

Joachim Grzega ♦ Nora Hanusch ♦ Claudia Sand

## Qualitative und quantitative Studien zur Sprachworkout-Methode (Language Workout)

### Abstract

The article presents the results of various empirical analyses of the Language Workout method. The analyses are of qualitative and quantitative nature. They are grouped into two studies. Study 1 analyzes 11 persons of an Italian course, by way of observation, questionnaire and test. Study 2 analyzes the learning success of 7 persons of a Spanish Language Workout course in comparison to the learning success of 7 persons of a Spanish course according to the similar Michel Thomas Method. This is done by way of 2 tests which are evaluated in 2 different ways and whose results are related to the results of a corpus analysis. Study 1 illustrates the principal effectiveness of the Language Workout method. Study 2 shows that after the first phase of forgetting learners of the Language Workout method have memorized more than learners of the Michel Thomas Method and, thus, that a quantitatively high degree of input and language production alone is no guarantee for the achievement of linguistic competence.

### Sommaire

Cet article présente les résultats de différentes analyses empiriques de la méthode *Sprachworkout* ('Fitness Linguistique'). Les analyses sont qualitatives et quantitatives. Elles sont rassemblées dans deux études. Lors de la première étude, un groupe de 11 apprenants de l'italien est analysé par moyen d'une observation, d'un questionnaire et d'un test. Lors de la deuxième étude, un groupe de 7 apprenants de l'espagnol est comparé à un groupe d'apprenants selon la méthode similaire de Michel Thomas, par moyen de 2 tests linguistiques qui sont chacun évalués de 2 manières et qui sont ensuite liés aux résultats d'un analyse de corpus. La première étude montre l'effectivité principale de la méthode *Sprachworkout*. La deuxième étude montre qu'après la première phase de l'oubli les apprenants de la méthode *Sprachworkout* ont mémorisé plus d'éléments que les apprenants de la méthode de Michel Thomas. Cela montre qu'un degré d'input qui est quantitativement élevé ne suffit pas à gagner une compétence linguistique.

### Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz präsentiert die Ergebnisse diverser empirischer Analysen zur Sprachworkout-Methode. Die Analysen sind qualitativer und quantitativer Natur. Sie werden zu zwei Studien zusammengefasst. In Studie 1 wird eine 11-köpfige Italienisch-Lernergruppe mittels Beobachtung, Befragung und Test analysiert. In Studie 2 wird der Lernerfolg einer 7-köpfigen Spanisch-Lernergruppe mit einer Kontrollgruppe, die nach der verwandten Michel-Thomas-Methode untersucht wurde, verglichen, und zwar über 2 Lernstandstests, die jeweils auf 2 verschiedene Weisen ausgewertet werden und mit den Ergebnissen einer Korpusanalyse in Beziehung gesetzt werden. Studie 1 weist die prinzipielle Effektivität der Sprachworkout-Methode nach. Studie 2 weist nach, dass nach der ersten Vergessensphase Lerner der Sprachworkout-Methode mehr behalten haben als Lerner der Michel-Thomas-Methode, und zeigt, dass ein quantitativ hohes Maß an Input und an Sprachproduktion alleine kein Garant für das Erlangen von Sprachkompetenz ist.

## 1. Vorbemerkungen

Auf der ersten EuroLinguistik-Tagung im Europäischen Haus Pappenheim (EHP) wurde die Sprachworkout-Methode bzw. Language Workout Method (LWO) erstmals vorgestellt (cf. Grzega 2013). Dieser erste Beitrag war im Wesentlichen qualitativ. Der vorliegende Aufsatz präsentiert die Ergebnisse empirischer Analysen qualitativer und quantitativer Art, die im Rahmen zweier Master-Arbeiten und ergänzender Untersuchungen durchgeführt wurden. Sie werden zu zwei Studien zusammengefasst. Der Beitrag verfolgt damit die Strategie der methodischen Triangulation – hier: Beobachtung, Befragung, Test. Dabei werden alle drei Verfahren in Studie 1 angewandt. In Studie 2 wird der Lernerfolg LWO-Gruppe mit einer Kontrollgruppe, die nach einer verwandten Methode

unterrichtet wurde, verglichen, und zwar über zwei Lernstandstests, die jeweils auf zwei verschiedene Weisen ausgewertet werden und mit den Ergebnissen einer Korpusanalyse in Beziehung gesetzt werden. Die dabei untersuchten Kurse in Italienisch und Spanisch bestanden aus zwei 4-stündigen Teilen – Vormittag und Nachmittag –, die durch eine Mittagspause unterbrochen wurden.

## 2. Wissenschaftlicher Hintergrund der Methode

Wie andere Methoden zuvor, ist die Sprachworkout-Methode das Ringen um die perfekte Relation von Effekt und Effizienz. Die Sprachworkout-Methode ist aus Forschungsergebnissen und langjährigen Erfahrungen des Erstautors mit anderen Konzepten entstanden. Diese sind (in chronologischer Reihenfolge der Erfahrungen):

- Lernen durch Lehren (LdL) (vgl. etwa Martin 1985, Grzega 2006, Grzega/Klüsener 2012, [www.ldl.de](http://www.ldl.de)): Bei LdL lernt man vorgegebenen oder ausgewählten Stoff, indem man ihn lehrt, ihn also didaktisch aufbereitet, den Mitlernern aktivierend vermittelt. Nicht Monologe der Lernerexperten oder Dialoge mit den besten Lernern stehen im Vordergrund, sondern „Polyloge“, d.h. die konzentrierte Vernetzung aller Lernenden. Durch die hohe Beteiligung der Lernenden in den Bereichen Präsentation, Moderation und Teamarbeit ist die Methode besonders geeignet, um nicht nur Fachwissen, sondern gleichzeitig auch Schlüsselqualifikationen (sog. „soft skills“) trainieren zu lassen. Die Aktivität der Lernenden steigt sichtlich; der Stoff wird intensiver und vielseitiger behandelt. Die Lehrkraft kann sich besser auf das Aufspüren von Verständnislücken konzentrieren. Die Methode ist in allen Generationen in allen Fachgebieten ohne besondere Rahmenbedingungen anwendbar.
- Basic Global English (BGE) (vgl. etwa Grzega 2006, Grzega/Stenzenberger 2011, [www.basicglobalenglish.com](http://www.basicglobalenglish.com)): Hier wird Englisch tatsächlich als internationale Sprache gelehrt. Die Bausteine bestehen vorwiegend aus 750 allgemeinen Wörtern, 250 individuellen Wörtern sowie Gesprächsstrategien für die Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Muttersprachen; bei Grammatik und Aussprache werden nicht zwischen normativ richtigen und nicht-richtigen Formen, sondern zwischen kommunikativ erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Formen unterschieden. Die Auswahl aller Bausteine berücksichtigt die Ergebnisse empirischer Forschung. Erwachsenen können so innerhalb von 16 90-minütigen Einheiten auf das Niveau B1 gebracht werden.
- die Michel-Thomas-Methode (MTM) (vgl. etwa Levy 1997, BBC 2003, Solyty 2008, Woodsmall/Woodsmall 2008): Die MTM folgt dem sog. generativen Prinzip. Der Lehrer lässt immer komplexere Sätze von der Muttersprache in die Fremdsprache transferieren. 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, sodass jeder mitdenken muss (weil man erst nach der Aufgabe erfährt, wer die Lösung bringen soll). Lernern werden Merkhilfen und verständliche/nicht-fachsprachliche Grammatik-Erklärungen gegeben. Die Methode läuft rein mündlich, ohne schriftliche Hilfe ab. Für die Aussprache werden nur sehr vage Regeln gegeben. Die Methode vermittelt im Wesentlichen grammatische Strukturen. Wortschatzerwerb spielt nur eine untergeordnete Rolle, das Meistern von Gesprächsmustern bzw. Dialogen überhaupt keine Rolle.

Alle drei – MTM, BGE, LdL – sind auf empirischer Basis als effektive Lehr- und Lernkonzepte eingestuft worden. Die Erkenntnisse, die mit den einzelnen Methoden gesammelt wurden, schufen die Voraussetzung für die Entwicklung der neuen Sprachlehre – teils im Selbstversuch, teils durch die praktische Anwendung der Methoden mit verschiedenen Lernergruppen, aber auch mittels fachwissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Lernforschung (z.B. Anderson 2000, Edelmann/Wittmann 2012, Koch 2004, McCloskey/Cohen 1989, Michel/Novak 1990, Spitzer 2002,

Vaterrodt-Plünnecke/Bredenkamp 2006).

Der folgende Kriterienkatalog stellt die wichtigsten Merkmale der Sprachworkout-Methode dar und macht im Anschluss deutlich, dass sie Prinzipien von LdL, BGE und MTM vereint.

(1) Zielsetzung	<p>Erwerb eines soliden, aktiven Wissens über</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) die grammatische Struktur und</li> <li>(b) ein praktisches und funktionales Vokabular der Fremdsprache</li> <li>(c) und deren Kombinationen (d.h. Konstruktionen gemäß Konstruktionsgrammatik, Kollokationen im weiten Sinne)</li> </ul> <p>für das Hören, Sprechen und Lesen in alltäglichen Situationen — zu erreichen innerhalb von ca. 8 Stunden</p>
(2) Theoretische Basis	<ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Interaktionistischer Ansatz – Entwicklung durch Interaktion</li> <li>(b) Informationsverarbeitungsansatz – Wissensaufnahme findet in Phasen statt, kognitive Entwicklung verläuft kontinuierlich.</li> <li>(c) Motivationstheoretischer Ansatz <ul style="list-style-type: none"> <li>(c1) Kontrollkompetenz als zentrale Basis der Leistungsmotivation</li> <li>(c2) Flow-Effekt – geeignete Aufgabenstellungen zur Förderung der Handlungsmotivation</li> <li>(c3) Unvorhersagbarkeit als Stimulusquelle</li> </ul> </li> <li>(d) Instructional Psychology – Lernumfeld sollte so angenehm wie möglich sein.</li> <li>(e) Rational Analysis <ul style="list-style-type: none"> <li>(e1) Relevante Informationen werden besser behalten.</li> <li>(e2) Häufig vorkommende Informationen werden besser behalten.</li> </ul> </li> <li>(f) Theory of Optimal Instruction – Minimaler Aufwand (Wissensakquirierung) für maximaler Lernerfolge nach dem Pareto-Prinzip</li> <li>(g) Essential Optimism – jeder Schüler ist lernfähig</li> </ul>
(3) Didaktische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Der Lehrer erklärt Inhalte &amp; dient teilweise als Moderator und Koordinator: <ul style="list-style-type: none"> <li>(a1) er vergibt u.a. Aufgaben (Präsentationsanlässe und Frage-Antwort-Anlässe)</li> <li>(a2) er berät die Schüler vor deren Präsentation, berichtigt Fehler, klärt Fragen</li> </ul> </li> <li>(b) Maxime durch den Lehrer <ul style="list-style-type: none"> <li>(b1) Die Lerner sollen es sich bequem machen.</li> <li>(b2) Die Lerner sollen Zeit zum Nachdenken haben und sich nehmen.</li> <li>(b3) Die Lerner sollen sich nie selbst die Schuld für einen Fehler geben.</li> <li>(b4) Die Lerner sollen das Schriftbild neuer Einheiten als Stütze nehmen, aber nie direkt ablesen.</li> </ul> </li> <li>(c) Bei der Präsentation von Neuem werden meist Eselsbrücken gegeben.</li> <li>(d) Der Lehrer strebt nach einem kooperativen/fördernden Lernambiente.</li> <li>(e) Der Lehrer sorgt bei den Schülern für aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff.</li> <li>(f) Der Lehrer vermittelt neue Inhalte in Kombination mit bereits Vertrautem.</li> <li>(g) Der Lehrer wählt den Stoff nach Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit.</li> <li>(h) Der Lehrer schafft intrinsische Motivation durch Vermeidung negativer Emotionen.</li> <li>(i) Kognitive Prozesse/ Verstehensprozesse werden teils durch Lehrer gegeben (deduktiv), teils vom Lerner selbst (induktiv) durchlaufen</li> </ul>

Tab. 1: Merkmale der Sprachworkout-Methode

## 2.1. Ziele

Die einzelnen Punkte seien kurz kommentiert. Die **Zielsetzung** in den LWO-Kursen unterscheidet sich teilweise von der MTM. Während die MTM verspricht, die gesamte Grammatik einer Sprache und ein “practical and functional vocabulary” (Thomas in Woodsmall/Woodsmall 2008: 103) zu vermitteln, baut das LWO auf eine möglichst effektive Auswahl. Das Vokabular ist auf die Lernergruppe zugeschnitten und die Grammatik auf essentielle und produktive Bausteine reduziert. Am Ende des Tages sind die Kursteilnehmer in der Lage, sich in einfachen Situationen in der

Fremdsprache zu äußern. Dass sie im Restaurant etwas bestellen können; dass sie ausdrücken können ‘Langsamer und lauter, bitte’, ‘Sprechen Sie Englisch oder Deutsch?’, ‘Ich spreche nur ein wenig + FREMDSPRACHE’. Dass sie auch fragen können: ‘Was ist Ihr Beruf?’, ‘Was sind ihre Hobbys?’. Das Ziel des SprachFitnessStudios ist es, die Kursteilnehmer so effizient und effektiv wie möglich mit der Sprache vertraut zu machen. Ist auch die Methode nicht an einen zeitlichen Rahmen gebunden, so wird dennoch angestrebt, innerhalb eines Tages bzw. zweier Halbtage die Lernenden Kompetenzen für die Situationen von Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zu vermitteln. Dieses Niveau sieht vor, dass die Sprachenlerner vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden können, sowie in der Lage sind, konkrete Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen. Dazu gehört, dass die Lernenden sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen, Fragen dieser Art aber auch selbst beantworten können. Der letzte Punkt, der für das Niveau A1 durch den GER vermerkt ist, bezieht sich auf die Fähigkeit der Fremdsprachenlerner, sich in der Zielsprache auf einfache Art verständigen zu können, solange die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen (vgl. Europäischer Referenzrahmen 2013).

Bezüglich der **Vokabelauswahl** ist die Zielsetzung beim LWO, den Lernenden auf ein sprachliches Niveau zu bringen, mit dem er – in für ihn relevanten Situationen – kommunizieren kann. Thomas’ Methode kann dahingehend kritisiert werden, dass sie dem Lernenden wenig relevantes Vokabular mit auf den Weg gibt (vgl. Grzega 2013: 79). Wortschatzerwerb spielt bei der MTM generell eine eher untergeordnete Rolle. Die Methode vermittelt im Wesentlichen grammatische Strukturen. Deshalb findet man im LWO eine deutlich größere Anzahl an Vokabeln als bei Thomas, was den Lernern einen größeren sprachlichen Handlungsspielraum verschafft. Die Gesamtanzahl der im *Spanish Foundation Course* vermittelten Vokabeln beläuft sich auf 99 Lexeme, die des LWO Spanisch auf 192 Lexeme. Im Vergleich zum BGE-Vokabular jedoch, das aus 1.000 Wörtern besteht, fand beim LWO eine signifikante Reduktion statt. Dies ist durch die verschiedenen Kurskonzepte bzw. deren Aufbau bedingt. Während der BGE-Kurs 16 Sitzungen zu je eineinhalb Stunden (insgesamt 24 Std.) vorsieht, setzt sich der LWO-Kurs aus zwei Sitzungen zu je vier Stunden (insgesamt 8 Std.) zusammen. Die LWO-Kursteilnehmer lernen jedoch wie die BGE-Schüler sehr schnell, was ‘Ich verstehe etwas nicht’, ‘Sprechen Sie langsam’, ‘Sprechen Sie laut’ in der Zielsprache heißt, um den Lernern die Möglichkeit zu geben, in einer tatsächlichen Kommunikationssituation, diese auch zu optimieren. In vielen Materialien hat man solche Sätze nicht dabei; bei den meisten Selbstlernmaterialien weiß man beispielsweise bis zum Ende des Kurses nicht, was ‘Ich verstehe nicht’ heißt, weil die Personen, die in den Lektionen spielen, Muttersprachler sind, und diese können die jeweilige Fremdsprache ja schon; und dort wo Touristen auftauchen können diese die Sprache in der Regel bereits akzentfrei sprechen. Zielgruppe des LWO ist also beispielsweise der typische Tourist (Ticket- und Lebensmittelkauf, Restaurantbesuch, Notfallsituationen). Allerdings soll das Touristen-Kernvokabular durch Wörter ergänzt werden (im Sinne der Prinzipien des LdL, d.h. intrinsischen Motivation durch individuell Relevantes), die für den einzelnen Lernenden von Bedeutung sind. Die LWO-Methode ist dabei so konzipiert, dass der Fokus beliebig verändert werden kann. Konkret bedeutet das, der Lernende oder die Lernergruppe kann auf unterschiedlichste Kontexte vorbereitet werden, sei es für das Privat- oder das Berufsleben. Zusätzlich ist der Ausbau des Vokabulars und die Intensivierung der sprachlichen Fertigkeiten in Aufbaukursen natürlich immer möglich. Das Kernvokabular besteht zum einen aus Wörtern, die bereits aus der Muttersprache bzw. aus einer anderen Brückensprache bekannt sind. Dazu zählen bspw. Internationalismen und Lehnwörter mit der gleichen Bedeutung in der Brücken- und Zielsprache, die auch beim BGE und der MTM eine essentielle Rolle spielen. Anhand dieser Wörter sollen dem Lernenden die teils parallelen sprachlichen Strukturen vor Augen geführt werden und langfristig ein Gefühl für die Sprache und somit die Fähigkeit zum Generalisieren vermittelt werden. “Falsche Freunde” sollte man, zumindest anfangs, noch ausklammern, um die Lernenden

nicht unnötig zu verwirren. Bei vorzeitigem Auftauchen werden sie aber selbstverständlich vom Lehrer erklärt (Grzega 2013: 87). Zum anderen besteht das Kernvokabular, wie auch beim BGE, aus möglichst einschlägigen, d.h. besonders häufigen Wörtern bestimmter Sachfelder (Notfälle; nützliche Wörter; Familie und Freunde; Zahlen und Anzahl; Datum und Kalender; Essen und Trinken; im Restaurant; Farben). 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 sind.

