbe. Wenn ein Wort aus mehreren Morphemen besteht, werden die Morphemgrenzen mit einem hochgestellten Punkt angezeigt. Der Lerner kann jederzeit auf die Leinwand blicken, sollte im Moment der Beantwortung jedoch den Blick abwenden – es soll nicht abgelesen werden. Bestimmte sprachliche Phänomene (wie z.B. Endungen, Wortakzente etc.) können optisch hervorgehoben werden. Dies ist besonders bei den endungslastigen slawischen Sprachen und dem Ungarischen zu berücksichtigen.

Anekdoten, Hintergrundinformationen und witzige Beiträge bleiben erhalten. Das Ende des Tages bilden zu ergänzende **Witze oder Liedtexte** zu bekannten Melodien (idealerweise am Ende gemeinsam gesprochen oder gesungen), Auch werden weiterhin die mehrheitlich positiv bewerteten **Merkhilfen** angeboten, obgleich die einzelnen Eselsbrücken bei den Lernern individuell als unterschiedlich gut effektiv wahrgenommen werden. Diese Merkhilfen basieren auf formaler Ähnlichkeit zwischen Ausgangs- und Zielsprache mit und ohne tatsächlicher semantischer und sprachhistorischer Verwandtschaft und den Einbezug weiterer Sprachen (z.B. “span. *comprendo* heißt *ich verstehe*; es erinnert an frz. *compris* ‘verstanden?’, das wir auch in der deutschen Umgangssprache haben.”)

2.4. Zur Einübung von Wörtern und Strukturen

Die Lehrkraft stellt neue Wörter auf Folien vor und gibt Übersetzungs- und Frage-Antwort-Aufgaben. Es gilt weiterhin das Prinzip des ***Interleaved Learning***: Bekanntes wird mit Neuem kombiniert und führt zu einer ständigen Wiederholung von Lerninhalte, sodass Vergessensprozesse möglichst verhindert werden. Hier ein Beispiel aus dem SprachFitnessStudio Spanisch:

Lehrkraft: **Vorgabe Deutsch**	**Lerner (erwartete Antwort)**	**Lehrkraft:** **Vorgabe Spanisch**
Die Vokabeln *eso, no, aceptar, información, motor, problema* sowie die Muster *-ar, -(ac)ión, -or, -ema* für dt. *-ieren, -(at)ion, -or, -em* ebenso wie die Artikel sind bereits bekannt. **Nun wird *puedo* 'ich kann' eingeführt und kurz erläutert.**		
ich kann		puedo
Die Struktur *puedo*+Infinitiv wird selbstständig mit bekanntem Vokabular verbunden.		
Kann ich probieren?	puedo probar	
Kann ich das probieren?	puedo probar eso?	
Ich kann das nicht akzeptieren.	no puedo aceptar eso	
Die 3. Person Singular des Verbs *poder (puede)* wird eingeführt und weitere Sätze nach dem Muster "V+Infinitiv" gebildet.		
ich kann er/sie kann, Sie können		puedo **puede**
Können Sie das reparieren?	**puede** reparar eso?	
Können Sie das kontrollieren?	puede controlar eso?	
Maria kann das kontrollieren	Maria puede controlar eso	
Juan kann das nicht kontrollieren	Juan no puede controlar eso	
Nun werden *tengo, tiene* und *tengo que* eingeführt und geübt.		
ich habe		**tengo**
ich habe (ein) Problem	**tengo** problema	
ich habe das Dokument nicht	no tengo el documento	
er/sie hat; Sie haben		**tiene**
Juan hat das Dokument	Juan tiene el documento	
Juan hat kein Problem	Juan no tiene problema	
ich muss, ich habe zu		**tengo que**
ich muss kontrollieren	tengo que controlar	
ich muss das kontrollieren	tengo que controlar eso	
ich muss den Motor kontrollieren	tengo que controlar el motore	
Juan muss das reparieren	Juan tiene que reparar eso	
Auf diese Sequenz folgt eine kurze Rekapitulation		
ich habe ein Problem	tengo problema	
ich kann das nicht akzeptieren	no puedo aceptar eso	
kann Juan das kontrollieren?	Juan puede controlar eso?	
ich muss das reparieren	tengo que reservar eso	

Tab. 2: Beispiel-Plan für das Einüben von Wortschatz

Auch das Prinzip der ***Contextual Diversity*****,** d.h. das Einbetten von (neuen) Informationen in verschiedene bekannte Kontexte, ist eine gängige Praxis im SWO. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Aufbau eines möglichst umfangreichen Vokabulars, was sich in den Kontexten der Übungssequenzen widerspiegelt. explizites deklaratives Wissen in implizites prozedurales Wissen umgewandelt werden soll. Es wird versucht, **intelligente Pattern Drills** zu gestalten, indem die Strukturen erlernt, aber auch erweitert und generalisiert werden und indem eine Einheit nicht nur "kognitiv blind" an einer bestimmten Stelle eine nachgeplapperte Struktur eingesetzt wird, sondern in dem auch über leichte Veränderungen nachgedacht werden muss. Dabei wird auch die Komplexität gesteigert.

Die Lehrkraft gibt den Lernenden Zeit, sich die Antwort zu überlegen, und wählt dann einen Lernenden aus. Die ausgewählte Person soll beim Sprechen der Antwort nicht auf die Folien sehen. Es hat sich nützlich gezeigt, bei neuen Strukturen nochmal die Interlinearübersetzung zu geben. Bei nicht-korrekter Antwort entscheidet die Lehrkraft, ob sie eine Abweichung als tolerabel (weil kommunikativ nicht störend) ansieht und – quasi beiläufig – korrigiert oder dem Lerner eine Anleitung zur **Selbstkorrektur** geben möchte (weil zu spüren ist, dass ihm formale Richtigkeit wichtig ist). Nach einer richtigen Antwort, spricht die Lehrkraft sie langsam und deutlich nach

(**Lehrerecho**), damit auch bei ungünstiger Akustik die richtige Antwort hörbar wird und die Habitualisierung gefördert wird.

Die vorkommunikative, rezeptiv-reproduktive Übungsform des **Chorsprechens** (im Stehen, **mit Bewegung/"Gymnastik"** zur Unterstützung der Betonungsmuster und der Bedeutung) findet im SWO ebenfalls ihren Platz, um wort- und satzphonetische Eigenheiten zu trainieren (vgl. Grzega 2013: 80). Auch um zwischendurch für Abwechslung und geistige Entspannung zu sorgen, wird der Sprachkurs bei Bedarf mit kleinen Gymnastik-Übungen angereichert.