Das Gleiche gilt für **sprachliche Strukturen**, die bestenfalls in vielen Kontexten verwendet werden können. Sollte die Zielsprache (im Gegensatz zur Brückensprache) nicht zwischen verschiedenen Verwendungen unterscheiden, so können diese zusammen präsentiert werden. Beispielfhaft kann hier das spanische *ir (en)* genannt werden, das sowohl dem deutschen *gehen* aber auch *fahren* entspricht – oder *necesitar*, das zum einen mit *brauchen*, zum anderen mit *müssen* übersetzt werden kann. Ebenso wie bei der MTM gibt es auch beim LWO keine gesonderten Grammatikeinheiten. Allerdings strebt die LWO-Methode nicht an, in 8 Stunden die gesamte Struktur der Sprache zu vermitteln, was sich der *Spanish Foundation Course*<sup>1</sup> zum Ziel gesetzt hat (vgl. Woodsmall/Woodsmal 2008: 148). Um möglichst schnell kommunizieren zu können, sollen wenige grammatische Formen gelernt werden. Die Auswahl der zu vermittelnden Strukturen richtet sich demzufolge nach deren Produktivität. Gesucht werden also Strukturen, bei denen die Wörterbuchformen von Lexemen eingesetzt werden können. Dieses Vorgehen erleichtert vor allem das Erlernen von stark synthetischen Sprachen. Durch Lexikalisierung synthetischer Strukturen sollen die Lernenden möglichst rasch einen Einstieg in die Sprache bekommen. Deshalb bedient sich das LWO, ähnlich der MTM, häufig Strukturen mit Auxiliaren, wie etwa flektierter Formen von span. *tener* ‘haben’ oder *poder* ‘können’. Teilweise wird auch versucht, gänzlich auf Verben zu verzichten. Das wird durch Strukturen wie *para mí/ti/él/ella/usted* ‘für mich/dich/ihn/sie/Sie’ ermöglicht oder durch die Äußerung von Wünschen durch das Anhängen von *por favor* ‘bitte’. So kann beispielsweise die Bestellung einer Paella auf zweierlei Arten realisiert werden, ohne dass ein Verb verwendet werden muss: *Para mí una paella.* oder *Una paella, por favor.* Der Großteil eines LWO-Kurses ist nach einem Layering wie bei der MTM strukturiert. Letztlich genügt es dabei, ein paar Strukturen am Anfang zu bringen, dann die Wörter mit den wenigen Strukturen und schließlich noch einmal neue Strukturen. So braucht man nur ganz wenige Strukturen wie zum Beispiel die Ausdrücke für ‘Haben Sie...?’ oder ‘Für mich ..., bitte’ oder ‘Hier fehlt ...’. Diese drei Strukturen reichen aus, um mit den Wörtern spielen zu können. Auf diese Weise können die Lernenden ihre Bedürfnisse sehr schnell mit einfachen Worten zum Ausdruck bringen.

## 2.2. Die Unterrichtsgruppe

Die **Lehrperson** hat beim LWO alle Aufgaben, wie auch bei der MTM und LdL. Er ist sowohl Wissensvermittler – wie Thomas –, aber teilweise auch Moderator und Koordinator – entsprechend LdL. Dabei vergibt die Lehrperson kleine Aufgaben. Die LWO-Methode übernimmt außerdem einige der Maxime, die auch Michel Thomas nennt: So bittet der Lehrer beispielsweise seine Kursteilnehmer zu Beginn der Veranstaltung, sich zu entspannen. Außerdem fordert er seine Lerner dazu auf, sich selbst Zeit zum Nachdenken zu geben und sich über eigene Fehler nicht zu ärgern – unter anderem, um negative Emotionen zu vermeiden. Der Lehrer gibt zu fast jeder neuen Vokabel eine Eselsbrücke vor. Damit versucht er, den Lernern das Behalten des Wortes zu erleichtern und ein stures Auswendiglernen zu vermeiden; damit führt er den Lernenden Eselsbrücken auch als

<sup>1</sup> Was aber nur bedingt erreicht wird. Auch Thomas bedient sich überwiegend produktiver Strukturen.

generell nützliche Lerntechnik vor. Ferner sollen – wie auch bei der MTM – die Lernenden nach der Fragestellung einen Moment Zeit haben, um nach der Lösung zu suchen. Damit möchte der Sprachlehrer vermeiden, dass leistungsstärkere Lernende vorzeitig Antworten vorgeben, Leistungsschwächeren hingegen keine Zeit für die nötigen kognitiven Prozesse eingeräumt wird.

Wie auch bei den beiden zuvor dargestellten Methoden, vermittelt der LWO-Lehrer neue Inhalte auf der Grundlage von bereits Vertrautem. Analog zur MTM ist der LWO-Kurs nach dem Prinzip des Layering aufgebaut, wiederholt fortwährend bereits gelernte Strukturen und Vokabeln und bindet neues Vokabular ein. Wie bereits erwähnt, orientieren sich diese Kursinhalte an ersten möglichen Kommunikationssituationen in der Fremdsprache und beziehen sich gleichsam auf jene Inhalte, die auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen unter dem Niveau A1 zusammengefasst werden (vgl. Europäischer Referenzrahmen 2013).

Im Gegensatz zu den meisten anderen Modellen wird von den Lernern nicht verlangt, dass sie das im Kurs Gelernte zu Hause vertiefen. **Zu Lernendes soll im Kurs gelernt werden.** Die Sprachworkout-Methode ist dazu durch eine ausgewogene Mischung aus induktivem und deduktivem Lernen charakterisiert.

Weiterhin soll die **Sitzordnung** den kollektiven Charakter des Kurses widerspiegeln (wie bei LdL). Deshalb werden die Plätze so arrangiert, dass sich aus ihnen ein Halbkreis ergibt und jeder freien Blick auf die Leinwand und alle weiteren Teilnehmer hat. Außerdem soll der Raum frei von störenden Elementen gehalten werden, um die Aufmerksamkeit auf den Kursinhalt zu konzentrieren. Volle Aufmerksamkeit und Konzentration jedes Einzelnen werden zudem dadurch erlangt, dass – wie bei Michel Thomas – Melden nicht erlaubt ist und Fragen nicht reihum gestellt werden. Dadurch ist die Aktivierung aller Lernenden zu jedem Zeitpunkt gesichert.

Überschneidungspunkte zwischen der MTM und dem LWO lassen sich auch bezüglich der Einstellung gegenüber der **Verantwortung** für das, was gelernt wird, erkennen. Bei beiden Methoden übernimmt die Lehrkraft die Verantwortung für Fehler und Fortschritte, insbesondere, um den lernerfolgshemmenden Faktor Stress auszuschalten.

### 2.3. Einführen von Wörtern und Strukturen

Am Anfang des Kurses steht zudem eine **Unterweisung in die Aussprache-Besonderheiten**. Anhand von Wörtern (Internationalismen/Europäismen), die mit der gleichen Bedeutung in Ziel- und Brückensprache vorkommen, Eigennamen und Wörtern aus dem Basisvokabular werden Informationen zur Sprachstruktur gegeben. Auf diese Weise werden die Lernenden mit der (spanischen) Aussprache und der Zeichen-Laut-Beziehung auf strukturierte Art und Weise vertraut gemacht, so z.B. anhand von Minimalpaaren (vgl. Grzega 2013: 79). So wird im Spanisch-SprachFitnessStudio etwa die Graphem-Phonem-Beziehung des Phonems /χ/ anhand der internationalen Wörter *genial* und *jefe*, oder der Phonem-Charakter von /r/ und /rr/ durch *perro* und *pero* verdeutlicht. Eine derartige Schulung fehlt bei Thomas. Zwar werden vereinzelt Erklärungen zur Aussprache gegeben. Diese werden allerdings nicht annähernd so strukturiert und verständlich vermittelt wie grammatikalische Strukturen (vgl. Grzega 2013: 79). Zudem finden Erklärungen lediglich mündlich statt, wodurch der Lerner (bestenfalls) die Verbindung von Laut und Zeichen geistig vornimmt, was die Ausspracheschulung deutlich erschwert.

“[Wörter] liefern [...] mit der *Entschlüsselung der Botschaft* zugleich Hilfen für die *Entschlüsselung der Sprachstruktur*. Machen wir uns dieses zweifache Verstehen am französischen *s’il vous plaît* deutlich. Man könnte meinen, es handele sich im Deutschen um ein Wort, aber aus drei Silben statt zwei. Erst im Druck wird klar, dass das Wort für ‚bitte‘ aus vier Teilen besteht.” (Butzkamm/Butzkamm 2008: 113).

Darüber hinaus ist das dadurch notwendige Buchstabieren einer jeden neuen Vokabel ein vermeidbarer Zeitfaktor.

Wie schon bei der Entwicklung und Umsetzung des BGE wird auch beim LWO Wert darauf gelegt, die Inhalte möglichst laienfreundlich zu präsentieren. Deshalb ist der Verzicht auf nicht-alltagssprachliche grammatikalische **Fachtermini** besonders wichtig. Im Gegensatz zu Thomas, der einige Begriffe nach kurzer Erläuterung verwendete oder neue Bezeichnungen erfand, umschreibt und bezeichnet die Lehrkraft im LWO derart anschaulich, dass eine Erläuterung überflüssig wird. Beispielhaft können hier die Begriffe *Wörterbuchform* (=Infinitiv), oder *Tätigkeitswort* (=Verb) genannt werden. Da diese Bezeichnungen selbsterklärend sind, ist ein Erlernen nicht mehr notwendig. Ausnahmen werden dann gemacht, wenn die Lernergruppe mit bestimmten Bezeichnungen vertraut ist, oder gar besser damit zurechtkommt.

Die bewusste Einbringung der **Muttersprache** in den Prozess des Fremdspracherwerbs stellt ein weiteres Charakteristikum der MTM und des LWO dar. Im Gegensatz zu teilweise bestehenden Meinungen, dass "jede Phase, in der die Muttersprache benutzt wird [einen] Rückfall" (Arendt 1991: 119) bedeute, setzt man beim LWO auf bereits vorhandenes Wissen – ganz gleich, in welcher Sprache. Die Muttersprache (so wie jede andere **Brückensprache**) wird als Freund des Fremdsprachenlernalers gesehen, da durch ihren Einsatz Fremdsprachenkompetenzen schneller erreicht werden können. So wird für Eselsbrücken häufig die Muttersprache herangezogen. Außerdem sollen Erklärungen, vor allem in Anfängerkursen, in der Muttersprache stattfinden. Die Verwendung von Brückensprachen für die Pattern Drills und wörtliche Übersetzungen wurde teilweise bereits als probates Mittel anerkannt. Eigentlich sollte diese Denkweise selbstredend sein, da das Vorwissen – also das muttersprachlich geprägte Weltwissen und Sprachverständnis – nicht einfach abgeschaltet werden kann. Die Muttersprache bildet die Basis für das (Welt- und) Sprachverständnis und ermöglicht dadurch erst die Aktivierung des universalgrammatischen Potentials des Lerners. Im Gegensatz zu Thomas' Methode wird aber nicht nur die Muttersprache ins LWO integriert, sondern jedwede Sprache, die den Lernern hilfreich sein könnte. So werden beispielsweise Bezüge zu bekannten, teilweise eingedeutschten Wörtern aus dem Englischen oder Italienischen hergestellt.

Ein weiterer, als zumindest diskutabel erachteter Aspekt der MTM ist der gänzliche Verzicht auf jegliche Form der **Visualisierung** des sprachlichen Materials. Nach Thomas' Ermessen genügte das Buchstabieren neuer Vokabeln (auch nur in einigen Fällen), um sich deren Schreibweise und Aussprache einzuprägen. Eine visuelle Ergänzung würde lediglich ablenken bzw. zu negativem Stress führen. Hierzu kann man eine ambivalente Einstellung einnehmen. Einerseits würde das Mitschreiben der Lernenden schon allein aufgrund der individuellen Schreibgeschwindigkeiten problematisch. Zudem zeigt die Erfahrung, dass sich die Lernenden, die mitgeschrieben oder vom Blatt abgelesen hatten, die Inhalte nicht besser verinnerlichen konnten, als diejenigen, die darauf verzichteten (vgl. Grzega 2013: 82). Andererseits kristallisierte sich während des Selbstversuchs des Erstautors dieses Beitrages mit Thomas' *Japanese Introductory Course* heraus, dass eine Visualisierung durchaus von Vorteil wäre. Vor allem bei lautlich sehr fremdartigen Sprachen und solchen ohne lautbasiertes Schriftsystem kann man sich leicht verhören bzw. etwas falsch verstehen, wodurch Unsicherheiten entstehen (vgl. Grzega 2013: 79). Dazu genügt eine schlicht gehaltene Beamer-Präsentation (Zielsprachliches in Times New Roman, Ausgangssprachliches in Arial, Merkhilfen in Blau oder eine andere Sprache). Die neue Vokabel wird während der ersten zwei bis drei Sätze eingeblendet, bevor sie wieder ausgeblendet wird. So können Unsicherheiten oder Fehler bezüglich der Orthographie vermieden werden, ohne dass in Übungssequenzen abgelesen wird (wie es bei Lehrbüchern o.ä. der Fall wäre). Solange das Wort eingeblendet ist, kann ein Lerner jederzeit auf die Leinwand blicken, sollte im Moment der Beantwortung jedoch den Blick abwenden – es soll

nicht abgelesen werden. Die Lerneffektivität des visuellen Lerntyps kann zudem gesteigert werden, indem bestimmte sprachliche Phänomene (wie z.B. Endungen, Wortakzente etc.) optisch hervorgehoben werden. Es gilt zu den didaktischen Grundfesten, dass man sich jene Sachverhalte besser einprägt, die man nicht nur gehört, sondern auch geschrieben hat. Doch das ist nach unseren Erfahrungen nur der Fall, wenn das Abschreiben bewusst und in Ruhe geschieht. Ein gedankenloses Abschreiben ist also ebensowenig effektiv wie das gänzliche Fehlen der visuellen Komponente.

Thomas betonte immer wieder, dass der Lernprozess von einem “feeling of great joy” (Thomas in Woodsmall/Woodsmall 2008: 103) begleitet werden sollte. Dies sollte sich durch die schnellen Lernerfolge von selbst einstellen. Auch im LWO ist dies ein Prinzip. Allerdings wird versucht, den Spaß am Lernen durch **Anekdoten, Hintergrundinformationen und witzige Beiträge** weiter zu fördern, denn letztlich erinnert man sich an Dinge, die einen interessieren und die Spaß machen viel leichter, als an trocken präsentierte Inhalte. So wurde beispielsweise im *Language-Workout* Spanisch versucht, das Interrogativadverb *cuándo* dadurch im Gedächtnis der Lernenden zu verankern, indem der deutsche Schlager *Quando, quando* angestimmt wurde. In einem weiteren Beispiel wurde anhand von Aspekten der Anthroponymie die Bedeutung der Präposition *de* erläutert. Jedem der Kursteilnehmer war die Stadt Santiago de Chile – zumindest vom Hörensagen – bekannt. Dass die Ortsbezeichnung jedoch auf den Eigennamen des Hl. Jakob zurückgeht, wussten die wenigsten. Diese Anekdoten stellen nur einen Bruchteil dar, durch Lernen interessant gestaltet und zum Vergnügen gemacht wird.

Im LWO werden folgende Merkhilfe-Techniken bei der Präsentation neuer Einheiten angewandt – von denen die Typen A, B und C auch bei Thomas Verwendung finden.

Deutsch	Spanisch	Merkhilfe
<b>Typ A:</b> Hier eine Auswahl an Merkhilfen, die aufgrund der Ähnlichkeit der beiden Sprachen funktionieren. Sie können dem Bereich des semantischen Levels der Informationsverarbeitung zugeordnet werden, da sie eine inhaltliche Bedeutung haben, die der neuen Vokabel ähnlich und somit dem Lerner bereits bekannt ist. So ist es ihnen möglich, altes Wissen mit neuem zu verknüpfen.		
das Glas	un vaso	Vase
der Teller	un plato	Platte
Mineralwasser	un agua mineral	Aquarium
100	cien	Z(i)entimeter
eine Art	un tipo de	Typ
ein Teil meiner Familie	una parte de mi familia	Partei
mein Gatte, meine Gattin	mi esposo,a	Gspusi
<b>Typ B:</b> Diese Merkhilfen bestehen aus kleinen Merksätzen, die sowohl das spanische Wort als auch die deutsche Übersetzung beinhalten. Sie können als Merkhilfen sowohl der semantischen als auch der strukturellen Ebene gesehen werden, da sie inhaltliche Aspekte, aber v.a. die Phonie der jeweiligen Wörter berücksichtigen.		
ich weiß es	lo sé	ich weiß es, denn ich bin Lotse
haben	tener	Tenor hält den Ton
das Brot	el pan	Pantomime isst Brot
ich kann	puedo	p-ue-dolski kanns
laut	alto	Altstimme ist laut
Kräutertee	infusión de hierbas	herbe Kräuter
das Fleisch	la carne	ist im Karneval erlaubt
nehmen	tomar	Tom nimmt
ich war	era	vergangene Ära
die Milch	la leche	Letschekiefer-Bademilch
gehen	salir	aus dem Saal irren

<b>Typ C:</b> <b>Mnemonics</b> des Typs C zielen auf die ähnliche Lautung des spanischen und deutschen Wortes, bzw. Lautes ab. Sie zählen also zu den Merkhilfen der strukturellen Ebene.		
ich spreche Deutsch	(yo) hablo alemán	babbln
ich habe/halte	tengo	Tango, Dame halten
spielen (Musik)	tocar	tokk-tokk-tokk
<b>Typ D:</b> Um den Lerninhalt interessant zu präsentieren, verbindet der Sprachworkout-Lehrer neues Vokabular mit relevanten Anekdoten und Fakten, durch die das neue Wort durch das vorhandene Weltwissen, oder durch die Etymologie des Wortes zugeordnet werden kann. Sie zählen zu den Merkhilfen, die Vernetzung auf semantischer Ebene schaffen.		
von	de	Santiago de Chile
wann	cuándo	Sag mir Quando sag mir wann
Nachname/Rufname	apellido	Gerufener = Rufname
Sie	usted	<i>vuestra merced</i>
die Gabel	tenedor	Halter
ein Fisch	un pescado	ein Gefischtes
<b>Typ E:</b> Anders als Thomas bedient sich Grzega nicht nur der Muttersprache der Lerner, um Verbindungen auf dem semantischen Level der Informationsverarbeitung zu schaffen. Jede Sprache mit der zumindest ein Teil der Lerner etwas anfangen kann ist ihm zum Zwecke der Vernetzung dienlich.		
ich verstehe	comprendo	compris (franz.)
eine Flasche	una botella	bottle (engl.)
die Kartoffeln	las patatas	potato (engl.)
Handarbeiten	los labores	labour (engl.)
die Firma	la compañía	company (engl.)
Stadt	la ciudad	city (engl.)
mein Hobby ist Musik machen	mi hoby es hacer música	facere (lat.)
mein Vater	mi padre	pater (lat.)
mein Sohn	mi hijo	filius (lat.)
Schwager	cuñado	cognatus (lat.)

Tab. 2: Typen von Merkhilfen

Bei Thomas' Sprachkursen macht man die Erfahrung, dass in ihnen – vor allem für Sprachen, die zur Muttersprache sehr unterschiedlich sind – zu wenige gute Merkhilfen gegeben werden (vgl. Grzega 2013: 79). So findet man in Thomas' Kurs insgesamt 40 und im LWO-Spanisch-Kurs 90 Merkhilfen. Zu der bedeutend größeren Anzahl an Merkhilfen findet man im LWO außerdem zwei Typen, die so bei Thomas nicht auftauchen. Beide Typen (D und E) zielen auf die Vernetzung von Wissen auf semantischer Ebene ab und sind das Resultat der stringenten Umsetzung der Lehrprinzipien des LWO. Demzufolge soll Lernen einerseits Vergnügen bereiten (Typ D), andererseits sollen Mutter- wie auch Brückensprachen in den Lernprozess miteinbezogen werden (Typ E).

**Strukturen** werden im LWO ebenfalls anhand von Minimalpaaren eingeführt. Nachdem im Spanisch-LWO zum Beispiel die Konjugation der 1. Person Singular verschiedener Verben ausreichend geübt und verstanden wurde, folgt nach der Erläuterung des Infinitivs die 2. Person Singular. Die Kontrastierung von beispielsweise *est-ar* 'sich befinden', *est-á* 'er befindet sich' und *est-ás* 'du befindest dich' veranschaulicht die Bedeutung der jeweiligen Flexionsendungen und deren Regelmäßigkeit. Unregelmäßigkeiten werden entsprechend markiert und hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten gruppiert. Diesbezüglich ist die Verwendung von **Morphempunkten** essentiell und ein entscheidendes Merkmal des LWO. Der Morphempunkt trennt den Wortstamm von der Flexionsendung. Durch die visuelle Unterstützung kann den Lernenden so die Sprachstruktur mit

Hilfe eines weiteren Wahrnehmungskanals vor Augen geführt werden. Diese Unterstützung wird im Laufe des Kurses und mit zunehmendem Wissensstand immer mehr reduziert, um die Eigenleistung des Lerners und somit den Lerneffekt zu steigern. Ein weiteres Charakteristikum des LWO ist die **Interlinearübersetzung**. Da das LWO für Anfänger konzipiert wurde, mag die Satzstruktur zunächst noch ungewohnt anmuten. Für ein besseres Verständnis der Struktur der (spanischen) Syntax wird also zur grammatikalisch korrekten Übersetzung eine strukturtreue Übersetzung gegeben. Butzkamm/Butzkamm (2008: 114) beschreiben den Mehrwert einer solchen Vorgehensweise wie folgt:

“Wir haben das Wort richtig verstanden und können es entsprechend einordnen. Da genügt es, den *Sinn* dieser Formel zu kennen. Die *Bauform* wird erst interessant, wenn wir die fremde Sprache erlernen wollen, statt nur auf momentane Verständigung aus zu sein. [...] Ohne Verständnis der Bauform bleiben Formeln wie Chinesisch *ni hao* ‚Guten Tag!‘ *bloße Sprachdressur*. Erst das *Durchschauen der Bauform* – *ni hao* heißt wörtlich *du gut* – ermöglicht uns die Abwandlung der Form, d.h. analoge Bildungen. Wir können weiter lernen und neue Sätze nach diesem Muster bilden.”

Da auf den Fremdsprachenlerner – gerade im Anfangsunterricht – eine Vielzahl an Informationen einwirkt, ist es umso wichtiger, diese Informationen sinnvoll aufzuschlüsseln. Das Prinzip *Teach only one skill at a time* wird beim LWO jedoch anders interpretiert als bei Thomas. Zwar wird ebenfalls möglichst wenig Neues auf einmal präsentiert, gewisse Phänomene aber dennoch gemeinsam eingeführt. Dies dient dem Zwecke der **Kontrastierung** (wie z.B. bei Minimalpaaren während der Ausspracheschulung), oder zeigt logische Verbindungen auf, wodurch die Sprachstruktur einschließlich Wortbildungsmustern deutlich wird (vgl. Grzega 2013: 80). Dies war z.B. bei der 1. Person Plural der Fall, bei der alle drei Flexionsendungen, *-amos*, *-emos*, und *-imos*, gleichzeitig eingeführt wurden. Die verschiedenen Konjugationsklassen wurden bereits im Vorfeld vorgestellt. Allerdings ist Folgendes anzumerken: Zwar werden beim LWO bestimmte Inhalte so gruppiert, dass sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar werden, dennoch ist auch diese Anordnung wohl überlegt. Elemente müssen dann getrennt werden, wenn sie neu und zu ähnlich sind, da sie sonst verwirren können (vgl. Grzega 2013: 84).

Beim LWO geht es ferner darum, die Kursinhalte **spiralförmig** anzuordnen, d.h. mit steigendem Schwierigkeitsgrad (vgl. Thomas: “Teach easier skills before difficult ones.”). Ausgehend von leicht verständlichen Internationalismen, über Ausspracheregeln und für die Kursteilnehmer relevante Formeln, arbeitet sich die Gruppe hin zu den Flexions- und Deklinationsregeln. So werden die sprachlichen Phänomene immer komplexer und somit anspruchsvoller. Begonnen wird mit dem komplementären Muster “Ich + DEKLARATIVSATZ > Und du?”; in einem zweiten Schritt erfolgt dann “INTERROGATIVSATZ > INTERROGATIVSATZ” (vgl. Grzega 2013: 84). Generell ist also zu sagen, dass die Anordnung der Inhalte zudem mit der Relevanz für die Lernenden zusammenhängt, d.h. je relevanter und einfacher eine Struktur ist, desto früher findet sie Platz im Kursaufbau.

Das LWO wurde vor allem **für das Anfängerniveau** konzipiert, bei dem der Miteinbezug der Muttersprache unabdinglich ist. Mit fortschreitendem Wissensstand der Lernenden ändert sich somit die Rolle des Lehrers. Der Anteil der Muttersprache und der Brückensprachen wird reduziert und die dialogischen Phasen werden ausgedehnter, denn letztlich ist “der Wegfall der Muttersprache [...] charakteristisch [...] im Fremdsprachenunterricht: Sie muss sich selbst überflüssig machen.” (Butzkamm 2002: 210).

## 2.4. Üben von Wörtern und Strukturen

Der Aufbau des Wortschatzes erfolgt im LWO auf unterschiedliche Weise. Wie auch bei Thomas soll grammatikalisches und lexikalisches Wissen im Sinne des *Interleaved Learning* gefestigt werden. Indem bereits Bekanntes mit Neuem verbunden wird, findet eine ständige Wiederholung der Lerninhalte statt, wodurch Vergessensprozesse (Primär- und Rezenzeffekt, *catastrophic interference*) neutralisiert werden sollen. Hier ein Beispiel aus dem SprachFitnessstudio Spanisch:

Lehrkraft: Vorgabe Deutsch	Lerner	Lehrkraft: Vorgabe Spanisch
<b>Die Vokabeln <i>tengo</i> und <i>puedo</i> sind bereits bekannt. Sie werden wiederholt, woraufhin der Infinitiv <i>tener</i> eingeführt und kurz erläutert wird.</b>		
ich kann		puedo
ich habe		tengo
haben		tener
<b>Die Struktur <i>puedo</i>+Infinitiv wurde bereits mit den Verben <i>salir</i> und <i>hablar</i> geübt. Nun wird diese Struktur selbstständig mit dem neuen Infinitiv und bereits bekanntem Vokabular verbunden.</b>		
kann ich die Speisekarte haben	puedo tener la carta	
kann ich die Rechnung haben, bitte	puedo tener la cuenta, por favor	
<b>Die 3. Person Singular des Verbs <i>poder</i> wird eingeführt und weitere Sätze nach dem Muster "V+Infinitiv" gebildet.</b>		
ich kann er,sie,es, Sie kann		puedo puede
kann er die Karte auf Englisch haben	puede tener la carta en inglés	
kann ich deine Telefonnummer haben	puedo tener tu número de teléfono	
dies ist meine Telefonnummer	esto es mi número de teléfono	
kann ich die Postleitzahl von ... haben	puedo tener el código postal de...	
<b>Nun wird die 1. Person Plural des Verbs <i>tener</i> eingeführt und geübt.</b>		
wir haben		tenemos
wir haben die Speisekarte nur auf Spanisch	tenemos la carta solo en español	
wir haben keine Paella	no tenemos paella	
wir haben nur Tapas	tenemos sólo tapas	
<b>Auf diese Sequenz folgt eine kurze Rekapitulation, der bis dato bekannten Konjugationen von <i>tener</i>, sowie die Einführung der noch fehlenden 3. Person Singular: <i>tiene</i>.</b>		
haben ich habe wir haben		tener tengo tenemos
er, sie, es, hat (Sie haben)		tiene
haben Sie die Karte auf Deutsch	tiene la carta en alemán	
haben Sie eine Spezialität	tiene especialidad	
haben Sie ein Kind	tiene niño	

Tab. 3: Beispiel für das Einüben von Wortschatz

Darauf folgt eine allgemeine Wiederholungsphase (vgl. Grzega 2013: 80), bei der sich die Lernenden eigene kleine Aufgaben ausdenken. Sollte sich im Laufe dieser Wiederholungsphase herausstellen, dass bestimmte Strukturen oder Wörter noch nicht vollständig beherrscht werden, so

soll diesen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden, bis sie gemeistert werden. Unproblematische Kapitel oder Wortfelder können bei der Wiederholung hingegen ausgelassen werden. Das *Interleaved Learning* ermöglicht außerdem die Anleitung zur Selbstkorrektur.

Auch das Prinzip der *Contextual Diversity*, also das Einbetten von (neuen) Informationen in verschiedene bekannte Kontexte ist eine gängige Praxis im LWO. Allerdings unterscheiden sich die Kontexte der MTM von denen des LWO, was durch die unterschiedliche Zielsetzung der beiden Methoden bedingt ist. Da Thomas den Fokus auf grammatikalische Strukturen legte, sind die Kontexte auch dieser Natur. Es geht vornehmlich um die Habitualisierung der 1. und 3. Person Singular bestimmter (Auxiliar-) Verben, bzw. um Satznegation und bestimmte Interrogativ- und Objektpronomina. Im Gegensatz dazu sind die Lernerwiederholungen der Verben des LWO, der Satznegationen und Pronomina vergleichsweise gering. Hier liegt das Hauptaugenmerk auf dem Aufbau eines möglichst umfangreichen Vokabulars, was sich in den Kontexten der Übungssequenzen widerspiegelt. Während mit der MTM 47 Verben eingeführt werden, sind es beim LWO 34. Deutlicher wird die unterschiedliche Zielsetzung bei den Substantiven. Das Korpus der MTM besteht aus 30 Substantiven und das des LWO aus 137 Substantiven. Im Folgenden soll die Vorgehensweise illustriert werden:

Lehrkraft: Vorgabe Deutsch	Lerner	Lehrkraft: Vorgabe Spanisch
ich verstehe		comprendo
ich verstehe nicht	no comprendo	
ich verstehe gut	comprendo bien	
ich verstehe Spanisch	comprendo español	
ich spreche nur Deutsch, aber ich verstehe ein bisschen Spanisch	solo hablo alemán, pero comprendo un poco de español	
ich spreche kein Spanisch, ich verstehe nur Spanisch	no hablo español, solo comprendo español	

Tab. 4: Einüben von *comprendo*

Das neue Phänomen (hier: *comprendo*) wird mehrfach und in verschiedenen Kontexten wiederholt. Generell wird im LWO jedoch – im Gegensatz zur MTM – keine konsequente Variation grammatikalischer Kontexte angestrebt. Vielmehr steht die Variation bzw. Habitualisierung lexikalischer Kontexte im Vordergrund. Das lässt sich einerseits an den Übungseinheiten zu den Monatsnamen (*mi cumpleaños es en...*), zu den Kardinalzahlen (*cuánto es..., cuál es tu número de teléfono, cuál es el código postal de...*) und zum Wohnort (*yo soy de...*) erkennen. Andererseits findet man häufig grammatikalisch feste Strukturen, wie z.B. *esto es..., falta(n)...*, *mi hoby es..., puedo tener...*, durch die (neues) Vokabular gut geübt werden kann. Schließlich ist es so, dass erst die Reduktion der grammatikalischen Inhalte eine verstärkte Habitualisierung und Ausweitung des Vokabulars ermöglicht.

Neue Wörter bzw. Strukturen werden nach der Einführung ausführlich in verschiedenen Kontexten geübt und wiederholt. Beim Verb *hablar* sieht das im Spanisch-Kurs so aus.

Zeit	Anmerkungen
1:16:30	<i>tengo que hablar español – hablar</i> , also der Infinitiv, wird vom Lerner selbstständig gefunden
1:17:20	<i>tengo que hablar un poco de español</i>
1:18:10	<i>tengo que hablar alto</i>
1:18:35	<i>tengo que hablar también despacio</i>
1:24:05	<i>hablar</i> wird durch den Lehrer wiederholt; Vorbereitung für das Einführen der 2. Person Singular
1:51:30	<i>puedo hablar alemán</i>
1:51:50	<i>puedo hablar inglés</i>
1:52:40	<i>puedo hablar despacio</i>

Tab. 5: Einüben von hablar

Eine ähnliche Verteilung findet man auch bei *puedo*. Beide Verben werden vergleichsweise häufig wiederholt; jedoch findet die Abfrage meist konzentriert statt, d.h. in einzelnen Blöcken. Ebenso verhält es sich mit anderen Wortarten. So beläuft sich z.B. das Auftreten des sehr häufigen Substantivs *cumpleaños* auf zwei Sequenzen. Von den insgesamt 51 Wiederholungen findet man die ersten 27 in den dialogischen Übungssequenzen zu den Monatsnamen und die nächsten 20 folgen kurz darauf, in einer Übung zu den Kardinalzahlen. Die Tatsache, dass ein relativ umfangreiches Vokabular zu behandeln ist, gestaltet das Prinzip der *Distributed Practice* aus zeitlichen Gründen recht schwer.

Die Übungssequenzen im LWO bestehen aus verschiedenen Aufgabentypen, durch die neue Informationen ständig wiederholt werden, und somit explizites deklaratives Wissen in implizites prozedurales Wissen umgewandelt werden soll. Zum einen orientiert man sich an der Vorgehensweise der MTM, zum anderen wird diese durch dialogische Sequenzen ergänzt. Aufgegriffen wird ähnlich der MTM das Grundprinzip der Pattern Drills. Aber 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” nachgeplappert an einer bestimmten Stelle einer nachgeplapperten Struktur eingesetzt wird, sondern in dem auch über leichte Veränderungen (z.B. ein Artikel) nachgedacht werden muss. Gemäß dem generativen Prinzip (cf. Butzkamm 2002: 2003ff.) muss der Lerner sowohl verstehen, was gemeint ist (*functional understanding / decoding*), als auch verstehen, wie es gesagt wird (*structural understanding / codebreaking*). Denn nur so können nach vorgefundenem, verstandenem Muster eigene Sätze gebildet werden. Für das LWO bedeutet das konkret, dass – wie bei der MTM – der Lehrer immer komplexer werdende Sätze von der Muttersprache in die Fremdsprache **übersetzen** lässt. So wird einerseits das Verständnis – sowohl in Butzkamms Sinne des *decoding*, als auch des *codebreaking* – gesichert. Andererseits wird der Lerner – durch die, in ihrer Komplexität spiralförmig aufgebauten Satzstrukturen – dazu befähigt, eigene, idiomatisch korrekte Sätze zu generieren. Außerdem kann erst durch die ständige Wiederholung zunächst explizites in implizites Wissen verwandelt werden. Stets gilt: Die Lehrkraft spricht Sätze auf Deutsch vor, lässt die Lernenden überlegen und wählt dann erst eine Person aus, die den Satz übersetzen soll. So vermeidet der Sprachlehrer, dass sich immer nur eine Person aufgefordert fühlt, kognitive Arbeit zu leisten. Die Habitualisierung der Lerninhalte wird erfahrungsgemäß durch diese modifizierte Form des Pattern Drills, der sich bei Bedarf an individuellen Schwierigkeiten eines Lerners orientiert, besser erzielt.