Eine weitere Übungsform sind **Frage-Antwort-Sequenzen bzw. Gesprächsphasen**, in denen die Lehrkraft in der Fremdsprache fragt und die Kursteilnehmer ebenfalls in der Fremdsprache antworten müssen: Erfragen und Beantworten von persönlichen Daten, dem Mitteilen von Problemen im Hotelzimmer (mit Bildern als Aufgabe) und dem Erfragen und Beantworten von Orten/Wegen (mit Karte fiktiver Straßennamen, als Chance kulturelle Zusatz-Information zu geben). Die wohl anspruchsvollste Sequenz ist am Ende, dass die Lerner mit dem Lehrer in der Rolle des fremdsprachigen Gesprächspartners am Telefon (meist Rezeptionist) ein mit deutschen Beschreibungen und Bildern dargelegte Notfall-Situation mit seinem kleinen Schatz an Kommunikationsstrategien bewältigen soll (statt Übersetzungen der deutschen Beschreibungen zu versuchen). Die Teilnahme an diesem Teil ist freiwillig.

3. Ein eurolinguistischer Ableger: Sieben-Sprachen-Schnuppern

3.1. Konzeptentwicklung 2019 bis 2024

Im Laufe des Jahres 2019 wurde die Idee geboren, einen Schnuppertag zu kreieren. Ziel sollte sein, Teilnehmern zu zeigen, wie sich in einer Reihe von europäischen Sprachen, dank des europäischer Wörter, europäischer Wortendungen und einiger Basis-Strukturen eine Sprache schnell anwenden lässt, wie sich Strukturen gleiche und ähneln, wie Sprachen aber auch unterschiedlich die Gedanken versprachlichen (und die eigene Muttersprache manchmal vergleichsweise unnormal ist) und wie man selbst weiterlernen kann. Sprachaufmerksamkeit sollte also eine zentrale Rolle spielen. Zudem sollten Teilnehmer für einen Folgekurs gewonnen werden, der dann eine Sprache intensivieren würde.

Da Englisch und Französisch im deutschsprachigen Raum die bekanntesten Schulsprachen sind, wurden diese nicht genommen. In die Auswahl kamen zwei romanische, zwei germanische, zwei slawische und eine nicht-indoeropäische Sprache. Es wurde die folgende Reihenfolge gewählt, um eine Abwechslung zwischen leicht und schwer zu erreichen: Italienisch [da angenommen wurde, dass italienische Wörter und Phrasen über Restaurant-Besuche, Urlaube oder sonstiges am Bekanntesten waren], Russisch (mit davor geschaltener Einheit zur russisch-kyrillischen Druckschrift), Niederländisch, Ungarisch, Polnisch, Spanisch, Schwedisch. Das ermöglichst etwa 45 Minuten pro Sprache, 30 Minuten für das Kyrillische und der Rest für Einführung und allgemeinen Abschluss (mit einigen Lerntipps sowie Witzen oder Musikalischem). Neben den im vorhergehenden Abschnitt genannten Fundamenten wurden die Ideen von EuroCom, dem ersten Modell für rezeptive europäische Mehrsprachigkeit, in die Überlegungen einbezogen (vgl. Klein/Stegmann 2000). Dies galt zumindest für die Sprachenpaare Italienisch/Spanisch, Russisch/Polnisch und Niederländisch/Schwedisch. Außerdem konnte man auf die besondere Rolle des Englischen als Brückensprache verweisen (vgl. Grzega 2005, Klein/Reissner 2006) Vielleicht ließ sich das für rezeptive Mehrsprachigkeit innerhalb einer Sprachgruppe erdachte Modell auch für den Erwerb aktiver Mehrsprachigkeit über die Sprachgruppen hinaus nützen. EuroCom besteht aus sieben Sieben oder Filtern zum Lesen des Textes in einer wenig bekannten Sprache, die aber mit

einer Sprache verwandt ist, die man gut beherrscht: Internationalismen (Sieb 1), Wörter einer Sprachgruppe (Sieb 2), Lautentsprechungen (Sieb 3), Graphien und Aussprache (Sieb 4), Satzbau-Muster einer Sprachgruppe (Sieb 5), morphosyntaktische Muster einer Sprachgruppe (Sieb 6), "Eurofixe" (Sieb 7); hinzu kommen die spracheigenen "Profilwörter". Zumindest die Siebe 1 und 7, die Interlexeme und Eurofixe, boten sich sofort für den Erwerb aktiver Sprechkompetenzen in allen gewählten europäischen Sprachen an – samt der Idee reihenbildender Bausteine im ersten und zweiten Teil von Europäismen, die auch Transferbasen oder im Wortfamilienverbund Interligalexe genannt werden (vgl. auch Reisser 2019: 337; Morkötter 2019: 290; Meißner 1995). Dabei sollte zentral auch die Kompetenz vermitteln werden, bei einem rein deutschen Wort, deren fremdsprachliche Entsprechung man noch nicht kennt, nach einem möglichen synonymen Europäismus zu suchen; es sollte quasi eine lexikalische Suchroutine entwickelt werden (cf. Morkötter 2019: 352). Doch auch die meisten anderen Siebe mit ständigen Sprachvergleichen konnten zur Steigerung der Sprachkompetenz gesehen werden, wenngleich in unterschiedlichem Maße (am wenigsten freilich Sieb 3). Zusätzlich sollte jedoch vermittelt werden, dass formale Gleichheit oder Ähnlichkeit von Bezeichnungen nicht inhaltliche Gleichheit bedeuten muss, insbesondere, was Konnotationen betrifft (auch das wird schon im SprachFitnessStudio getan). So konnte man anhand der Europäismen *Doktor*, *Direktor*, *Professor* auf unterschiedliche Auffassungen von Hierarchien und Skripts hinweisen.

Der erste Kurs fand schließlich im Januar 2020 statt, an einem Tag in 2 x 5 UE (mit zwei 15- bis 20-minütigen Kaffeepausen im Rahmen dieser UE). Bereits der erste Kurs stieß auf so viel Interesse, dass gar nicht alle Interessenten mitmachen konnten. Es wurden letztlich 13 Personen aufgenommen. Die Rückmeldungen waren mehrheitlich positiv. (Die Tabelle markiert mit *m* die Mediane der Antworten; da es statistisch nur eine geringe Teilnehmerzahl war, wurde nicht das arithmetische Mittel errechnet, sondern der Median/Zentralwert, also von allen untereinander gelisteten Antworten der genau in der Mitte liegende Wert; wo das *m* unterstrichen ist, waren alle Antworten gleich; wo das *m* mit einem Stern versehen ist, ist der Median gerade an der Grenze zur Stern-Seite; die gegrauten Felder zeigen die Streuung an, wobei ein schwaches Grau einen einzelnen Ausreißer markiert).

Ich habe gelernt im Hinblick auf...	mehr als erwartet	(ungefähr) wie erwartet	weniger als erwartet
Wörter ...	m*		
Grammatik-Strukturen ...	m		
Sprechen ...		m	
Lesen ...	m*		

	klar zu viel ■■	etwas zu viel ■	angemessen ☺	etwas zu wenig □	klar zu wenig □□
Die Stoffmenge pro Sprache war ...			m		
Die Zahl der Sprachen war ...			*m		
Das Unterrichtstempo war ...		m*			

	Stimme voll zu. (++)	Stimme eher zu. (+)	Stimme eher nicht zu. (–)	Stimme gar nicht zu. (– –)
Kyrillisch nur fürs Druckschrift-Lesen zu lehren war zum Einstieg sinnvoll.	m			
Die Auswahl an Internationalismen-Mustern war zum Einstieg nützlich.	m			
Der weitgehend parallele Aufbau beim Lehren der Sprachen war nützlich.	m			
Die kleinen Übersetzungsaufgaben waren nützlich.	m			
Die Eselsbrücken waren großteils nützlich.		m		
Die Lese- bzw. Textaufgaben waren nützlich.	m*			
Ich würde die Veranstaltung weiterempfehlen.	m			

Tab. 3: Evaluation erster Sieben-Sprachen-Schnuppertag 2020

Zusätzlich gab es zwei Felder für freie Antworten. Das erste Feld lautete “WIe könnte der Kurs verbessert werden?” Hier wurde von 3 Teilnehmern das Verhältnis Zeit pro Sprache als kritisch angesehen, wobei je einmal der Vorschlag kam, den Kurs auf zwei Tage zu strecken, den Kurs um 1 Sprache zu kürzen, den Kurs um 2 Sprachen zu kürzen. Im Feld “Was war das größte Plus des Kurses?” wurde 7-mal der vergleichende Überblick über unterschiedliche Sprachen genannt, 2-mal wurde die gute Einstiegsweise in fremde Sprachen hervorgehoben, 2-mal wurde Vielseitigkeit als positive Anmerkung genannt und 2-mal die Lebendigkeit bzw. Motiviertheit bei der Lehrkraft. Die Grundstruktur stimmt also bereits.

Nach dem ersten Kurs folgten etliche weitere. Aufgrund der ersten informellen Rückmeldungen konnte gesagt werden, dass die Ziele von vielen als erreicht angesehen wurden. Die teilnehmende Beobachtung im Sinne der Aktionsforschung und die spontanen Rückmeldungen ergeben aber auch, dass es im Detail noch Verbesserungsbedarf gab, namentlich bei dem Verhältnis Zeit pro Sprache. Da allerdings auch die Vielfalt der Sprachen mehrfach als positiv genannt wurde, versuchte ich die Anpassung über eine Reduzierung der Inhalte pro Sprache. Daher sind es derzeit pro Sprache 40 Folien sowie 8 Folien fürs Kyrillische. Die Folien enthalten folgende Einheiten: Phrasen zur Begrüßung (*face-to-face* oder am Telefon), die Anglizismen *hotel* und *bar*, Wörter für typische Produkte und/oder Fremdwörter aus der Zielsprache und/oder Wörter der Ausgangssprache als Fremdwörter in der Zielsprache, Europäismen-Suffixe *-(at)ion* (z.B. *Information*), *-ik* (z.B. *Mechanik*), *-ie* (z.B. *Strategie*), *-ment* (z.B. *Dokument*), *-or* (z.B. *Professor*), *-em* (z.B. *Problem*) sowie Entsprechungen zu den deutschen *-ieren*-Verben (parallel zu ndl. *-eeren*, schwed. *-era*, russ. *-(ir)ovat’*, poln. *-ować*, ungar. *-álni*; bei anderen Ausgangssprachen muss man diese Gruppe als von

den europäischen Substantiven abgeleitete Verben erklären), Frage-Wörter (‘Was?’, ‘Wer?’, ‘Wo?’, ‘Wie?’, ‘Wann?’, ‘Warum?’), ‘hier’/‘dort’, ‘für’, ‘können’/‘müssen’/’haben’/’brauchen’ in den Formen der 1. Person Singular, der 3. Person Singular, der Form für die Distanz-Anrede, ‘tun’, ‘zurück-/stehenlassen’ oder ‘bleiben’, ‘bitte’, Präsentationsphrasen (‘das ist’, ‘ich bin’), Phrasen zur Herkunft, Phrasen zu vorhandenen und fehlenden Kompetenzen (‘ich spreche’, ‘ich verstehe’, ‘ich kann’, ‘ich weiß’), eine Vergangenheitsstruktur, eine Struktur für possessive Angaben, ‘danke’, wichtige Schilderaufschriften, eine Abschiedsfloskel. Die genaue Reihenfolge orientiert sich in jeder Sprache daran, ob es günstige Progression (von einfach zu komplex bzw. Vermeidung von zu hoher Komplexität). Die Konstruktionen für ‘müssen’ und ‘haben’ beispielsweise sind im Italienischen und Russischen weiter auseinander als im Spanischen und Polnischen, wo eine Form für ‘müssen’ im Muster ‘haben zu’ besteht. Nicht alle Folien werden geschafft. In jedem Falle aber sollten folgende “Hotel-Sätze” am Ende ausgedrückt werden können. “Hallo, ich bin aus Deutschland. Ich habe reserviert. — Wo kann ich das Auto lassen/parken? — Ich verstehe nicht. Ich spreche nur ein bisschen X. — Bitte, ich verstehe das System nmicht. Das funktioniert nicht. Muss ich das aktivieren (lassen)? — Bitte, ich habe ein Problem. Das Auto hat ein Problem. Der Motor funktioniert nicht gut. Was kann ich machen? Wer kann das kontrollieren? Wer kann das reparieren? (Wo kann ich das kontrollieren lassen? Wo kann ich das reparieren lassen?) — Danke.” Dazu werden die Teilnehmer nicht nur auf Parallelen bei den Europäismen und europäischen Suffixen hingewiesen, sondern auch auf strukturelle Parallelen sowie auf lautlich-graphische Parallelen. So werden die gleichen Filter angewandt, wie sie unter den sieben Sieben des EuroCom-Modells zu finden sind: Internationalismen (Sieb 1), Wörter einer Sprachgruppe (Sieb 2), Lautentsprechungen (Sieb 3), Graphien und Aussprache (Sieb 4), Satzbau-Muster einer Sprachgruppe (Sieb 5), morphosyntaktische Muster einer Sprachgruppe (Sieb 6), “Eurofixe” (Sieb 7). Dabei wird aber nicht nur auf Parallelen in den sprachgruppenverwandten Sprachen der gewählten Sprachen samt Englisch und Deutsch deutlich gemacht, sondern auch darüber hinaus. Zum Beispiel wird verglichen, dass es im Ungarischen wie im Englischen zwei Formen des bestimmten Artikels gibt und die Wahl der Form sich danach richtet, ob das darauf folgende Wort mit Vokal oder Konsonant beginnt. Neben den Parallelen – und auch zu Besonderheiten – werden außerdem kurze sprachhistorische Informationen beigesteuert.