Ein charakteristisches Merkmal der MTM ist das konsequente Wiederholen der korrekten Antwort des jeweiligen Lerners. Die Idee dahinter ist es einerseits, den Lernern eine modellhafte Antwort zu präsentieren, diese aber nicht vorwegzunehmen. Andererseits ist das **Lehrerecho** eine Komponente der Methode, durch welche die Habitualisierung von Sprachkompetenzen erreicht werden soll. Das Lehrerecho wurde auch ins LWO integriert, da es zudem eine besonders effektive Form des Feedbacks bzw. letzte Kontrollinstanz für die Lernenden darstellt.

Wird etwas nicht verstanden, vergessen oder falsch formuliert, so richtet sich die Aufmerksamkeit der Lehrkraft nicht auf das Unvermögen des Lernalerns, sondern darauf, was die Lehrkraft falsch gemacht haben könnte und darauf, wie sie es besser vermitteln könnte. Wie Thomas fordert die Lehrkraft zu Beginn des Kurses auf, nicht zu versuchen, sich aktiv zu erinnern. Ein grundlegendes Prinzip – bei allen genannten Konzepten (MTM, BGE, LdL, LWO) – ist die **Nachdenkzeit**, die jedem Lerner gegeben wird. Auch hier wird nicht reihum aufgerufen und vorab kein Blickkontakt aufgenommen. Dadurch müssen alle darauf vorbereitet sein, eine Antwort geben zu können. Nachdem ein Lerner aufgerufen wurde, erhält er so viel Zeit wie er benötigt, um zu überlegen und die richtige Antwort zu formulieren, gegebenenfalls mit Hilfe zur **Selbstkorrektur**.

Die vorkommunikative, rezeptiv-reproduktive Übungsform des **Chorsprechens** findet im LWO ebenfalls ihren Platz, um wort- und satzphonetischen Eigenheiten zu trainieren (vgl. Grzega 2013: 80). Abgesehen davon, kann man mit Birkenbihl (2007: 80f.) auf eine Reihe von weiteren positiven Faktoren hinweisen, wie etwa die Möglichkeit der Differenzierung und die Steigerung des Sozialsinns.

Eine weitere Übungsform bilden **Frage-Antwort-Sequenzen bzw. Gesprächsphasen**, in denen die Lehrkraft in der Fremdsprache fragt und die Kursteilnehmer ebenfalls in der Fremdsprache antworten müssen. Diese Übung ist kognitiv anspruchsvoller, denn sie erfordert zunächst das Verstehen der Frage und anschließend die mentale Übertragung der Antwort – gedacht auf Deutsch – in die Zielsprache. Eine Variation dieser Übung, welche abermals die Schwierigkeitsstufe erhöht, ist die lernerinterne Kommunikation. Dabei gibt der Lehrer zunächst den Anstoß und stellt eine Frage an einen Schüler A. Dieser beantwortet die Frage und stellt eine neue an Schüler B und so weiter (“teacher-role rotation”, Kettenverfahren). Auch dabei achtet der Lehrer darauf, dass nach der Fragestellung alle Lernenden einen Moment Zeit haben, sich ihre Antwort im Kopf zu überlegen, bevor eine Person ausgewählt wird, die tatsächlich antwortet – es soll eben nicht der Reihe nach abgefragt werden. Diese Übungsform ist ein auffälliger Unterschied zur MTM, wo tatsächliche kommunikative Kompetenzen keinerlei Rolle spielen (vgl. Grzega 2013: 79f.). Im Fall des LWO Spanisch waren folgende kommunikative Phasen eingebaut:

1. *Yo soy... ¿Y tu/usted?*
2. *¿Cómo está(s)? – (Muy)bien/no muy bien.*
3. *Yo soy de... ¿Y tu/usted?*
4. *Hablo lengua X. ¿Y tu/usted?*
5. *¿Cuál es el código postal de...?*
6. *¿Cuál es tu/su número de teléfono?*
7. *¿Cuál es el prefijo de...?*
8. *Mi cumpleaños es en... ¿Y tu/su cumpleaños?*
9. *¿Cuánto es... más/menos...?*
10. *¿Cuál es tu/su nombre/apellido?*
11. *¿Cuál es tu/su hobby?*
12. *¿Cuál es tu/su profesión?*

Die Frage-Antwort-Sequenzen werden **zunehmend freier und komplexer**; der Schwierigkeitsgrad steigt an. Wo zunächst nur ein paradigmatischer *slot* frei zu besetzen ist, müssen die Lernenden in fortgeschrittenen Stadien sowohl während der Frage- als auch der Antwort aus 1+X *fillern* auswählen. Der Ausdruck “frei” ist natürlich relativ zu sehen. Gemäß dem Wissenstand der Lernenden kann zunächst nur aus einer geringen Anzahl an paradigmatischen *fillern* gewählt werden. Im ersten Beispiel setzt der Lerner seinen Namen ein und muss anschließend lediglich entscheiden, ob er die Frage in der Nähe- oder Distanz-Form formuliert. Im zweiten Beispiel hat der

Fragende ebenfalls die Möglichkeit, die Frage in 2. oder 3. Person Singular zu stellen, während der Antwortende bereits aus vier *fillern* wählen kann (*bien, muy bien, no bien, no muy bien*). Im Verlauf – z.B. bei den Zahlen oder den Monatsnamen – erhöht sich die Anzahl der wählbaren *filler* stetig. Schließlich soll paradigmatisches Wissen in syntagmatisches, kollokationales Wissen und in Frame-Wissen umgewandelt werden (vgl. Grzega 2013: 80). Die wohl anspruchsvollste und dadurch interessanteste Sequenz findet gegen Ende des Kurses statt, bei der die Lernenden – nach einer kurzen Vorentlastung – von ihnen mitgebrachte Fotos beschreiben. Dadurch wird deutlich, dass die Kursinhalte nicht nur stetig komplexer, sondern vor allem in ihrer kommunikativen Absicht kontinuierlich relevanter und freier werden.

Um zwischendurch für Abwechslung und geistige Entspannung zu sorgen, wird der Sprachkurs nach der Language-Workout-Methode idealerweise mit kleinen **Gymnastik-Übungen** angereichert. Dabei sollen die Lernenden mit Händen und Füßen gegensätzliche Bewegungen machen; des Weiteren mit den Fingern spielen – wie beim Klavier spielen oder beim Saxophon, wo die Fingerkuppen viel bewegt werden und Kontakt zu irgendetwas bekommen, also nicht nur in der Luft sind sondern irgendwo am Körper oder am Tisch vor sich – regt die Synapsenbildung an. Die Effektivität der Übungen harrt zwar noch einer wissenschaftlichen Erklärung, werden aber vielen in Büchern vorgeschlagen, in denen die Autoren aus persönlicher Erfahrung berichten. Etliche Lernende, die diese Übungen in den LWO-Kursen mitgemacht haben, spürten ein deutliche Aktivität in ihrem Gehirn – manche bezeichneten diese als erfrischend.

Noch ein Kommentar zur Integration von LdL ins LWO: Die Kursteilnehmer haben in einigen Kursen zwar gelegentlich die Lehrfunktion übernommen und den Mitlernenden kleinere, einfache Inhalte präsentiert – metasprachliche, didaktische und soziale Kompetenzen können die Lernenden in dem kurzen Zeitraum jedoch nicht trainieren. Bei den **Kurzpräsentationen** erhält jeder Kursteilnehmer zwei bis drei neue Vokabeln, die er dann den Mitlernern vorstellen soll. Außerdem muss sich jeder Lerner Beispielsätze überlegen, in denen diese Vokabeln enthalten sind. Die Beispielsätze werden auf Deutsch formuliert und müssen dann von den anderen Teilnehmern in die Fremdsprache übersetzt werden. Diese Aufgabe verläuft meist erfolgreich, immerhin möchte sich jeder einen Satz überlegen, dem nicht die leichtesten Strukturen zugrunde liegen. Allerdings wurden teilweise sehr komplexe Sätze überlegt – umso schöner dann für die Kursteilnehmer zu erkennen, dass sie auch längere Aussagen in die Zielsprache übertragen können. Die Herausforderung ist, dass man sich natürlich eine Musterlösung überlegen muss, damit man auch erkennt, dass man unter Umständen eine Wendung noch gar nicht behandelt hat.

Ergänzender Kommentar: Die hier analysierten Sprachworkouts fanden in einem eintägigen Blockseminar statt. Im Prinzip ist die Methode nicht von einer bestimmten zeitlichen Aufteilung abhängig; die **Vorzüge einer Blockveranstaltung** sind jedoch nicht zu vernachlässigen: Die Lernenden haben auf diese Weise mehr Zeit am Stück, um sich intensiver mit der Sprache auseinanderzusetzen.

### 3. Studie 1

Als erste empirische Studie konnte beispielhaft im EHP ein eintägiges SprachFitnessStudio Italienisch (gehalten von Joachim Grzega) untersucht werden, und zwar zum einen in Form einer qualitativen Beobachtung (die ersten 6 Stunden des Kurses), zum anderen in Form eines Fragebogens, welchen die Kursteilnehmer nach dem Sprachkurs ausfüllten, zum dritten in Form eines Tests. Da die Lernenden im Fokus einer jeden Lehr- und Lernmethode stehen (sollten), erklärt sich von selbst, dass ihnen Platz für Reflexion, Evaluation und konstruktive Kritik eingeräumt wird.

### 3.1. Methode

Die Methode besteht (1) in der Datensammlung und -auswertung einer sog. unstrukturierten, offenen nicht-teilnehmenden Feld-Beobachtung (durchgeführt von Nora Hanusch), (2) in einer Befragung der Kursteilnehmer (durchgeführt von Nora Hanusch), (3) in einem Sprachstandstest, an dem einige der Teilnehmer einen Monat nach dem eintägigen unangekündigten Italienisch-SprachFitnessStudio teilgenommen haben (durchgeführt von Joachim Grzega).

Die Beobachtung ist laut Grümer (1974: 26) ein “Verfahren, das auf die zielorientierte Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände gerichtet ist, wobei der Beobachter sich passiv gegenüber dem Beobachtungsgegenstand verhält und gleichzeitig versucht, seine Beobachtung zu systematisieren und die einzelnen Beobachtungsakte zu kontrollieren”. Sie zählt zu den klassischen Erhebungsmethoden der qualitativen empirischen Sozialforschung und bietet sich immer dann an, wenn es gilt, menschliches Verhalten in verschiedene Verhaltenseinheiten zu unterteilen, zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Mangold/Kunert 2007: 305). Gerade im Bereich der Bildung wird die Beobachtung als geeignetes Datenerhebungsinstrument gewählt, um Unterrichtseinheiten in ihre einzelnen Kommunikationseinheiten zu zerlegen und dabei zu erkennen, welche Handlungen auf welche Art und Weise vollzogen werden. Zur Analyse einer Spracherwerbsmethode erscheint deshalb die Beobachtung als geeignetes Erhebungsverfahren. Mittels Beobachtung soll daher festgestellt werden, welche Vorgehensweise der Language-Workout-Methode zu Grunde liegt, um den Lernern die Zielsprache beizubringen.

Zunächst jedoch können in der empirischen Sozialforschung mehrere Formen der Beobachtung unterschieden werden: naive vs. wissenschaftliche, strukturierte vs. unstrukturierte, offene vs. verdeckte, teilnehmende vs. nicht-teilnehmende, Eigenbeobachtung vs. Fremdbeobachtung oder Feldforschung vs. Laborbeobachtung. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich zunächst um eine wissenschaftliche Beobachtung, also die “planmäßige Wahrnehmung bestimmter Sachverhalte, Ereignisse und Verhaltensweisen, die mit der Zielvorstellung verbunden sind, den jeweiligen Untersuchungsgegenstand möglichst systematisch zu erfassen” (vgl. Mangold/Kunert 2007: 309). Für die nachstehende Untersuchung bedeutet dies, dass die Beobachtung – deren zusätzliches Hilfsmittel eine Tonaufnahme ist – in zeitlichen Einheiten angegeben, ausführlich erklärt und auf feststehende Prinzipien der Methode Bezug genommen wird, um ein möglichst logisches und verständliches Bild des zu untersuchenden Language Workout zu zeichnen.

Zweitens kann die Beobachtung als unstrukturierte Beobachtung charakterisiert werden. Auf diese Art der Beobachtung wird zumeist zurückgegriffen, wenn der Untersuchungsgegenstand ganzheitlich erfasst werden soll (vgl. Gehrau 2002: 38). So protokolliert der Beobachter mit seinen eigenen Worten jegliche vorkommenden Ereignisse – unabhängig von Rahmenkategorien, Beobachtungs- oder Antwortvorgaben (vgl. Mangold/Kunert 2007: 310). Dementsprechend wird dem Forscher ein hohes Maß an Flexibilität und Offenheit gewährt, was bei der Untersuchung einer neuen Methode innerhalb der Spracherwerbsforschung nur von Vorteil sein kann.

Die Teilnehmer des SprachFitnessStudios waren allesamt darüber informiert, dass der Sprachkurs untersucht und demnach sowohl beobachtet, als auch akustisch protokolliert werden würde. Somit handelt es sich hier eindeutig um eine offene Beobachtung. Kann diese Vorgehensweise unter Umständen Einfluss auf das Verhalten der zu untersuchenden Personen haben, so müssen dennoch erstens die Teilnehmer aus rechtlichen Gründen darüber informiert werden, dass die dem Kurs zugrunde liegende Methode erforscht wird. Zweitens liegt der Fokus der Beobachtung auf der Lehrperson selbst, denn sie ist es, die im Sinne der Methode den Sprachkurs formt. Da die Methode prinzipiell ein mehr oder minder gleichbleibendes Verfahren darstellt, kann davon ausgegangen

werden, dass bei der Beobachtung die Vorgehensweise und die Verhaltensmuster des Sprachlehrers nicht grundlegend verändert wurden. Vielmehr liegt es auch im Interesse des Sprachlehrers, seine Methode – ob mittels offener Beobachtung untersucht oder gar nicht erforscht – so zu praktizieren, dass sie den größtmöglichen Lernerfolg mit sich bringt.

Das vierte Merkmal der Beobachtung bezieht sich auf die Teilnahme des Forschers. Im Falle dieser Untersuchung war die Zweitautorin dieses Beitrags bei dem beispielhaft gewählten Sprachkurs anwesend – obgleich sie sich nicht aktiv an dem Lernprozess beteiligte. Die beobachtende Person nahm folglich an dem Language Workout teil, konzentrierte sich jedoch darauf, die Kommunikation zwischen dem Kursleiter und den Kursteilnehmern zu observieren. Nach Atteslanders Einteilung (1995: 136) kann man demnach von einer passiv teilnehmenden Beobachtung sprechen. Daraus ist ohne weiteres erkennbar, dass es sich um eine Fremdbeobachtung handelt, da beobachtende und beobachtete Person(en) nicht identisch sind. Und letztlich ist noch zu erwähnen, dass der Sprachkurs wie üblich in den Räumlichkeiten des Europäischen Hauses Pappenheim abgehalten wurde. Folglich ist von einer Feldforschung zu sprechen, die sich unter anderem deshalb anbietet, da Lernprozesse vor allem in einer angenehmen Umgebung stattfinden sollten.

Schließlich soll darauf hingewiesen werden, dass nach Pauli/Rau/Birbaumer (2003: 90) der Fokus der Beobachtung lediglich auf eine von drei Verhaltensebenen gesetzt wurde. So beschränkt sich die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit auf die kognitiv-verbale Verhaltensebene, also beispielsweise auf Gedanken, Bewertungen und sprachliche Äußerungen. Sie missachtet demnach Mimik und Gestik der motorisch-behavioralen Ebene oder Gehirnaktivitäten, Schweißausbrüche etc. der physiologisch-humoralen Verhaltensebene, da das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf der Kommunikation, also der sprachlichen Äußerungen, liegt. Aufgrund dieser Festlegung bietet sich zudem die Protokollierung mittels Tonaufnahmen an, die ihrerseits zur Überprüfung der Beobachtung genutzt werden können. Diese Tonaufnahmen umfassen 421 Minuten.

Im Anschluss an die Beobachtung der Language-Workout-Methode soll ein Fragebogen, den die Kursteilnehmer nach Beendigung des SprachFitnessStudios ausfüllen, die empirische Grundlage der Methodenevaluation bilden. Dazu werden die Maßstäbe für die Konzeption des Fragebogens genannt, die relevanten Themenbereiche erläutert sowie die Vorgehensweise der Datenauswertung dargestellt.

Bei der Fragenkonzeption sind laut aktuellem Forschungsstand einige Regeln einzuhalten, deren Grundbestreben es ist, eventuelle Verzerrungen<sup>2</sup> in den Antworten so gering wie möglich zu halten bzw. gänzlich zu verhindern. Dazu zählt, die Fragen eindimensional zu formulieren, sodass deren Antwort sich eindeutig auf das erfragte Element bezieht (vgl. Schumann 2011: 61). Eng damit verbunden ist auch die Vermeidung mehrdeutiger oder zu komplexer Formulierungen, die eventuell ein verfälschtes Ergebnis nach sich ziehen könnten. Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass möglicherweise unbekannte Ausdrücke oder Fachtermini sowie doppelte Verneinungen vermieden werden (vgl. Schumann 2011: 62ff.). Bei Letzterem herrscht zumindest in der Umgangssprache zuweilen eine Uneinheitlichkeit, wie Fragen mit doppelten Negationen beantwortet werden. Die Fragenformulierung sollte außerdem konkret sein, also sich auf eindeutige Ereignisse oder Verhaltensweisen beziehen (vgl. Schumann 2011: 62ff.). Bei der Formulierung der Fragen muss des Weiteren die "Härte" der Fragen selbst berücksichtigt werden. Hier kann die Wortwahl gelegentlich entscheidend sein, bei negativ konnotierten Wörtern könnten schließlich auch Suggestivfragen entstehen (vgl. Schumann 2011: 65f.).