3.2. Online-Experiment Vier-Sprachen-Schnuppern

Im Zuge der gestiegenen Online-Angebote wurde noch ein erstes Online-Experiment mit 4-Sprachen-Schnuppern konzipiert und durchgeführt. Dabei wurde die offenkundige Aktivierung der Teilnehmer dadurch bewirkt, dass pro Sprache jede Person, die mit dieser Sprache noch nicht vertraut war, für ein paar Sätze lautgestellt wurde und mit dem Dozenten gearbeitet hat (wobei die anderen mithören konnten); zudem gab es eingestreut Fragen, die man im Chat beantworten sollte, wobei die Antwort nur für den Dozenten sichtbar war. Die meiste Zeit aber habe ich zur Vermeidung von Zeitverlust durch ständiges An- und Abschalten einzelner Mikros selbst nach einer Bedenkzeit, die ich nach meinem Empfinden auch so in Präsenzkursen veranschlage, selbst die Antwort gegeben. Dieses erste Experiment machten 6 Personen bis zum Schluss mit. Ein zweiter Termin brachte keine ausreichende Zahl an Versuchspersonen.

Die Zahl der Teilnehmer ist mit 6 Personen auch noch sehr gering, um etwas Brauchbares zu den erworbenen Sprachkompetenzen zu sagen. Einige interessante Ergebnisse zeigen sich jedoch im Evaluationsbogen. (Die Tabelle markiert mit *m* die Mediane der Antworten; da es statistisch nur eine geringe Teilnehmerzahl war, wurde nicht das arithmetische Mittel errechnet, sondern der Median/Zentralwert, also von allen untereinander gelisteten Antworten der genau in der Mitte liegende Wert; wo das *m* unterstrichen ist, waren alle Antworten gleich; die gegrauten Felder zeigen die Streuung an, wobei ein schwaches Grau einen einzelnen Ausreißer markiert).

Ich habe gelernt im Hinblick auf...	mehr als erwartet	(ungefähr) wie erwartet	weniger als erwartet
Wörter ...		m	
Grammatik-Strukturen ...		m	
Sprechen ...		m	
Lesen ...		m	

	klar zu viel ■■	etwas zu viel ■	angemessen ☺	etwas zu wenig □	klar zu wenig □□
Die Stoffmenge pro Sprache war ...		m			
Die Zeit pro Sprache war ...			m		
Die Zahl der Sprachen war ...		m			
Das Unterrichtstempo war ...		m			
Die Zeit zum Nachdenken über einen Satz war ...				m	
Der Umfang meiner persönlichen Betreuung war ...			m		
Der Umfang der europäischen Wortmuster war ...			m		
Der Umfang der sprachspezifischen (nicht-europäischen) Wörter war ...		m			
Der Umfang der Testfragen war ...			m		
Der Umfang der Witze war ...			m		
Der Umfang von Bewegung/Gymnastik war ...			m		

	Stimme voll zu. (++)	Stimme eher zu. (+)	Stimme eher nicht zu (–)	Stimme gar nicht zu. (– –)
Kyrillisch nur fürs Druckschrift-Lesen zu lehren war zum Einstieg sinnvoll.	m			
Die Auswahl an Internationalismen-Mustern war zum Einstieg nützlich.	m			
Der weitgehend parallele Aufbau beim Lehren der Sprachen war nützlich.	m			
Die kleinen Übersetzungsaufgaben waren nützlich.	m			
Die Eselsbrücken waren großteils nützlich.			m	
Die Punkte zur Markierung von Wortbausteinen waren nützlich.	m			
Die Witze mit Lücken und Erklärung waren nützlich		m		
Der Verzicht aufs Schreiben war in dieser Anfangsphase sinnvoll.		m		
Die Individual-Arbeit mit einer anderen Person war auch für mich nützlich.		m		
Die Individual-Arbeit sollte ohne Beobachtung der anderen stattfinden.			m	
Die Individual-Arbeit sollte auf freiwilliger Basis erfolgen.		m		
Die Phasen von Bewegung/Gymnastik waren nützlich.		m		
Ich denke, schneller gelernt zu haben, als im klassischen Unterricht.		m		
Ich denke, nützlichere Wörter/Strukturen gelernt zu haben, als im klassischen Unterricht.		m		
Ich denke, mich länger an das Gelernte zu erinnern, als im klassischen Unterricht.			m	

Tab. 4: Evaluation Online-Experiment

Die Streuung ist groß; es scheint schon für eine kleine Gruppe schwierig, das Modell gut anzupassern, was ich für mich persönlich als Lehrkraft damit erkläre, dass ich im Online-Setting kein richtiges Gespür für die augenblickliche Stimmung bei den Teilnehmern entwickeln kann (ich habe nicht alle im Blick, auch schalten manche zur Stabilisierung der Internet-Verbindung das Bild