<sup>2</sup> Ein häufig auftretender Verzerrungseffekt ist beispielsweise der "Halo-Effekt", bei der eine Frage die nachfolgenden so beeinflusst, "dass sich die Beantwortung der Folgefragen entweder an der vorhergehenden Frage orientiert oder an der bereits gegebenen Antwort" (Schnell/Hill/Esser 2011: 336).

Zudem sollte festgelegt werden, welche Arten von Fragen zu welchem Ergebnis führen. Obgleich offene Fragen den Befragten möglicherweise einen größeren Spielraum bei der Beantwortung einräumen, sollen diesem Fragebogen überwiegend geschlossene Fragen zu Grunde liegen. Die Gründe dafür sind die größere Einheitlichkeit, die damit verbesserten Auswertungsbedingungen und ein hohes Maß an Objektivität während aller Phasen der Messung (vgl. Schumann 2011: 29).

Der Fragebogen sollte zudem reliabel sein, also genau messen, was auch immer gemessen wird. Um dies zu gewährleisten, müssen die Antwortvorgaben so formuliert und zur Verfügung gestellt werden, dass die Kursteilnehmer ihre Meinung zum Ausdruck bringen können. Auch dabei müssen einige Grundsätze beachtet werden: Etwa sollten Antwortvorgaben einerseits vollständig sein. Andererseits gilt es ungleiche Antwortklassen zu vermeiden, um den erwähnten Verzerrungseffekten entgegenzuwirken, Suggestion und Subjektivität zu unterlassen (vgl. Schumann 2011: 68).

Außerdem stellt sich die Frage, inwiefern Antwortvorgaben wie *weiß nicht* verwendet werden sollten: Werden sie vorgegeben, so "riskiert man [...], dass wenig entscheidungsfreudige Befragte mit 'weiß nicht' antworten, obwohl sie 'im Grunde' doch eine der inhaltlichen Antwortvorgaben präferieren" (Schumann 2011: 69). Bei Nichtvorgabe kann es hingegen vorkommen, dass die Befragten – sollten sie keine Meinung zu einem Thema haben – sich für eine der angegebenen Antworten entscheiden, obwohl diese nicht ihre Meinung widerspiegelt. In dem vorliegenden Fragebogen wurde größtenteils auf die Antwortvorgabe *weiß nicht*<sup>3</sup> verzichtet, da diese sich auf den Sprachkurs beziehen, den alle Befragten soeben durchlaufen hatten und davon ausgegangen werden kann, dass somit eine Meinungsbildung stattfand.

Um jenen Vorgaben und dem Anspruch der Reliabilität des Tests gerecht zu werden, sollten deshalb vorrangig Likert-Skalen verwendet werden. Hierbei werden die zur Verfügung gestellten Items eindimensional formuliert, um den Grad der Ausprägung eines Merkmals erfassen. Dazu wird ein Statement gegeben, welches innerhalb der Antworten eingeschätzt wird – man spricht hier von einer Ratingskala (vgl. Schumann 2011: 37). Die Befragten, die nun jene Antwort ankreuzen, die am ehesten ihrer Meinung entspricht, haben in der vorliegenden Umfrage die Wahl zwischen fünf Stufen.

Ob der Test letztlich das misst, was er inhaltlich messen soll, ist nicht immer einfach zu ermitteln. Eine gezielte Fragenformulierung und eine ausreichende Auswahl an Antwortvorgaben sollen hier sicherstellen, dass sowohl Verzerrungseffekte vermieden, als auch die Validität des Tests gewährleistet werden kann.

Bei der Teilnehmerbefragung (vgl. Anhang 1) handelt es sich vorrangig um die Einstellungserfassung<sup>4</sup> der Kursteilnehmer gegenüber dem SprachFitnessStudio im Europäischen Haus Pappenheim. Die Eisbrecherfrage "War das Ihr erster Sprachkurs?" ist zugleich eine Filterfrage, d.h. je nach Antwort auf die entsprechende Frage wird die Umfrage an einer anderen Stelle fortgeführt. Hat ein Lerner also bereits an einem anderen Sprachkurs teilgenommen, so besitzt er Vergleichsmöglichkeiten und kann einschätzen, wie sich das SprachFitnessStudio positiv und negativ von anderen Sprachkursen abhebt – Fragen 1b und 1c. Die Frage nach der Anzahl bereits

<sup>3</sup> Sollte diese Antwortoption gegeben werden, ist es ratsam sie nicht als mittlere Option, sondern immer nur als letzte anzugeben.

<sup>4</sup> Hierbei ist zu beachten, dass zwischen den eigenen Einstellungen und dem an den Tag gelegten Verhalten möglicherweise eine gewisse Inkonsistenz herrschen kann (vgl. Herkner 2011: 211). In einer vorangegangenen Beobachtung wurde genau aus diesem Grund der Fokus weniger auf das Verhalten der Teilnehmer gerichtet. Die Kursteilnehmer werden stattdessen über ihre Einstellung zum Sprachkurs innerhalb des Fragebogens befragt, welcher die Wahrung von Anonymität verspricht.

absolvierter Sprachkurse kann später einen Hinweis darauf geben, wie die Antworten zu werten sind. Jemand der erst einen Sprachkurs gemacht hat, kann möglicherweise nicht so gute Vergleiche ziehen, wie jemand, der schon zahlreiche andere Kurse besucht hat. Frage 2 ist wohl die wichtigste Frage überhaupt: “Waren Sie insgesamt mit dem SprachFitnessStudio zufrieden?”. Hier müssen die Teilnehmer zwischen Zustimmung und Ablehnung entscheiden<sup>5</sup>.

Nach den beiden Einleitungsfragen beginnt der erste Themenbereich: Die Befragten müssen zunächst ganz allgemein einschätzen, wozu der Sprachkurs sie sprachlich befähigt hat. Dazu muss als erstes erfasst werden, ob und wie viel Kontakt die Befragten bereits mit der italienischen Sprache hatten (Frage 3). Die Teilnehmer des SprachFitnessStudios haben hier die Auswahl zwischen “Ich konnte gar kein Italienisch”, “Ich kannte ein paar Wörter/Sätze” und “Ich habe schon einmal Italienisch gelernt” – daraus wird deutlich, ob die Befragten tatsächlich Anfänger sind, eventuell ein bisschen “Touristen-Italienisch” beherrschen, oder schon einmal in die allgemeinen Strukturen der romanischen Sprache eingeführt wurden. Diese Frage<sup>6</sup> ist zudem wichtig, da sie die nächste Frage vorbereitet. “Ich bin mit meinen jetzigen Italienischkenntnissen zufrieden”<sup>7</sup> soll von den befragten Personen mittels einer Likert-Skala bewertet werden. Die Ergebnisse dieser Frage sind insofern relevant, als dass sie ein Indiz dafür sind, inwiefern der Sprachkurs das persönliche Kommunikationsbedürfnis in der Fremdsprache stillen kann. Darauf wird in den zwei weiteren Bewertungssituationen genauer eingegangen. Hier müssen die Befragten angeben, wie sehr sie sich nun in der Lage fühlen, sich in Alltagssituationen sprachlich zu verständigen. Frage 6 versucht zu erörtern, inwieweit die Kursteilnehmer nun in den für sie wichtigen Situationen auf Italienisch kommunizieren können. Hier wird davon ausgegangen, dass es für die befragten Personen Kommunikationsziele in der Fremdsprache gibt, die von der Kommunikation in Alltagssituationen abweichen. In jedem Falle aber sollte das Vokabular nützlich sein – wie schon im Kriterienkatalog der LW-Methode formuliert. Daher werden die Kursteilnehmer gebeten, eine Aussage darüber zu bewerten. Und schließlich müssen die Befragten beurteilen, ob sie “insgesamt viel gelernt” haben (Frage 8). All diese Fragen zielen letztlich darauf ab, die Zufriedenheit mit der inhaltlichen Auswahl, die für das SprachFitnessStudio getroffen wurden, zu erfassen. Da es vor allem im Sinne des Sprachlerner ist, selbst ausreichend in der Fremdsprache zu kommunizieren, sollen die befragten Personen auch hier entscheiden, ob sie der Aussage “Ich habe während des Sprachkurses selbst viel auf Italienisch gesprochen” zustimmen oder nicht. Frage 10 bezieht sich auf den zeitlichen Rahmen, in dem das sprachliche Wissen übermittelt wird. Der Sprachkurs ist effektiv sechseinhalb Stunden lang<sup>8</sup> – daher liegt es nahe, die Teilnehmer beurteilen zu lassen, ob sie die Länge des Italienischkurses als anstrengend empfinden.

Es folgen Fragen zur Language-Workout-Methode selbst. Zunächst sollen die Befragten entscheiden, ob sie die Lernmethode als hilfreich einschätzen oder nicht – hier handelt es sich um eine Kontrollfrage zur Frage 2, weil die Lernmethode den Sprachkurs maßgeblich bestimmt. Da die Muttersprache in der Methode eine Brückenfunktion übernimmt, bietet es sich an, auch zu erfragen, wie die Teilnehmer die wörtlichen Übertragungen von einer Sprache in die andere empfanden.

<sup>5</sup> Eine Antwortmöglichkeit wie “weiß nicht” ist hier irrelevant, da davon ausgegangen wird, dass sich jede der befragten Personen eine Meinung über den eben besuchten Sprachkurs gebildet hat.

<sup>6</sup> Faktisch handelt es sich hier um eine Aussage, deren Bewertung verlangt wird. Aus Gründen der Vereinfachung wird hier synonym das Wort “Frage” weiterhin verwendet.

<sup>7</sup> An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Teilnehmer nicht über ihr tatsächliches Sprachwissen/Sprachkönnen objektiv urteilen – eine Ermittlung ihrer kommunikativen Kompetenzen erfordert ein Messinstrument der Leistungsmessung – sondern über ihr subjektives Gefühl nach der Spracherwerbsphase sprechen. Die abgegebene Bewertung muss allerdings mit Vorsicht behandelt werden, da die Beurteilung der eigenen Sprachkompetenz von der individuellen Disposition abhängig ist.

<sup>8</sup> Der Sprachkurs beginnt jeweils 8.30 Uhr und endet 17.00 Uhr. Ursprünglich war das SprachFitnessStudio bis 18.00 Uhr angesetzt, allerdings wurde aufgrund der schwindenden Konzentrationsfähigkeit aller Beteiligten der Kurs um eine Stunde verkürzt.

Frage 13 bezieht sich auf ein Element der Methode, welches dieserart in keiner der beiden Vorbildmethoden auftaucht: Bei der visuellen Präsentation der neuen Vokabeln werden gelegentlich die einzelnen Morphemgrenzen markiert. Dieses Vorgehen sollen die Befragten nun beurteilen und entscheiden, wie hilfreich sie die Kenntlichmachungen der Wortbausteine einschätzen. Ein weiteres Element, das vom Begründer des Language Workout verfeinert wurde, ist die Verwendung von Eselsbrücken zur verbesserten Merkfähigkeit des neuen Vokabulars. Auch danach wird gefragt, sodass die Teilnehmer angeben sollen, inwieweit ihnen die Eselsbrücken helfen konnten.

Die folgenden Fragen 15 bis 18 beziehen sich auf die stark gelenkten Übungen, die nach einer jeden Einführung neuer Vokabeln oder Strukturen folgen. Die Aussage "Ich empfand die Übersetzungsübungen insgesamt als" soll zwei Mal bewertet werden. Zuerst wird darüber Auskunft gegeben, ob der Kursteilnehmer die Übungen als "sehr schwer", "eher schwer", "mittel", "eher leicht" oder "sehr leicht" empfindet. Danach soll wiederholt entschieden werden, wie hilfreich diese Übungsformen für die befragten Personen sind. Selbiges Bewertungsmuster liegt für die Frage-Antwort-Übungen vor. Mittels dieser beiden Übungsformen werden die neuen Wörter und Strukturen eingeübt, bereits bekannte wiederholt. Doch stellt sich die Frage, ob die Wiederholungsphasen für die Teilnehmer ausreichen (Frage 19).

Der anschließende Fragenkomplex beschäftigt sich mit den LdL-Einheiten, in denen die Teilnehmer kleinere Präsentationen zum Vokabular halten. Mithilfe des Fragebogens soll erörtert werden, wie sich die Kursteilnehmer in der Lehrerrolle fühlen und ob sie sich die Informationen merken können, die sie den anderen erklären oder ihnen erklärt werden. Um auch die Lernangebote die während der Mittagspause angeboten wurden einschätzen zu können, werden im Anschluss einige Fragen zu einzelnen Teilbereichen der Pausenangebote gestellt. Frage 25 erkundigt sich nach den sprachkulturellen Informationen, die am Esstisch gegeben werden. Des Weiteren gibt es zwei Filterfragen, bei denen die Teilnehmer Auskunft geben sollen über die von Ihnen angenommenen Wiederholungsübungen, die während der Pause zur Verfügung standen.

Da eine Lehrmethode möglichst unabhängig von der Lehrperson sein sollte, gilt es im folgenden Teil der Befragung auch zu ergründen, ob es gewisse charakterliche Eigenschaften der Lehrperson gibt, die für die Lernenden wichtig und angenehm sind. Außerdem sollen die Befragten einschätzen, ob der Charakter des Sprachkurses Einfluss auf den Sprachkurs selbst hat (Frage 29), ob der Sprachlehrer den Kurs gut strukturiert hat (Frage 31), bzw. auf individuelle Bedürfnisse eingegangen ist (Frage 32). Die befragten Personen sollten in Frage 35 außerdem angeben, ob sie einen weiteren Italienischsprachkurs im SprachFitnessStudio absolvieren und ob sie diesen auch beim gleichen Sprachkursleiter noch einmal durchlaufen würden (Frage 36). Die letzte inhaltliche Frage enthält in ihren Antworten die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorgegebenen Kriterien zur Einschätzung des Fremdsprachenniveaus. Dabei werden die drei Charakteristika für das Sprachniveau A1 und jene drei für das Niveau A2 angegeben, woraufhin die befragten Kursteilnehmer ihre Fertigkeiten in der italienischen Sprache einschätzen sollen. Als letztes werden in einem gesonderten Block demographische Angaben wie das Geburtsjahr, das Geschlecht, die Muttersprache und weitere Fremdsprachenkenntnisse erhoben.

Der Fragebogen wurde vor Ausgabe an die Teilnehmer des SprachFitnessStudios an mehreren unabhängigen Personen getestet, denen der Ablauf des Sprachkurses zuvor geschildert wurde. Dieser informelle Pre-Test sollte sicherstellen, dass alle Fragen verständlich waren und führte zu letzten Umformulierungen oder einer veränderten Anordnung der Fragen. Nach der Durchführung des Kurses erhielten die Teilnehmer die Fragebögen und bekamen genügend Zeit, diese auszufüllen. Einer der Teilnehmer outet sich als versteckter Beobachter, ein langjähriger Lehrer für Italienisch, der sich für die Sprachworkout-Methode interessiert. Seine Angaben im Fragebogen werden keine

Verwendung in der Auswertung finden, da sich diese lediglich auf die tatsächlichen Sprachlerner beschränken will. Von den zwölf Teilnehmern waren demnach elf für die Stichprobe geeignet. Allerdings wird sich bei der Durchsicht der Fragebögen zeigen, dass ein Teilnehmer seinen Bogen nicht vollständig ausgefüllt hat, dieser demnach als ungültig befunden werden muss. Demnach ergibt sich eine Stichprobe von 10 Befragten des Italienischsprachkurses.

Nachdem die Befragung mittels eines Fragebogens realisiert wurde, galt es im nächsten Schritt, das erhobene Datenmaterial auszuwerten. Die Datenanalyse ist jedoch – hier wie auch in Erhebungen größerer Dimension – ein iterativer Prozess. Da es sich im Falle dieser Arbeit um eine qualitative Analyse handelt, wird der Fragebogen in seiner Auswertung einzelne Untersuchungsergebnisse darstellen und in Zusammenhang mit den für das LWO formulierten Zielen des Sprachkurses in Einklang bringen. Dabei können und sollen systematisierte, starre Vorgehensweisen vermieden werden. Um dennoch eine wissenschaftliche Vorgehensweise zu garantieren, wird in den einzelnen Teilbereichen des Fragebogens die zentrale Tendenz in Form des Modalwertes ermittelt, welcher seinerseits Aufschluss darüber gibt, welche Werte und Meinungen am häufigsten gewählt wurden (vgl. Schumann 2011: 140).

Schließlich wurde bei der gewünschten Fortsetzung des SprachFitnessStudios Italienisch zu Beginn unangekündigt ein Test geschrieben, um zu prüfen, wie viel noch hängen geblieben war. Insbesondere sollte nicht nur die Übersetzungskompetenz, sondern die kommunikative Kompetenz geprüft werden. Um die Ergebnisse vergleichen zu können, musste inhaltlich die gleiche Musterlösung evoziert werden. Persönliche Fragen, die im Kurs vorwiegend geübt worden waren, schieden also aus. Daher wurden zu Beginn die Profile zweier erfundener Personen (Paul und Maria) mit deutschen Angaben an die Leinwand projiziert. Daran schlossen sich die auf Italienisch formulierten Fragen zu ‘Wie heißt die Mutter von Paul?’, ‘Wann ist Pauls Geburtstag?’, ‘Was ist Marias Hobby?’ und – von den Personenprofilen unabhängig – ‘Wo ist Pappenheim?’. Die Personen konnten in ganzen Sätzen oder in Kurzform antworten. Abkürzungen waren nicht erlaubt. Dies bedeutet, es gab folgende Fragen und erwartete Antworten:

1. Qual è il nome della madre di Paul?	(Il nome della madre (di Paul) è) Maria.)
2. Quando è il compleanno di Paul?	(Il compleanno di Paul è) il sette (di) gennaio.
3. Qual è il hobby di Maria?	(Il hobby di Maria è) cantare.
4. Dov'è Pappenheim?	((Pappenheim) è) in Germania.

*Tab. 6: Fragen und Antwortmöglichkeiten des Sprachstandstest in Studie 1*

Im ersten Fall war somit nur eine Verstehensleistung notwendig; in den übrigen Fällen waren auch aktive Sprachkenntnisse erforderlich. Die Antworten wurden wie folgt gewertet: Wenn eine der erwarteten Antworten niedergeschrieben war, gab es 2 Punkte, war sie mit einem Fehler behaftet, der nicht zu einer anderen Bedeutung führte, gab es noch 1 Punkte. Führte der Fehler zu einer anderen Bedeutung oder zu einer unverständlichen Äußerung, wurden 0 Punkte vergeben.

### **3.2. Auswertung der Beobachtung**

Der Sprachkurs beginnt mit einer freundlichen Begrüßung. Der SprachFitnessStudioleiter stellt sich vor und setzt die Kursteilnehmer darüber in Kenntnis, dass es sich bei dem Sprachkurs um eine neue Methode handelt, die in diesem Rahmen getestet werden soll und ständig adaptiert wird. Er informiert seine Sprachenlerner außerdem, dass das Forschungsprojekt an diesem Tag beobachtet,

akustisch protokolliert, und mittels eines von den Teilnehmern auszufüllenden Fragebogens anschließend evaluiert wird – wobei jedoch die Anonymität jedes Einzelnen gewahrt bleibt.

Der Lehrer klärt anschließend seine Schüler über den allgemeinen Verlauf des Tages und über verschiedene Aktivitätsmöglichkeiten während der Pausen auf. An dieser Stelle bringt der Sprachdidaktiker auch eine seiner Rahmenbedingungen ein. So nennt er seine zwei Hauptübungsformen und erklärt, dass zunächst einfache, später dann komplexere Sätze gebildet werden – der erste Teil von Merkmal 3a des Katalogs (Lehrer erklärt die Kursinhalte) wird demnach erfüllt. Kurz danach spricht der Lehrer Punkt 3b5 an, auf den er während des gesamten Sprachkurses mehrmals zurückkommen wird: Die neuen Vokabeln werden bei der Einführung graphisch präsentiert. Bei der lautlichen Realisierung eines Satzes, der die neue Vokabel enthält, soll jedoch nicht auf die Vokabel geschaut werden. Daraufhin erklärt er, dass nach der Fragestellung genügend Zeit sein soll, damit jeder eigenständig nach der Lösung suchen kann, er fordere dann jemanden auf, zu antworten (Merkmal 3b4). Die Unvorhersagbarkeit, ob man als Lernender aufgerufen wird, kann als Stimulusquelle gesehen werden – eine Tatsache, die sich bereits aus der Theorie des LdL ergibt und positiv zur Motivationsbildung beitragen soll. Der Sprachlehrer spricht hier des Weiteren die Tatsache an, dass neue Vokabeln zumeist mit Eselsbrücken präsentiert werden (siehe Merkmal 3b6), bringt jedoch noch keine dieser Eselsbrücken zur Anwendung. Den Abschluss seiner einleitenden Worte findet der Lehrer mit der Aufforderung an die Kursteilnehmer, sich zu entspannen (Merkmal 3b1), eine Maxime, die auch bei Michel Thomas und dessen Methode zu finden ist und auf der theoretischen Annahme der Instructional Psychology basiert.

Anschließend gibt der Sprachlehrer einige grundlegende Informationen: So erklärt er den Unterschied zwischen synthetischem und analytischem Sprachbau, verweist auf die teils unregelmäßige Akzentsetzung im Italienischen und erklärt einige Internationalismen. Mit diesen steigt der Lehrer in die Zielsprache ein, präsentiert beispielsweise Adjektive, die in der deutschen Sprache auf {-al}, {-bel} und {-iv} enden, deren Wortstamm im Italienischen zumeist gleich oder ähnlich bleibt und die Endungen {-ale}, {-bile} oder {-ivo} aufweisen: *normale, sociale, accettabile, variabile, positivo, negativo* etc. Nachdem die Kursteilnehmer die entsprechenden Analogien anhand mehrerer Beispiele vorgeführt bekommen und fast ein Dutzend Adjektive benannt haben, führt der Sprachlehrer die erste Struktur ein: *è* für ‘es ist’ oder ‘das ist’. Der Lehrer geht folglich nach dem gleichen Prinzip vor, wie in der MTM beschrieben, obgleich er sich vor der Einführung der grammatischen Struktur mehr Zeit lässt. Die Struktur wird anschließend geübt bis das Demonstrativpronomen *questo* hinzugenommen und in verschiedenen Kombinationen wiederholt wird. Es folgt die Verneinungsform, bei der den Lernern erklärt wird, dass der Verneinungspartikel im Italienischen vor dem Verb steht. Im Anschluss wird abermals geübt. Daraufhin führt der Lehrer einige Substantive in der Einzahl und deren Artikel ein und gibt einige Merkregeln: So erklärt er zum Beispiel, dass der Artikel vor Nomen mit Vokalanfängen verkürzt werden kann, es im Italienischen kein Neutrum gibt oder aber Substantive, die auf {-ione} enden, meistens feminin sind. Auch bei den Substantiven wählt der Lehrer zunächst international verständliche Bezeichnungen wie: *l'organizzazione, il direttore, la geografia*. An seinen Beispielen erklärt er auch die Aussprachebesonderheiten im Italienischen im Gegensatz zum Deutschen, dass <g> vor <e> und <i> statt [g] als [dʒ] formuliert und dass <c> vor eben jenen Vokalen nicht [k] sondern [tʃ] ausgesprochen wird. Um den Kursteilnehmern die unterschiedliche Aussprache bezüglich ihrer Stimmhaftigkeit deutlich zu machen, erklärt der Lehrer an Minimalpaaren, dass es sich hier nicht um Allophone handelt. Im Gegenteil: [dʒ] und [tʃ] müssen korrekt ausgesprochen werden, da sie in Minimalpaaren zur Bedeutungsunterscheidung führen, wie er an verschiedenen Beispielen belegt. Zwei weitere Besonderheiten sind die Aussprache von <gl> [ʎ], im LWO-Kurs erklärt als Kombination von [l] und [j], und die Aussprache von <gn> [ɲ], im LWO-Kurs erklärt als Kombination aus [n] und [j] gesprochen. Als letzte Einheit seines “Phonologie und Phonetik-

Crashkurses” führt der Sprachlehrer die konsonantische Lautdopplung sowie deren Geminatio an und macht diese wiederholt an Minimalpaaren deutlich, wie *caro* [ka:ro] ‘teuer’ und *carro* [karro] ‘Wagen’. Um zu überprüfen, ob die Kursteilnehmer seine Erklärungen verstanden haben, lässt der Lehrer sie zumeist im Chor nachsprechen und anschließend noch einmal einzelne Lernende die Laute oder Wörter reproduzieren.

Nach diesem Exkurs widmet sich der Lehrer den gängigen Kommunikationsfloskeln, wie *ciao*, *come va?* und *va bene*. Auch hier wird die Verneinungsform dazu geübt. Die Kursteilnehmer lernen, wie sie sich vorstellen können. Es folgt die zweite Übungsform, die bereits angekündigt worden ist: Vom Lehrer geht die Formulierung “Io sono Joachim. E tu?” aus, die Antwort wird von den Lernern je nach Name adaptiert und die Frage an einen anderen Teilnehmer weitergegeben. Das gleiche wird noch einmal mit der Herkunftsortangabe gemacht: Hier sollen zuerst Orte und dann das Land genannt werden. So führt der Lehrer an diesem Beispiel die im Italienischen übliche Verknüpfung von Präposition mit Artikel ein, auf die er später noch einmal zurück kommen wird.

Nachdem die Kursteilnehmer sich also kurz vorstellen und ihre Herkunft angeben können, widmet sich der Sprachdidaktiker ersten Verbformen und deren Konjugation. Den Einstieg gibt *parlo* – eine Eselsbrücke dazu bietet der Lehrer mit dem Wort *Parlament*, ein Ort, an dem selbst “sehr viel gesprochen wird”. Er greift hier seine Erklärung vom Beginn des SprachFitnessStudios wieder auf und zeigt den Italienischlernern, dass dies ein Beispiel für das Italienische als synthetische Sprache darstellt, da hier die “Endungen [...] grammatische Informationen geben”. So lernen die Kursteilnehmer in der Fremdsprache zum Ausdruck zu bringen, welche Sprachen sie wie gut beherrschen bzw. nicht sprechen. Auch hier kommen wieder einige Eselsbrücken vor: Der Lehrer erklärt, dass ‘nur’ *solo* heißt, wie auch ein Solosänger nur einer ist. Oder, dass ‘ein bisschen’ auf Italienisch *un po’* heißt. Eine Eselsbrücke ist: Worüber beschwerten sich einige Frauen, wenn sie davon nur ‘ein wenig’ oder ‘ein bisschen’ hätten? Über den Po. Und auch bei den restlichen Vokabeln, die eingeführt werden, bietet der Lehrer eine Eselsbrücke an, um eine Sinn gebende Verknüpfung zu liefern. Es lässt sich demnach verifizieren, dass bei der Präsentation von neuen Inhalten in der großen Mehrheit der Fälle Eselsbrücken gegeben werden (siehe Kriterium 3b6).

Um bisherige Kenntnisse zu verbinden, schlägt der Sprachlehrer nun “Mini-Dialoge” vor, also kleine Kommunikationsanlässe, bei denen jeder sagt, wo er herkommt und welche Sprachen er spricht. Dabei übernimmt er im Sinne des interaktionistischen Ansatzes eher die *Rolle des Moderators oder Koordinators der Frage-Antwort-Anlässe*, wie in Punkt 3a1 des Kriterienkataloges aufgeführt. Während dieser Übungen macht der Lehrer bei Bedarf auf Ausspracheinheiten einzelner Konsonanten aufmerksam, verweist beispielsweise auf den Unterschied von aspirierten und nicht aspirierten Lauten oder auf die stimmhafte bzw. nicht stimmhafte Aussprache einiger Phoneme. Innerhalb des Themenbereiches “erstes Vorstellen” führt der Lehrer Höflichkeitsformeln wie *per favore*, *prego* oder *scusi/scusa* und die Adjektive für ‘laut’, ‘leise’ sowie ‘langsam’ ein. So können die Kursteilnehmer in Kommunikationssituationen zum Ausdruck bringen, was am Sprachfluss verändert werden muss, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Außerdem erfahren die Lernenden, wie sie ausdrücken können, dass sie jetzt (leider) gehen müssten. Demnach wird der Methodiker der sich aus der Rational Analysis ergebenden Herausforderung gerecht, sinnhaftes und vor allem nützliches Wissen zu übermitteln (siehe Kriterium 3f): Nach 75 Minuten hat der Lehrer demnach die Grundstruktur einer Unterhaltung etabliert. Bereits jetzt können sich die Italienischler auf Basisniveau vorstellen, den Gesprächspartner nach Gleichem befragen, anmerken, wenn sie etwas nicht richtig verstehen und sich höflich verabschieden. Während der Wiederholungsphase hat eine Teilnehmerin große Schwierigkeiten bei der Übersetzung, woraufhin sich der Lehrer minutenlang Zeit nimmt, um mit viel Geduld ein Wort nach dem anderen wieder ins Gedächtnis zu rufen. Als er merkt, dass die Lernerin ungeduldig mit sich selbst wird, beruhigt er

sie: “Ruhig Zeit lassen!” und fragt: “Geht’s noch oder fühlen Sie sich schon bedrängt?”. So integriert der Lehrer – wie im Kriterienkatalog unter 2b2 und 2b3 vermerkt – ebenfalls Thomas’ Prinzipien “Give yourself time to think” und “Never get annoyed at yourself if you make a mistake” ins Language Workout. Anhand der Reaktion zeigt der Lehrer, dass er großen Wert darauf legt, negative Emotionen zu vermeiden, um der intrinsischen Lernermotivation eines Jeden genügend Raum zu geben (siehe Kriterium 3h) – eine Tatsache die sich im Verlauf des Kurses noch mehrmals zeigt.

Nach der Wiederholungsphase reflektiert der Lehrer die Verwendung der Struktur *E tu?*: “Das [ist] immer ganz hilfreich, dass man erst über sich erzählt und dann einfach nur *E tu?* sagt. Das kann man ja mit [...] allem machen, was wir heute an Tätigkeitswörtern lernen”. Um allerdings auch mal seinen Gegenüber etwas fragen zu können, ohne vorher über sich selbst zu sprechen, lernen die Kursteilnehmer daraufhin einige Konjugationsformen der zweiten Person Singular und dritten Person Singular (= Höflichkeitsform). Ferner erklärt der Lehrer, dass im Italienischen – im Gegensatz zum Deutschen – keine strukturelle Inversion von Aussage- zu Frageform stattfindet. Heißt es also auf Deutsch *Laura spricht* vs. *Spricht Laura?*, so bleibt die italienische Form *Laura parla* in beiden Fällen gleich.

Den Übergang zu den Zahlen schafft der Lehrer mit der Frage nach der Postleitzahl der Heimatorte: *Qual è il CAP di Pappenheim?* zum Beispiel. Auch die Zahlen von null bis neun werden mit je einer Eselsbrücke zum besseren Behalten eingeführt und später im Chor und einzeln sprechend geübt, bis schließlich die Teilnehmer die Einstiegsfrage nach ihrer Postleitzahl beantworten und später beispielsweise auch ihre Telefonnummern angeben können. Bei der Erarbeitung der Monatsnamen verweist der Lehrer nicht nur auf Aussprachebesonderheiten, sondern weicht die Sprachkursteilnehmer zudem in sozio-linguistische Hintergründe ein und erklärt, warum beispielsweise der neunte Monat *SETtembre* und nicht *NOVembre* heißt<sup>9</sup>. Nach dieser Einführung sind dann die Italienischlerner in der Lage, ihren Geburtsmonat zu nennen, etwa: “Il mio compleanno è in gennaio”. Um die Zahlen noch einmal zu wiederholen, führen die Teilnehmer leichte Rechenaufgaben bis zur Zahl neun durch. Das Zahlenvokabular wird daraufhin bis zur Zahl einunddreißig erweitert, wodurch es den Lernern schließlich möglich ist, nicht nur ihren Geburtsmonat, sondern auch den eigenen Geburtstag zu nennen. Kontinuierlich verknüpft der Sprachlehrer also neue Inhalte in Kombination mit bereits Vertrautem (Merkmalskatalog 3e), so können die Italienischlerner nun beispielsweise die Struktur: “Il mio compleanno è in aprile” um “il sedici” ersetzen<sup>10</sup> oder zu ihrem Heimatort die Postleitzahl angeben.

Nach einer viertelstündigen Kaffeepause wiederholt der Lehrer mit seinen Italienischlernern noch einmal die Postleitzahlen, Telefonnummern und Geburtstagsangaben. Es folgt eine Frage-Antwort-Sequenz, bei der sich die Teilnehmer gegenseitig Fragen stellen und damit abermals die Zahlen und bereits erarbeiteten Satzstrukturen wiederholen. Sobald die Kursteilnehmer bei der Fragestellung, zum Beispiel “Qual è il Suo numero di telefono?”, Schwierigkeiten bekommen, rät ihnen der Sprachlehrer, die Augen zu schließen und sich ganz in Ruhe den Bestandteilen der Frage zu widmen – ganz nach dem Motto des amerikanischen Vorbilds: “Give yourself time to think” (Merkmal 3b2).

Als nächstes eröffnet der Lehrer das Themenfeld der Gastronomie. Die Kursteilnehmer werden also für den Besuch im “ristorante italiano” gewappnet, können kurze Zeit später die Speisekarte und die Rechnung bestellen. Dazu führt der Lehrer die Struktur *c’è* ein, wiederholt die Höflichkeitsform von *avere* ‘haben’ und lässt daraufhin seine Schüler nach einer deutschen Karte fragen. Mithilfe der

<sup>9</sup> Ursprünglich war der September der siebte Monat des Jahres. Nachdem jedoch der Jahresanfang verschoben wurde, verschoben sich die restlichen Monate.

<sup>10</sup> Es sei hier der Vollständigkeit halber angemerkt, dass sich die Präposition vor dem Monatsnamen analog zum Deutschen verändert. Aus “Il mio compleanno è in Aprile” wird also “Il mio compleanno è il sedici Aprile”.

Struktur “per + betontes Objektpronomen” können die Lernenden angeben, wer welche Bedürfnisse hat. Das Verb *mancare* in der Konjugation der dritten Person (Singular und Plural) können die Kursteilnehmer nutzen, um auszudrücken, was ihnen fehlt. Folglich können sich die Italienischlerner wie folgt äußern: “Mancano il conto per me e il conto per lui” oder “Mancano la birra, il vino e il dolce”.