ab). Interessant ist ferner die im Vergleich zum Feedback bei bisherigen Präsenz-Kursen (siehe auch Abschnitt 3.3) negative Beurteilung der Eselsbrücken. Ich erkläre es mir damit, dass ich im Präsenz-Modell bei der Präsentation sehr viel Raum für Gesten und Pantomime einnehme; diesen Raum habe ich vor der kleinen Kamera nicht. Auch die Bewegungsphasen sind für mich als Lehrkraft umständlich zu handhaben. Man muss von der Kamera weiter zurück und sieht doch nicht den ganzen Körper. und ich höre auch nicht, ob im Chor genau richtig mitgesprochen wird. Die Zeit zum Nachdenken wurde ebenfalls – im Vergleich zu den Rückmeldung bei Präsenz-Kursen (vgl. auch Abschnitt 3.3) – als unzureichend bewertet. Möglicherweise habe ich selber tatsächlich weniger Zeit gelassen; aber es könnte auch sein, dass bei Fragen für den Chat das Tippen natürlich auch noch einmal Zeit einnimmt, die mit einer gewissen Hektik verbunden sein mag. Es bestehen also grundsätzliche Fragen bei der Erstellung einer Online-Variante, die vielleicht so deutlich abweichen muss, dass es als neues Modell zu betrachten wäre. Da schließlich beim zweiten Aufruf zu einem kostenlosen Experiment keine ausreichende Zahl an Interessenten zu finden war, muss man sich darüber hinaus fragen, ob ein solches Konzept überhaupt auf genügend Nachfrage trifft. Die weitere Arbeit am Online-Mehrsprachen-Schnuppern wurde daher erst einmal eingestellt.

3.3. Sieben-Sprachen-Schnupperwochenende

Bei dem eintägigen Kurs mit 10 UE (minus 2 x 15-20 Min. Kaffeepause) wird nicht erwartet, dass bei den Teilnehmern am Ende schon viel von einer Sprache verankert hat. Es steht eher der Erwerb allgemeiner Erkenntnisse im Vordergrund. Wie erwähnt gibt es jedoch auch eine Wochenendvariante, die bislang 3-mal (mit 8 x 2 UE) in Kloster Irsee stattfand. In dieser wurden noch mehr Musikalisches und mehr Witze eingebaut (die zwar zum Teil über die Kenntnisse aus dem reinen Sprachteil hinausgehen, aber sich gut erklären lassen und vor allem das Emotionale ansprechen sollen). Hier lässt sich durchaus die Frage stellen, ob vielleicht bei dem Wochenend-Kurs ein gewisse Verankerung der präsentierten Kommunikationsbausteine zum Ende des Kurses (nicht nur zum Ende einer Sprach-Sektion) zu erreichen war, da pro Sprache doppelt so viel Zeit angesetzt wurde und auch die Zeit für Texte (als Lied oder in Witzform) länger war. Relevant ist dabei natürlich nur die Leistung bei den Anfängern derjeweiligen Sprache (4 in Italienisch, 10 in Spanisch, je 11 in Niederländisch, Polnisch und Ungarisch, je 12 in Russisch und Schwedisch). Da es zu diesem Testzweck bislang keine anerkannten Tests gibt (vgl. Eggensperger 2019), wurde ein eigenes Format entwickelt. Gegeben war dabei folgende in allen sieben Sprachen zu erledigende Aufgabe, in der eine weibliche Reinigungskraft spontan anzusprechen war. Es sollte keine wörtliche Übersetzung gefordert werden, sondern eine Äußerung, die die kommunikative Teilaufgabe erfüllt.

> AUFGABEN: Sie können erst für jede Sprache alle Aufgaben machen (vermutlich einfacher) oder jede Aufgabe für alle Sprachen. Die Schreibung ist unwichtig [bei Russisch können Sie kyrillische oder lateinische Schrift verwenden]. Es gibt mehrere Lösungen.
> Situation: Sie haben im Hotel eingecheckt und haben jetzt Ihr Zimmer begutachtet. Sie bemerken ein Problem. Sie sehen am Gang die Putzfrau.
>
> 1. Sprechen Sie die Putzfrau höflich an und sagen Sie, dass die Lüftung nicht geht.
> 2. Fragen Sie nach jemanden, der das prüfen / beheben / erklären kann.
> 3. Die Putzfrau kommt und drückt wild am System, bis die Lüftung geht. Sagen Sie, dass Sie das System nicht verstehen.
> 4. Fragen Sie, wo es dazu eine Anleitung auf deutsch oder auf englisch gibt.
> 5. Die Putzfrau holt Ihnen die Anleitung aus dem Schrank. Bedanken Sie sich.

Es wurde nicht erwartet, dass am Ende eines Tages, bei dieser “babylonischen Aufgabe” ein hohes Maß an korrekten Sätzen zu finden ist. Vielmehr sollten folgende Kompetenzen geprüft werden (wobei die Orthographie keine Rolle spielen sollte):

(1) Finden eines Europäismus (“Ventilator” oder “Air-Conditioning” für ‘Lüftung’ [das bewusst vorher im Training nicht behandelt wurde], “Instrukion” für ‘Anleitung’, “funktionieren / kontrollieren / reparieren / demonstrieren” für ‘gehen / prüfen / beheben [vorher nicht behandelt] / erklären’ [vorher nicht behandelt]),
(2) Finden der richtigen Eurofix-Variante (“-or”, “-tion”, “-em”, “-ieren”),
(3) Verneinung (mit Satzbau-Muster),
(4) Fragewörter (‘wer?’, ‘wo?’) oder Entscheidungsfrage,
(5) Einzelphrasen (‘hallo’ bzw. bitte’ bzw. ‘Entschuldigung’, ‘danke’),
(6) Wortstämme für ‘verstehen’ und ‘können’,
(7) Sprachbezeichnungen (‘deutsch’, ‘englisch’).

Die Auswertung der 12 Personen, die bereit waren, diesen Test zu machen, erfolgt nicht streng statistisch, weil manchmal eine Zeile nicht ausgefüllt wurde oder eine Sprache gar komplett ausgelassen wurde (9 von 11 Ungarisch, 7 von 11 Polnisch), obwohl man einzelne Wörter gewusst hätte (wie sich gerade bei Kompetenz 1, Finden eines Europäismus, zeigt – denn es ist kaum glaublich, dass man für die eine Sprache einen bestimmten europäischen Worttyp passend glaubt, aber nicht für eine andere Sprache (mit Ausnahme des russischen Wortes für ‘reparieren’, das dem Typ **remontieren* entspräche (*ремонтировать remontirovat’*). Es lässt sich Folgendes sagen.