Danach werden die Pluralformen der regelmäßigen Nomen eingeführt. Die Lernenden erfahren also, dass Nomen, die auf {-o} enden, in der Mehrzahl ein {-i} aufweisen und bei den femininen Substantiven das {-a} im Plural zu {-e} wird. In Kombination mit den jeweiligen bestimmten Artikeln werden die Kursteilnehmer hier auf die Probe gestellt. Nach ungefähr drei Stunden Sprachkurs müssen sie nun die Deklinationen des Italienischen üben. Dabei möchte eine der Teilnehmer aufgeben. An dieser Stelle springt der Lehrer ein mit den Worten: “Ich bin ja verantwortlich hier. Es ist niemand hier verantwortlich, dass er was lernt, sondern es bin allein ich verantwortlich [...], ich habe dafür zu sorgen, dass Sie an diesem Tag zurechtkommen”. Entgegen bisheriger Annahmen übernimmt der Lehrer demnach doch mehr von Michel Thomas’ Prinzipien, unter anderem “Remembering is the teachers and not the learner’s responsibility” (siehe Merkmal 3b5). Diese Maxime kann nun ebenfalls der LWO-Methode zugeordnet werden.

Danach vergibt der Sprachlehrer Präsentationsanlässe (Kriterienkatalog 3a1), bei der nach dem Informationsverarbeitungsansatz die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden gefordert ist und zudem die Kontrollkompetenz eines Jeden geschult wird. Jeder Kursteilnehmer erhält ein Blatt Papier, auf dem mehrere Vokabeln und meist dazu gehörige Eselsbrücken geschrieben stehen. “Also noch einmal zum Verständnis: Jeder darf jetzt wieder in meine Rolle schlüpfen. Ihr dürft diese Wörter vorstellen, ihr könnt die Eselsbrücken, die dabei sind, übernehmen oder eigene finden”, erklärt der Lehrer, “und jeder überlegt sich dann aber auch einen [deutschen] Satz, den er erfragen kann”. Danach bekommen die Lernenden fünf Minuten Zeit, um die Präsentation im Sinne des Lernen durch Lehren vorzubereiten. Während dieser Zeit herrscht zunächst Ruhe, die Kursteilnehmer machen sich mit dem Vokabular vertraut, es entwickeln sich leise Beratungsgespräche unter den Lernern. Auch der Kursleiter selbst wird bei Fragen konsultiert, der Lehrer steht für die nachträgliche Klärung des Arbeitsauftrags und für weitere Hinweise zur Verfügung – ganz im Sinne der Rahmenbedingung 3a2 (“Der Lehrer berät die lehrenden Schüler vor der Präsentation, berichtigt Fehler, klärt letzte Fragen”). Die Kurzpräsentationen der Teilnehmer fallen sehr unterschiedlich aus. Einige Lernende erklären ihre Vokabeln mit Eselsbrücken eigenständig, andere sagen nur das Nötigste, sodass der Lehrer fehlende Informationen ergänzt. Gelegentlich scheinen die präsentierenden Teilnehmer nicht darauf vorbereitet, dass sie die zu übersetzenden Sätze auch selbst übersetzen können sollten. Somit werden teilweise Wörter, vor allem Verben, in die Sätze eingebaut, die noch nicht bekannt sind. Andere Kursteilnehmer wiederum stellen relativ komplexe Sätze zur Übersetzung und verlangen damit ihren Mitlernern einiges ab.

Überraschenderweise können während der Präsentation einige Teilnehmer, die bereits Vorkenntnisse in der italienischen Sprache besitzen, ebenfalls Hilfen geben. So erklärt beispielsweise eine Lernerin mit einfachen Worten, dass {-one} ein Augmentativsuffix ist, also eine grammatische Vergrößerung anzeigt und bestätigt damit beispielsweise, dass die LWO-Methode ein kooperatives Lernambiente schafft (siehe Kriterium 3c). Nach ungefähr der Hälfte der Präsentationen schaltet sich Sprachlehrer wieder ein, um vor der Mittagspause noch die verschiedenen Teile des Gedecks vorzustellen – jeweils mit passenden Eselsbrücken. So lernen die Teilnehmer beispielsweise, dass nicht die diebische Elster sondern der diebische Kuckuck den Löffel *il cucchiaino* holt oder die Serviette *la salvietta* heißt und deswegen daran erinnert, dass man sich früher mit der Serviette zugewinkt, also *salve* zugewinkt hat. Dieses Vokabular wird zuerst in bereits vorhandene

grammatische Strukturen eingebunden, geübt und dann am Pausentisch noch einmal abgefragt, da bei jedem Teilnehmer ein Teil des Gedecks fehlen wird. Danach bekommen die Teilnehmer eine Minestrone, Spaghetti alla Carbonara sowie Spaghetti Bolognese gereicht.

Anschließend können die Kursteilnehmer entweder in einem separaten Bereich entspannen, einige Sprachrätsel lösen oder aber vorgeschlagene Videoclips auf der Fremdsprache im Internet anschauen. Bei den Rätseln müssen auf spielerische Art Bilder passenden Wörtern oder korrekte Antworten bestimmten Fragen zugeordnet werden. Ein weiteres Angebot besteht aus einem Buchstabensalatgitter, in dem Wörter gefunden werden sollen. Der Lehrer stellt auch Aufgaben aus der Phonologie und lässt Aussprachebesonderheiten herausfiltern. Die Lösungen finden sie jeweils auf der Rückseite der Aufgabenblätter, hier besteht also keineswegs ein Leistungsdruck. Im Gegenteil: Ziel dieser Rätsel ist es, als Fremdsprachenlerner zu erkennen, wie viel sie schon zuordnen und verstehen können. Genauso verhält es sich mit den Videoclips. Hier sucht die Lehrkraft einen Filmausschnitt und ein Lied in der Zielsprache heraus, dem sich die Lernenden Schritt für Schritt annähern. Die Leute werden zuerst schriftlich mit dem Dialog vertraut gemacht. Dann sollen sie den Clip anschauen, gegebenenfalls auch immer mit dem Blick auf das Blatt und noch nicht auf den Videoausschnitt. Und der letzte Teil ist dann, sich wirklich voll auf den Videoausschnitt zu konzentrieren und zu versuchen, jedes einzelne Wort, das man hört, auch zu verstehen, und wenn viele Male nötig sind, bis die Lerneinheit sitzt.

Sobald die Teilnehmer von der Mittagspause zurückgekehrt sind, wiederholt der Lehrer für ungefähr eine Viertelstunde noch einmal einige Fragen und Antworten vom Vormittag, die ständigen Wiederholungsphasen beruhen auf der Annahme, dass häufig vorkommende Informationen tendenziell besser behalten werden. Danach stellen die restlichen Kursteilnehmer ihre zu präsentierenden Vokabeln vor. Auch hier ist das Niveau unterschiedlich. Manche Teilnehmer erklären noch einmal die dazugehörigen Eselsbrücken, andere verzichten darauf, wahrscheinlich weil das Vokabular inklusive Eselsbrücken ebenfalls als Folie für alle anderen sichtbar zu Verfügung steht.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass durch die Kurzpräsentationen eine aktive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff, gemäß dem Kriterium 3d, bei den Teilnehmern stattfindet. Sie müssen das Vokabular selbst in deutsche Sätze einbauen – die Konstruktion der Sätze obliegt sonst dem Lehrer – aber auch kontrollieren, ob jene Sätze von ihren Mitlernern korrekt in die Fremdsprache übertragen werden. Eine Herausforderung, der sich sonst nur der Lehrer stellen muss und vor allem sprachliche Kompetenz fordert. Es ist also zu vermerken, dass wie bereits in Punkt 3i des Kriterienkatalogs angenommen wurde, die Wissensaneignung teils vom Lerner selbst durchlaufen wird.

Im Anschluss an die LdL-Sequenz wiederholt der Sprachlehrer einige der neuen Vokabeln, jeweils eingebettet in einfache Sätze und nimmt weitere Vokabeln und Strukturen auf: Die Lernenden erfahren, dass ‘ich weiß es (nicht)’ (*Non lo so* oder ‘ich möchte/wünsche’ *vorrei* bzw. *desidero* heißt, wie sie zum Ausdruck bringen können, dass sie mit der Kreditkarte zahlen wollen oder eine bestimmte Lebensmittelallergie haben. Dabei erklärt der Lehrer anhand des Beispiels *Ich habe eine Zuckerallergie*, dass *zucchero* im Italienischen unter die Ausnahmen fällt, da dem Nomen der Artikel *lo* vorgestellt wird, also in dem eben genannten Satz zu *Ho un'allergia allo zucchero* wird.

Im Gegensatz zu Michel Thomas, der auf ausnahmslose grammatische Korrektheit schwört, sieht ein LWO-Lehrer diese Feinheiten nicht immer so gravierend. Auch wenn die entsprechende Formulierung ohne den angemessenen Artikel grammatisch falsch wäre, würde sie die Kommunikation nicht beeinflussen: “Uns geht es im Wesentlichen darum, dass wir uns mit ein paar

Sätzen verständlich machen können”, erklärt der Sprachlehrer seinen Schülern und fügt hinzu: “An den Stellen wo es mir wichtig ist, dass es hundertprozentig stimmt, sage ich es dann schon”.

Da ein LWO-Lehrer flexibel in seinen Inhalten ist und sich den Bedürfnissen seiner Lernenden anpassen soll, fragt der Lehrer die Teilnehmer, ob sie gern noch die restlichen Zahlen lernen möchten, um unter anderem ihr Alter oder generell höhere Beträge nennen zu können. So baut der Lehrer auch hier auf dem auf, was bereits bekannt ist. Die Teilnehmer kennen das Wort *anno*, das ‚Jahr‘ von *compleanno* und sie wissen, wie der Plural gebildet wird. Zusätzlich erklärt der Lehrer, dass im Gegensatz zum Deutschen die Italiener nicht das Auxiliarverb ‘sein’ sondern ‘haben’ verwenden: “Die Italiener haben einundvierzig Jahre auf dem Buckel, gewissermaßen”. Danach führt der Sprachlehrer die restlichen Zahlen ein und zeigt Analogien zu den Wortbildungsverfahren auf, welche die Kursteilnehmer schon von den bekannten Zahlen bis einunddreißig kennen, beispielsweise die Tilgung eines von zwei aufeinander treffenden Vokalen. Anschließend sagen alle Teilnehmer ihr Alter.

Um die Angaben zur eigenen Person noch zu erweitern, erfahren die Lernenden nun einige Vokabeln aus dem Bereich Freizeitbeschäftigung und Hobbys – *il trekking, il film, la pintura, leggere, ballare* etc. – woraufhin die Teilnehmer ihre Hobbys nennen. In Kombination mit einigen frequenten Verbformen können die Lernenden Sätze übersetzen wie ‘Kann ich Musik machen?’, ‘Ich möchte Sport machen’, ‘Darf ich tanzen?’ oder ‘Ich liebe die Natur und die Musik’.

Mit den Berufsbezeichnungen macht der Sprachkursleiter die Selbstvorstellung komplett. Neben Begriffen wie *pensionato* ‘pensioniert’ und *autonomo* ‘selbstständig’ lernen die Teilnehmer vorrangig wie die eigenen Berufe in der Fremdsprache heißen. Dazu beginnt der Lehrer mit den Worten “Sono direttore di Europäisches Haus Pappenheim. E tu?” und richtet sich an eine Teilnehmerin. Der Reihe nach versuchen die Kursteilnehmer nun, ihre Berufsbezeichnung ins Italienische zu übertragen. Einige fragen direkt nach, andere versuchen mit ihrem bisherigen Wissen und mittels Analogiebildung den eigenen Beruf auszudrücken. Die Lernenden erfahren zusätzlich noch einige Berufsorte wie *la farmacia* ‘die Apotheke’, *la ditta* ‘die Firma’ oder *la divisione* ‘die Abteilung’. Durch dieses individuell basierte Vokabular etabliert man eine Sinnhaftigkeit im Lernen (siehe Kriterium 3f) und schafft zudem ein förderndes, auf die Teilnehmer abgestimmtes Lernambiente – wie im Kriterienkatalog unter 3c vermerkt – welches maßgeblich zu den Flow-Effekten führt wie sie laut LdL angedacht sind.

Da einige der Lernenden tatsächlich schon pensioniert sind, können sie mit Hilfe der Imperfetto-Form *ero* ‘ich war’ ihren vorherigen Beruf angeben. Bei seiner unmittelbar darauf gestellten Frage *Qual era la sua professione?* antwortet die entsprechende Teilnehmerin ohne Probleme. Das zeigt, dass die Vergangenheitsform von *essere* ‘sein’ zumindest im Singular durch das bisherige Wissen definitiv verstanden wird, möglicherweise auch selbst gebildet werden könnte. Damit geht die Vorgehensweise mit der Theory of Optimal Instruction konform, die einen minimalen Aufwand für ein Höchstmaß an Lernerfolgen vorsieht.

Nach einer weiteren Kaffeepause sollen sich die Teilnehmer noch ein bisschen bewegen, bestenfalls die Arme unterschiedliche Bewegungen ausführen lassen und besonders die Fingerspitzen bewegen. Danach wiederholt der Leiter des SprachFitnessStudios noch einmal einige Sätze aus allen bisher erarbeiteten Themenbereichen, die die Lernenden übersetzen müssen. Während dieser Wiederholungssequenz stehen die Teilnehmer allesamt aufrecht und können sich der Reihe nach hinsetzen, wenn der Lehrer danach fragt, wer im Januar, Februar usw. Geburtstag hat.

Die Teilnehmer wurden bei der Kursanmeldung gebeten, auf freiwilliger Basis, ein Familienfoto

mitzubringen. Diese werden nun herausgeholt, um mit visuellen Impulsen die Bezeichnungen der Familienmitglieder zu üben. Mit den Worten *Questo è una parte della mia famiglia* bzw. *Posso presentare una parte della mia famiglia?* können die Teilnehmer daraufhin die eigene Familie vorstellen. Die am häufigsten verwendeten Vokabeln nennt der Sprachlehrer mit jeweils einer Eselsbrücke schon vorher, außerdem macht er auf die Besonderheit aufmerksam, dass bei den Familienbezeichnungen im Singular der bestimmte Artikel wegfällt. Bei der Präsentation selbst können sich die Lernenden der auf der Folie vermerkten Bezeichnungen bedienen.

Bei den anschließenden Übersetzungsübungen zu den Familienmitgliedern hat eine der Teilnehmerinnen enorme Schwierigkeiten, einen Satz ins Italienische zu übersetzen. Nach mehrmaligem Ansetzen vertauscht sie in Kombination mit dem Negationspartikel immer noch die Hilfsverben *avere* und *essere* und drückt entsprechend ihre Verzweiflung aus. Nachdem sie einige Sätze in der Art ‘Ich habe ein Haus’, ‘Ich habe eine Familie’ formuliert hat, versucht es der Sprachlehrer noch einmal mit den gleichen Sätzen in der Verneinung. Scheint dies anfangs problemlos zu funktionieren, scheitert die Teilnehmerin abermals bei dem eigentlichen Satz *Non ho un cane* ‘Ich habe keinen Hund’. ‘Ich habe das Gefühl, dass Sie versuchen, die Laute nachzusprechen’, sagt der Sprachlehrer daraufhin, um der Fehlerquelle auf den Grund zu gehen. ‘Versuchen Sie die Bestandteile, die ich ihnen gebe, zu verknüpfen mit ihrer Bedeutung’. Deshalb fragt er dann noch einmal die einzelnen Wörter des Satzes ab und bittet die Teilnehmerin, ihm mitzuteilen, wenn es ihr zu viel sein sollte. Auch an dieser Stelle wird deutlich, wie man negative Emotionen vermeiden kann, der Teilnehmerin im Gegenzug vielmehr zu einem Lernerfolgserlebnis verhelfen kann – ganz im Sinne der im Kriterienkatalog unter 3h vermerkten Maxime der intrinsischen Lernermotivation durch Vermeidung negativer Emotionen. Dabei stellt die Teilnehmerin fest: ‘Ich will es ja selbst auch verstehen. Aber ich nerve die anderen.’, woraufhin alle Teilnehmer entschieden dagegen sprechen. Der Sprachlehrer fordert die Teilnehmerin nun dazu auf, sich ein ‘Lieblingshauptwort’ auszusuchen, deren Besitzangabe sie treffen könnte. Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass durch die eigenständige Wahl des Nomens, der Frau eine gewisse Sicherheit und Kontrolle – wie auch im Konzept des LdL verankert – suggeriert wird. Somit stellt der Lehrer sicher, dass die Teilnehmerin zumindest einen der Satzbestandteile kennt und demnach eine verminderte Unsicherheit vorhanden ist. Und mit diesem Nomen kann sie letztlich den Satz in die Fremdsprache übersetzen. Als die Teilnehmerin nach einiger Zeit noch einmal an der Reihe ist, bildet der Sprachlehrer Sätze, in denen entweder das eine oder das andere Hilfsverb in konjugierter Form und trotzdem immer das selbst gewählte Substantiv *aqua* vorkommt. Wieder gerät die Frau zunächst durcheinander, schafft es aber schließlich, die Sätze zu übersetzen.

Nach einigen weiteren Wiederholungen führt der Sprachkursleiter die erste Person der Imperfektform von *avere* ein und lässt die Lernenden Sätze über ehemalige Besitztümer produzieren: ‘Ich hatte eine Arbeit’, ‘Ich hatte ein Haus’ etc. Auch hier können die Teilnehmer analog zu bisher gelernten Konjugationsformen zumindest die erste bis dritte Person im Singular bilden – Grammatik nach dem Paretoprinzip. Folglich beherrschen die Lernenden potenziell die zwei wichtigsten Auxiliärverben im Imperfetto.