(1) Europäismen-Synonyme für deutsche Wörter werden von den meisten gefunden.
(2) Die korrekte sprachbezogene Eurofix-Variante zu erinnern, fällt schon deutlich schwerer. Am besten gelungen ist dies für die italienischen und spanischen Eurofixe, und zwar am besten für *-em* und *-ieren*. Aber auch für das Schwedische wurde die richtige Endung *-em* von 7 der 12 Personen, für die Schwedisch neu war, erinnert – was mit dem auffälligen angehängtem bestimmten Artikel zu tun haben mag. Die Wiedergabe für *-tion* für das Schwedische (*-tion* [ʃu:n]~[ɧu:n]) ist schwieriger zu beurteilen; die Graphie <schun> spricht für die richtige Erinnerung, doch wie ist <instrukcionen> (mit suffigiertem bestimmten Artikel) zu beurteilen?
(3) Die Verneinung wird für Italienisch und Spanisch am Besten erinnert; teilweise stimmt bei den spanischen Antworten zwar die Position der Negationspartikel, aber es erfolgt die italienische Form *non* statt *no*. Auch für das Niederländische und Schwedische wird die Negationspartikel erinnert, aber nicht immer die zum Deutschen parallele Position (nach dem Verb).
(4) ‘wer?’ wird am Besten für das Schwedische erinnert (*vem?*), vielleicht weil eine auffällige Ähnlichkeit mit der deutsche Dativ-Form *wem?* oder weil Schwedisch die zuletzt gelernte Sprache war. Die Entsprechung für ‘wo?’ wurde von fast allen für das Spanische erinnert (vielleicht wegen der Eselsbrücke “*Wo* fragt immer nur Don D. = *dónde*”) und von zwei der drei Italienisch-Anfänger, die im Feld für Italienisch etwas ausgefüllt haben (vielleicht wegen der Eselsbrücke “*Wo* fragt immer nur der Doofe = *dove*”).
(5) Von Einzelphrasen wurden für Spanisch, Schwedisch und Italienisch sowohl ‘Danke’ als auch eine Gesprächseröffnungformel wie ‘Hallo’, ‘Bitte’ oder ‘Entschuldigung’ von einer Mehrheit, die in den Antwortfeldern der Sprachen etwas ausgefüllt haben, erinnert. Im Polnischen wurde von 3 der 4 Personen, die etwas eingetragen haben, eine Gesprächseröffnungsformel erinnert. Im Russischen wurde immerhin *спасибо spasibo* ‘Danke’ mehrfach erinnert. Fürs Niederländische wurde eine Dankesformel von 3 Personen erinnert, fürs Polnische von 2 Personen, fürs Ungarische von 1 Person. Dabei ist die Dankesphrase insgesamt die am Besten erinnert Phrase, die man nicht über Europäismen abdecken kann.

(6) Der Wortstamm für ‘verstehen’ wurde fürs Spanische gut erinnert, auch zwei der vier Italienisch-Neulinge erinnerten sich daran, ebenso wie die Hälfte der Niederländisch-Anfänger. Fürs Schwedische wurde 3-mal der richtige Stamm gefunden, 2-mal wurde mit dem Niederländischen verwechselt. Einmal wurde die ungarische Form halbwegs erinnert (“erkam” statt *értem* ‘ich verstehe’). Der Verbalstamm für ‘können’ wurde von der Hälfte der Schwedisch- und mehreren der Niederländisch-Anfänger gefunden (*kan*), möglicherweise wegen der Nähe zum Deutschen.

(7) Die Wörter für ‘deutsch’ wurden am besten für Spanische gefunden, etliche Male auch fürs Schwedische und zweimal (von potenziell viermal) fürs Italienische. Die korrekte Form für ‘englisch’ wurde recht selten gefunden; fürs Spanische wurde bisweilen die italienische Form gegeben (*inglese* statt *inglés*).

Weitere Anmerkungen: Einerseits sehen wir erwartbarerweise Generalisierungen beziehungsweise negativen Transfer Italienisch>Spanisch (*in, inglese, non, -zione*), Spanisch>Italienisch (*en, que*) sowie *chie* für ‘wer’ [ital. *chi*, span. *quién*]), einmal Russisch>Polnisch (*gdje* ‘wo’), zweimal Niederländisch>Schwedisch (*versta* ‘versteh’) einmal Schwedisch>Niederländisch (*vem* ‘wer’). Andererseits ist auffällig, dass es zwischen ndl. *ik* und schwed. *jag* für ‘ich’ nie zur Verwechslung kam. Fürs Polnische wurde als Anrede für die Putzfrau einmal *Panie* verwendet, was die Anrede für einen Mann wäre und vielleicht aus der besprochenen und gesungenen Version des Kanons “Bruder Jakob” (poln. *Panie Janie*) übernommen wurde.

Zwischenfazit: Die Teilnehmer bei einem Sprach-Schnupper-Wochenende können zum Ende einer Sprach-Sequenz etliches von dem unmittelbar vorher Gelernten gut anwenden, man kann aber auch bei diesem Modell nicht davon ausgehen, dass sich am Ende schon viel im Gedächtnis verankert hat. Immerhin aber besteht die Kompetenz, passende Europäismen finden zu können. Ansonsten zeigt sich vor allem bei Italienisch, Spanisch und (der als letztes erarbeiteten Sprache) Schwedisch eine erhöhte Erinnerungsfähigkeit bei den übrigen sprachlichen Elementen.

Im Anschluss an den gab es einen Evaluationsbogen, den alle 13 Teilnehmer zurückgegeben haben. (Die Tabelle markiert mit *m* die Mediane der Antworten; da es statistisch nur eine geringe Teilnehmerzahl war, wurde nicht das arithmetische Mittel errechnet, sondern der Median/Zentralwert, also von allen untereinander gelisteten Antworten der genau in der Mitte liegende Wert; wo das *m* unterstrichen ist, waren alle Antworten gleich; die gegrauten Felder zeigen die Streuung an, wobei ein schwaches Grau einen einzelnen Ausreißer markiert).

Ich habe gelernt im Hinblick auf...	mehr als erwartet	(ungefähr) wie erwartet	weniger als erwartet
Wörter ...		m	
Grammatik-Strukturen ...	m		
Sprechen ...		m	
Lesen ...		m	

	klar zu viel ■■	etwas zu viel ■	angemessen ☺	etwas zu wenig □	klar zu wenig □□
Die Stoffmenge pro Sprache war ...			m		
Die Zeit pro Sprache war ...				m	
Die Zahl der Sprachen war ...		m			
Das Unterrichtstempo war ...			m		
Die Zeit zum Nachdenken über einen Satz war ...			m		
Der Umfang meiner persönlichen Betreuung war ...			m		
Der Umfang der europäischen Wortmuster war ...			m		
Der Umfang der sprachspezifischen (nicht-europäischen) Wörter war ...			m		
Der Umfang der Testfragen war ...			m		
Der Umfang der Witze war ...			m		
Der Umfang der Lieder war ...			m		
Der Umfang von Bewegung/Gymnastik war ...			m		

	Stimme voll zu. (++)	Stimme eher zu. (+)	Stimme eher nicht zu (–)	Stimme gar nicht zu. (– –)
Kyrillisch nur fürs Druckschrift-Lesen zu lehren war zum Einstieg sinnvoll.	m			
Die Auswahl an Internationalismen-Mustern war zum Einstieg nützlich.	m			
Der weitgehend parallele Aufbau beim Lehren der Sprachen war nützlich.	m			
Die kleinen Übersetzungsaufgaben waren nützlich.	m			
Die Eselsbrücken waren großteils nützlich.		m		
Die Punkte zur Markierung von Wortbausteinen waren nützlich.	m			
Die Witze mit Lücken und Erklärung waren nützlich		m		
Der Verzicht aufs Schreiben war in dieser Anfangsphase sinnvoll.		m		
Die Individual-Arbeit mit einer anderen Person war auch für mich nützlich.	m			
Die Individual-Arbeit sollte ohne Beobachtung der anderen stattfinden.			m	
Die Individual-Arbeit sollte auf freiwilliger Basis erfolgen.		m		
Die Phasen von Bewegung/Gymnastik waren nützlich.	m			
Ich denke, schneller gelernt zu haben, als im klassischen Unterricht.	m			
Ich denke, nützlichere Wörter/Strukturen gelernt zu haben, als im klassischen Unterricht.	m			
Ich denke, mich länger an das Gelernte zu erinnern, als im klassischen Unterricht.		m		

Tab. 5: Evaluation I Sieben-Sprachen-Schnupperwochenende 2024

Es zeigt sich, dass die bisherige Konzeption in weiten Teilen als gelungen bewertet wird; selbst die Frage, ob die Individual-Arbeit alternativ ohne Beobachtung stattfinden sollte, wurde im Median verneint. Lediglich das Verhältnis Sprachenzahl und Zeit wurde im Median als nicht angemessen

beurteilt. Dieser kommt sowohl beim Tagesmodell als auch beim Wochenendmodell. Die Zeit richtig es also nicht. Es ist daher zu überlegen, ob hinkünftig eine der Sprachen gestrichen werden soll (und welche) oder ob davon auszugehen ist, dass bei jedem Mehrsprachigkeitskurs die Zeit pro Sprache als Manko angesehen werden könnte. Interessant ist jedoch, dass auch bei der letzten Frage trotz des anstrengenden (und befürchtetermaßen frustrierenden) Sprachtests der Median erfreulicherweise im positiven Bereich liegt.

Des Weiteren sollte die Frage beantwortet werden: “Welche Sprachen würden Sie gerne in einem Intensivkurs nach ähnlichem Modell vertiefen? Hier wurde 7-mal das Polnische, je 6-mal das Italienische und Russische, je 5-mal das Niederländische, Spanische und Schwedische und 1-mal das Ungarische angekreuzt. Die Frage “Wie könnte der Kurs verbessert werden?” brachte sehr viele verschiedene Einzelanmerkungen hervor. 3-mal wurde hier nochmal das Verhältnis Zeit pro Sprache angesprochen.

Die Frage “Was war das größte Plus des Kurses?” wurde ebenfalls mannigfaltig beantwortet. je 3-mal wurde der Einblick in verschiedene Sprachen (dazu gehört eventuell noch die Anmerkung “‘Denke’ der jeweiligen Sprache erfassen”) und die lebendige unterhaltsame Unterrichtsweise genannt, je 2-mal wurde der Aufbau sowie das System der Hilfe zur Selbsthilfe gelobt.

Zusätzlich hat die Schwaben-Akademie Irsee ihren eigenen Standard-Fragebogen austeilen lassen, den 12 Teilnehmer zurückgegeben haben. Zwei Abschnitte davon betreffen Seminar und Referent. Hieraus lässt sich noch Folgendes ergänzen. (Die Tabelle markiert mit *m* die Mediane der Antworten; da es statistisch nur eine geringe Teilnehmerzahl war, wurde nicht das arithmetische Mittel errechnet, sondern der Median/Zentralwert, also von allen untereinander gelisteten Antworten der genau in der Mitte liegende Wert; wo das *m* unterstrichen ist, waren alle Antworten gleich; die gegrauten Felder zeigen die Streuung an, wobei ein schwaches Grau einen einzelnen Ausreißer markiert).

Wie sind Sie mit der Qualität dieses Seminars zufrieden	+ +	+	o	–	– –
Aufbau des Seminars	m				
Art der Vermittlung	m				
Fachliche Kompetenz	m				
Atmosphäre in der Kursgruppe	m				
Gesamtfazit	m				

Tab. 6: Evaluation II Sieben-Sprachen-Schnupperwochenende 2024

Zudem gab es einen Abschnitt “Meine Rückmeldung an den Referenten”. Die Antworten waren erneut sehr unterschiedlich, doch 4-mal wurde nochmals die Vermittlungsweise in allgemeiner Beschreibung positiv hervorgehoben.

4. Fazit

Das Sieben-Sprachen-Schnuppern auf Basis der Sprachworkout-Methode bewirkt außer dem Finden von Europäismen-Typen noch keine Verankerung weiterer Sprechkompetenz und -performanz am Ende des Seminars (weder bei der Ein-Tages-Variante noch bei der Ein-Wochenende-Variante). Das Verhältnis zwischen Zeit pro Sprache wird in beiden Varianten als Problem angesehen; weitere Überlegungen werden sich mit diesem Problem auseinandersetzen müssen. Jedoch ermöglicht das Konzept ein schnelles Verstehen und unmittelbares aktives und

kreatives Anwenden von einfachen Kommunikationsbausteinen (in Kompetenz und Performanz) für touristische Situation im Hotel und es bietet ein zusätzliches deklaratives Sprach- und Kultur-Wissen, das bei den Teilnehmern überwiegend positive Eindrücke hinterlässt und Lust vermittelt hat, zumindest bestimmte Sprachen zu vertiefen (sogar das von Deutschen gemeinhin als schwierig erachtete Polnisch). Das Modell kann somit einen guten Nährboden für europäische Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität schaffen.

Joachim Grzega
Innovative Europäische Sprachwissenschaft
Volkshochschule Donauwörth
Spindeltal 5
DE-86609 Donauwörth
joachim.grzega@vhs-don.de

Bibliographie

[Alle URLs eingesehen am 27.04.24]

Anderson, John R. (2000), *Learning and Memory: An Integrated Approach*, Hoboken: Wiley.
Arendt, Manfred (1991), "Die vier Arten der Einsprachigkeit", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 38: 115-122.
BBC (2003), *More than Words: The Life and Work of Michel Thomas.*
part 1: <http://www.youtube.com/watch?v=mWecqzopwXA>
part 2: <http://www.youtube.com/watch?v=ubti0_HW6Vc>
part 3: <http://www.youtube.com/watch?v=FeFxqq5gsfQ>
Birkenbihl, Vera F. (1987), *Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode zum Fremdsprachenlernen*, Speyer: GABAL.
Birkenbihl, Vera F. (2007), *Trotzdem lehren*, Heidelberg: mvg Verlag.
Bjork, Robert A. / Bjork, Elizabeth (1992), "A New Theory of Disuse and an Old Theory of Stimulus Fluctuation", in: Healy, Alice F. / Kossly, Stephen M. / Shiffrin, Richard M. (eds.), *From Learning Processes to Cognitive Processes: Essays in Honor of William K. Estes*, vol. 2, 35-67, Hillsdale: Erlbaum.
Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
Butzkamm, Wolfgang (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke.
Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2008), *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*, Tüingen: Francke.
Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, John A. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
Butzkamm, Wolfgang / Lynch, Michael (2018), "Evidence for the Bilingual Option", Journal for EuroLinguistiX 15: 1-1-14. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/butzkammlynch-181.pdf>.
Edelmann, Walter/ Wittmann, Simone (2012), *Lernpsychologie*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
Eggensperger, Karl-Heinz (2019), "Mehrsprachigkeit testen", in: Fäcke/Meißner 2019: 401-405.
Fäcke, Christiane / Meißner, Franz Josef (eds.) (2019), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
Grzega, Joachim (2005), "The Role of English in Learning and Teaching European Comprehension Skills", *Journal for EuroLinguistX* 2: 1-18. <https://www1.ku.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-051.pdf>.
Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.
Grzega, Joachim (2013), "Report on Developing and Testing the Language Workout Method The First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP)", *Journal for EuroLinguistiX* 10: 76-89. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-132.pdf>.
Grzega, Joachim (2015) "Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen", *Journal for EuroLinguistiX* 12: 49-73. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-152.pdf>.

Grzega, Joachim (2016), "Aktuelle Erfahrungen mit Sprach-Not-Arzt und LdL für Integrationskurse: Ein Rückblick auf 2016", *Journal for EuroLinguistiX* 13: 101-113. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-163.pdf>.

Grzega, Joachim (2022), "How to Facilitate Russian as a Foreign Language for Beginners as a Fresh Way to Peace Promotion: Memory Hooks and 'Language Workout'", *Journal for EuroLinguistiX* 19: 48-64. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-225.pdf>

Grzega, Joachim / Hanusch, Nora / Sand, Claudia (2014), "Qualitative und quantitative Studien zur Sprachworkout-Methode (Language Workout)", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 91-164. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegahanuschsand-141.pdf>.

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 / Stenzenberger, Sandra (2011), "Teaching Adults Intercultural Communication Skills with Basic Global English (BGE)", *Journal for EuroLinguistiX* 8: 34-131. <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegastenzenberger-081.pdf>

Hauptmann, Joern (2004), *The Effect of the Integrated Keyword Method on Vocabulary Retention and Motivation*, Diss. Univ. Leicester.

Hofstede, Geert (2000), *Culture's Consequences*, rev. and enlarged ed., Beverly Hills (Cal.): Sage.

Klein, Horst / Reissner, Christina (2006), *Basismodul Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, [Editiones EuroCom 26], Aachen: Shaker.

Klein, Horst G. / Stegmann, Tilmann D. (2000), Euro*ComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesenm können*, [Editiones EuroCom 1], Aachen: Shaker.

Levy, Nigel (1997), *Michel Thomas: The Language Master.*
part 1: <http://www.youtube.com/watch?v=P8jhy7ZQC38>
part 2: <http://www.youtube.com/watch?v=k733oJ9DEvk>
part 3: <http://www.youtube.com/watch?v=aHCazUVVv2I>

Lewis, Richard (2006), *When Cultures Collide: Leading Across Cultures – Leading, Teamworking and Managing Across the Globe*, 3. ed., London: Nicholas Brealey.

Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.

McCloskey, Michael / Cohen, Neal (1989), "Catastrophic Interference in Connectionist Networks: The Sequential Learning Problem", *The Psychology of Learning and Motivation* 24: 109-164.

Meißner, Franz-Josef (1995), "Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik", in: Bredella, : (ed.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen: Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4.-6.10.1993*, 173-187, Bochum: Brockmeyer.

Meißner, Franz-Josef (2018), *Die Vermessung des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit, Eine didaktische Analyse zur interlingualen Transparenz- und Frequenzforschung*, [*Giessener Fremdsprachendidaktik online* 11], Gießen: Universität. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13589/pdf/GiFon_11.pdf>.

Michel, Christian / Novak, Felix (1990), *Kleines psychologisches Wörterbuch*, Freiburg (Breisgau): Herder.

Morkötter, Steffi (2019), "Interkomprehension und Sprachenwachstum", in: Fäcke/Meißner 2019: 289-292.

Nieragden, Göran / Meißner, Franz-Joseph (2019), "Englisch als 'Euro-Sprache'?", in: Fäcke/Meißner 2019: 80-84.

Reissner, Christina (2019), "Materiale Grundlagen zur (romanischen) Mehrsprachigkeit", in: Fäcke/Meißner 2019: 333-339.

Solity, Jonathan (2008), *Michel Thomas Method: The Learning Revolution*, London: Hodder Education.

Spitzer, Manfred (2002), *Lernen: Gehirnschule und Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin: Spektrum/Akademie-Verlag.

Vaterrodt-Plünnecke, Bianca / Bredenkamp, Jürgen (2006), "Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden", in: Funke, Joachim / Frensch, Peter A. (eds.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition*, 297-306, Göttingen: Hogrefe.

Woodsmall, Marilyne / Woodsmall, Wyatt (2008), The Future of Learning: The Michel Thomas Method – Freeing Minds One Person at a Time, Great Falls, VA: Next Step Press.

Webseiten

URL1 = http://www.basicglobalenglish.com/
URL2 = https://lernemehreresprachen.de/

Erstversion eingereicht am 27. April 2024
überarbeitete Version eingereicht am 28. Mai 2024