Da nun sämtliche nahe liegenden Themenbereiche erarbeitet wurden, die mit dem ‘Vorstellen’ und ‘Auskunft über die eigene Person geben’ verknüpft sind, widmet sich der Lehrer anderen Themenbereichen des alltäglichen Lebens. So stellt er beispielsweise *la macchina* ‘das Auto’, *la polizia* ‘die Polizei’ oder *l'incidente* ‘der Unfall’ vor und greift hier noch einmal die bereits bekannten Vergangenheitsformen auf. Bei einem der Übungssätze ergibt sich die Mehrzahl, somit wird ebenfalls die dritte Person Plural *c'erano* ‘es waren’ eingeführt und mit der Wortbildungsanalogie zu *mancare*, *mancano* in der besagten Person erklärt. Und noch eine weitere Struktur erlernen die Kursteilnehmer: *ho bisogno (di)* ‘ich brauche/benötige’. An letzter Stelle führt

der Sprachlehrer noch die Richtungen ‘rechts’, ‘links’, ‘geradeaus’ sowie die Struktur *Dov'è?* ein und übt abschließend noch einmal. Zum Schluss besprechen Kursleiter und -teilnehmer noch den Termin für eine Fortsetzung, für die sich alle Lernenden sehr interessieren. Danach bedankt sich der Sprachlehrer und es werden die Fragebögen verteilt, die als Grundlage der Evaluation dienen.

Der LWO-Sprachlehrer geht mit Geduld und pädagogisch-linguistischen Feingefühl vor. Ob nun ein Teilnehmer aufgeben will oder aber sich ein Wort wiederholt nicht merken kann – er sollte fortlaufend versuchen seine Schüler zu motivieren, Fehlerquellen zu finden und individuelle Merkhilfen zu schaffen. In einer Gruppe von dreizehn Kursteilnehmern muss dem LWO-Sprachlehrer gewiss sein, wem welche Strukturen und Vokabeln schwerfallen. Wiederholt sollte er die jeweilige Person daher mit ihren Fehlerquellen konfrontieren. Dabei achtet er darauf, dass die Teilnehmer sich wohl und nicht gar unter Druck gesetzt fühlen, baut geduldig Satz für Satz in seinen grammatischen Einzelteilen auf. Und selbst wenn ein Teilnehmer aufgeben will, versucht der LWO-Lehrer, ihm jeglichen Druck zu nehmen, indem er die gesamte Verantwortung für das Lernen auf sich überträgt. Während des gesamten Sprachkurses urteilt der LWO-Lehrer außerdem zu keiner Zeit über das Können seiner Schüler. Falsche Antworten wurden in Einzelsegmente aufgeteilt und auf Fehlerquellen analysiert, aber niemals bestraft. Gelungene Analogiebildungen und Generalisierungen der Teilnehmer lobt er aufrichtig und begründet seine Begeisterung meist fachlich vor den übrigen Lernern.

Insgesamt ist auch auffällig, dass sich die Kursteilnehmer selbst sehr häufig auf die vom Lehrer gegebenen Eselsbrücken bezogen. Beispielsweise sollte eine Teilnehmerin ‘Dies ist der Löffel’ übersetzen, als sie bei dem Italienischen Wort für ‘Löffel’ stockte, fiel ihr ein: “Das ist der Kuckuck... *cucchiaio*”. *Il bicchiere* ‘das Glas’ verinnerlichte die Teilnehmer über einen gedachten Becher – ein Begriff mit ähnlicher Lautstruktur – und erkannten diese Parallele häufig selbst beim Lösen der Übersetzungsaufgaben. Bisweilen schlugen die Lernenden auch eigenständig ähnlich klingendes Vokabular als Assoziationsstützen vor: Eine Teilnehmerin erkannte beispielsweise zügig die Vergleichbarkeit von *pittura* ‘Malerei’ mit dem *Pinzel*. Eine andere Lernerin schlug für den Begriff *la firma* ‘die Unterschrift’ folgende Eselsbrücke vor: *firmare*, also ‘das Unterschreiben’ dient ja im herkömmlichen Sinne als Bekräftigung und spielt damit auf die Analogie zum deutschen Wort *firm* an.

Die Analyse zeigt des Weiteren, dass der Lehrer auf die Einführung und Erklärung grammatischer Fachtermini verzichtete. Vielmehr schlägt er die Brücke zwischen dem Wissen, das einem Lerner weiterhilft und einem Mindestmaß an grammatischem Verständnis. Statt der Bezeichnung *Infinitiv* sagte er *Wörterbuchform*, *Morpheme* ersetzte er durch *Wortbausteine*, und *Verben* waren *Tätigkeitswörter*. Die Lernenden sollten demnach über einige Regeln informiert sein, nicht aber eigens Leistungsdruck aufbauen, indem sie sich mit einem bedrohlich wirkenden Regelwerk und dessen Bezeichnungen konfrontiert sehen. Deshalb kann folgendes Kriterium dem LWO-Kriterienkatalog noch nachträglich hinzugeführt werden: Auf grammatische Fachbegriffe wird verzichtet – die Reduktion auf wesentliche Informationen im Bereich der Grammatik steht im Vordergrund.

### 3.3. Auswertung des Fragebogens

Der Sprachkurs nach der Language-Workout-Methode will zwei sehr erfolgreiche Konzepte miteinander verknüpfen. Wie bereits aufgeführt, verwendet der Sprachdidaktiker zahlreiche Elemente der Michel-Thomas-Methode sowie des Lernen durch Lehren und bringt diese in seiner eigenen Methode zusammen. Damit möchte er sich natürlich positiv von den weit verbreiteten, didaktisch nicht immer fundierten Vorgehensweisen in der Erwachsenenbildung im Bereich des

Fremdspracherwerbs abheben. Ob ihm dies gelungen ist, wurde mittels eines Fragebogens von den Teilnehmern des Italienischsprachkurses erhoben. Hierbei erscheint es sinnvoll, die Präsentation der Ergebnisse (vgl. Anhang 2) nach ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen, im Fragebogen enthaltenen Themenkomplexen zu gliedern. So erfolgt zunächst eine allgemeine Einschätzung des Sprachkurses, dann werden inhaltliche und formale Aspekte des SprachFitnessStudios untersucht. Daraufhin werden die Beurteilungen der Übungsformen von Seiten der Teilnehmer und die Gestaltung der unterrichtsfreien Einheiten betrachtet. Zuletzt erfolgt die Bewertung des Sprachlehrers durch die befragten Personen. Zuvor soll noch erwähnt werden, dass die zehn Befragten, die Teil der Stichprobe sind, ein Alter von achtunddreißig bis siebzig aufweisen. Acht von zehn Teilnehmern sind weiblich, davon ist eine polnischer Herkunft. Alle anderen Befragten haben angegeben, dass Deutsch ihre Muttersprache ist. Außerdem ist jeder Teilnehmer mindestens einer Fremdsprache mächtig, zumeist Englisch oder Französisch.

Allgemeine Einschätzung des SprachFitnessStudios: Die Mehrheit der Befragten (90%) nimmt nicht zum ersten Mal an einem Sprachkurs teil, sondern hat zumeist bereits zwei Sprachkurse vor dem SprachFitnessStudio besucht. So ist es diesen Personen möglich, den LWO-Sprachkurs mit anderen zu vergleichen. Positiv angemerkt wird mehrfach, dass der Sprachkurs lediglich einen Tag dauert<sup>11</sup> – eine kurze Zeit, in der man sich sehr intensiv mit der italienischen Sprache auseinandersetzt. Zwei Teilnehmer loben außerdem, dass das SprachFitnessStudio auch lebendiger sei als andere Sprachkurse. Das LWO sei zudem spielerischer angelegt als herkömmliche Kurse und auch nicht so theoretisch. Anhand dieser Kritik lässt sich erkennen, dass den Befragten jenes angenehme Lernambiente geschaffen wird, das erzielt werden soll und schließlich dazu beiträgt, dass man keine Angst vor dem Sprechen hat, wie einer der Teilnehmer angibt. Die befragten Personen bemerken des Weiteren, dass ihnen die ständigen Wiederholungen, der nützliche Wortschatz und der schnelle Lernfortschritt positiv auffallen. Genauso ist es auch konzipiert. Dass sich die Vokabeln schon ganz gut einprägen lassen, bestätigt eine Teilnehmerin, die lobend davon berichtet, dass das Wissen direkt ins Langzeitgedächtnis übergehe. Möglicherweise liegt das daran, dass tatsächlich viel wiederholt oder fast jedes neue Wort mit einer Eselsbrücke eingeführt wird. Vielleicht rührt es aber auch daher, dass die Teilnehmer sehr viel Redeanteil haben und die neue Sprache produzieren. Kritisiert wird an dem Sprachkurs hingegen mehrfach, dass das SprachFitnessStudio eine sehr große Stofffülle biete, ein zu schnelles Lerntempo habe, lediglich im mündlichen Sprachkompetenzbereich arbeite und nur wenige grammatische Grundlagen gegeben wurden. Dies entspricht teilweise auch unseren Einschätzungen. Durch die zeitliche Begrenzung und den Wunsch, das Sprachniveau A1 in der gegebenen Zeit zu erreichen, erklärt sich nicht nur die Stofffülle, sondern auch ein zügig vorgelegtes Tempo. Die Kritik der Befragten zeigt jedoch deutlich, dass beide Komponenten ihren Bedürfnissen angepasst werden sollten. Zu der Kritik, dass das schriftliche Festhalten des Gelernten fehle, lässt sich Folgendes entgegenhalten: Was ich nur höre – und das war bei Michel Thomas der Fall – merke ich mir freilich meist schlechter, als das, was ich höre und lese. Das, was ich höre und lese, merke ich mir schlechter als das, was ich noch zusätzlich schreibe. Und am besten merke ich es mir, wenn ich noch selber etwas aktiv mit dem Stoff mache, wenn ich den Stoff vermittele. Den Schritt mit dem Schreiben versucht die LWO-Methode so einzubauen, dass der Lehrer sagt: “Schließt die Augen und stellt euch das Wort vor; lest im Geiste das Wort.” Die fehlenden Grammatikregeln, die moniert werden, sind eine bewusste Entscheidung, die auch schon von Michel Thomas getroffen wurden und auf die Entwicklungen der 1940er und 1950er Jahre und die Audiolinguale Methode zurückgehen. Die Grammatikvermittlung selbst sollte nicht Unterrichtsziel des LWO sein, sondern übernimmt eine dienende Funktion: Sie sollte Mittel zum Zwecke der Kommunikation sein – darüber ist man sich in der Didaktik

<sup>11</sup> An dieser Stelle kann erwähnt werden, dass jedoch mittlerweile schon mehrere halbtägige Fortsetzungen des Italienischsprachkurses stattfanden. Die letzten Stunden bestanden vor allem aus Rollenspielen (Meistern von Notfall-Situationen). Nach insgesamt 6 Halbtagen bietet es sich nun auch an, mit einer LdL-naheren Methode fortzufahren.

weitgehend einig – und muss nicht zwingend explizit ausgelegt werden. Im Übrigen waren einige grammatische Tabellen eingebaut, die den Lernern aber offenbar gar nicht als Grammatik-Regeln erschienen sind.

Inhaltliche und formale Aspekte: Überraschenderweise sind lediglich zwei von zehn Befragten des Anfängerkurses Italienisch echte Anfänger, vier Teilnehmer haben sogar schon einmal Italienisch gelernt und die restlichen Personen kannten vorher bereits ein paar Wörter oder Sätze in der Fremdsprache. Natürlich kann in sechs Stunden keine komplette Sprache erlernt werden, die Teilnehmer werden dennoch gefragt, ob sie mit ihren Italienischkenntnissen nach dem Sprachkurs zufrieden sind. Hier ergibt sich ein Modalwert von 3, was bedeutet, dass die befragten Personen teilweise mit ihrem Italienisch zufrieden sind, teilweise nicht. Dieses Ergebnis kann so gedeutet werden: Die Kursteilnehmer wollen und müssen noch mehr an ihrem Italienisch arbeiten – eine Vermutung, die in Anbetracht der zahlreichen von den Kursteilnehmern erfragten Fortsetzungen nahe liegt. Ein Großteil der Befragten fühlt sich nun “teils/teils” auf die Verständigung in Alltagssituationen bzw. auf die Kommunikation in den für sie wichtigen Situationen vorbereitet. Das ist ein erstaunliches Ergebnis nach einem eintägigen Sprachkurs. Allerdings ist bei letzterer Angabe eine Tendenz nach unten zu verzeichnen. Die Frage nach der Brauchbarkeit des Wortschatzes war hingegen eindeutig: Sieben von zehn befragten Personen stimmen der Aussage eher zu, dass das gelernte Vokabular nützlich ist. Die Themenbereiche, die den Befragten wichtig sind oder die sie als nützlich empfinden, könnten beispielsweise bei der Kursanmeldung erfragt werden. So bestünde die Möglichkeit, die Themen und das dazugehörige Vokabular noch mehr auf die Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen. Die Auswertung der Befragung ergibt außerdem, dass die Teilnehmer insgesamt der Meinung sind, während des Sprachkurses ein großes Lernpensum erfüllt zu haben. Ganze neunzig Prozent der befragten Personen stimmen der Aussage “Ich habe in diesem Sprachkurs insgesamt viel gelernt” entweder voll oder eher zu. Und auch wenn sich bei der nächsten Frage die Meinungen etwas verteilen, so ist – bei einem Modus von 4 – eindeutig, dass die Mehrheit der Befragten auch mit dem eigenen Sprechanteil zufrieden ist. Im Fragebogen werden zudem die Teilanforderungen an das A1 bzw. A2 Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aufgelistet (Europäischer Referenzrahmen 2013). Die Befragten sollen hier ankreuzen, zu welchen Fertigkeiten sie sich in der Lage fühlen. Alle Kursteilnehmer geben an, sich auf einfache Art verständigen zu können, “wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen”. Sieben von zehn Befragten sehen sich in der Lage, sich und andere vorstellen sowie Fragen zur Person stellen und beantworten zu können. Sechs von zehn können “vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen”. Ein Großteil der befragten Person schätzt sich demnach selbst auf dem A1 Niveau ein, überraschend viel Zustimmung kommt auch bei den Angaben zu A2. Sechs Befragte geben an, sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen zu können, die einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge fordern. Fünf Teilnehmer fühlen sich dazu befähigt, “mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen” zu beschreiben. Sätze sowie häufig gebrauchte Phrasen, “die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen” geben vier Befragte an, zu verstehen. Dieses Ergebnis muss mit Vorsicht betrachtet werden, da vier der zehn Personen zuvor erwähnen, schon einmal Italienisch gelernt zu haben. Nichtsdestotrotz lässt sich erkennen, dass das Niveau der Kursteilnehmer von selbigen sehr unterschiedlich eingeschätzt wird, einige – nach eigenem Empfinden – noch nicht ganz das A1 Niveau erreicht haben, andere sich im A2 Niveau bereits sicher fühlen. Die befragten Personen sollen außerdem entscheiden, ob der Kurs ihrer Meinung nach genügend Wiederholungsphasen bietet. Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die zentrale Tendenz hier bei 4,5 liegt, die Kursteilnehmer die Aussage “Es fanden ausreichend Wiederholungsphasen statt” entweder eher oder vollkommen zustimmen. Auch die

Kenntlichmachungen von Wortbausteinen, die auf den Folien angegeben sind, rentiert sich offensichtlich für die Mehrheit der Teilnehmer. Die Intention ist hierbei, dass der Aufbau der Sprache oder der Aufbau der einzelnen Wörter besser begriffen wird, also dem, was man sieht oder hört, Bedeutung beigegeben werden kann. Die Eselsbrücken werden von den Befragten mit einem Modalwert von 3,5 beurteilt. Die eine Hälfte der Teilnehmer schätzte sie als teilweise hilfreich, die andere Hälfte als "eher" oder "sehr hilfreich" ein. Auch hier gibt es wohl noch Potential, das es auszuschöpfen gilt. Besonders die "kleinen Wörtchen", also Artikel, Präpositionen etc., bereiten Schwierigkeiten. Zu den formalen Aspekten: Die Kursteilnehmer sollen beurteilen, ob sie die Länge des Kurses als anstrengend empfinden. Hier verneinen sechs von zehn befragten Personen die Aussage entweder "voll" oder "eher", drei Personen geben "teils/teils" an. Und schließlich wird gefragt, ob die Teilnehmer des SprachFitnessStudios mit der Strukturierung des Kurses zufrieden sind. Bei einer Entscheidung zwischen "ja" und "nein" entscheiden sich alle Befragten dafür, die Frage zu bejahen.

Einschätzung der Übungsformen: Die Zweisprachigkeit des Sprachkurses soll den Italienischlernern ermöglichen, schnell mentale Konzepte mit dem entsprechenden Vokabular in der Fremdsprache zu verknüpfen, Missverständnisse zu vermeiden und auch abstrakte Konzepte zu vermitteln, die weder anhand visuellen Inputs noch Realia demonstriert werden können. Das ist eine bewusste Entscheidung. Wenn ein Apfel abgebildet ist, dann kann man sagen: "Das ist ein Apfel". Aber *Obst* kann man viel schlechter darstellen. Man kann an einen Vergleich mit Gemüse denken: Obstsorten neben durchgestrichenen Gemüsesorten. Doch Obst und Gemüse werden in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich eingeteilt. Man müsste auch das vermitteln. Dies ist sehr komplex. Deswegen ist es letztlich sogar oft nur dann effektiv, wenn über die Muttersprache die Bedeutungen mitgegeben werden (dies war auch die Herausforderung beim Konzept des Sprach-Not-Arzt [siehe den Beitrag von Grzega/Sand/Schwehofer 2014]). Innerhalb des Fragebogens sollen die Kursteilnehmer entscheiden, ob ihnen die wörtlichen Übersetzungen behilflich sind. Und tatsächlich: Fast alle Teilnehmer empfinden die Übertragungen von der Muttersprache in die Zielsprache als "eher" oder "sehr hilfreich". Dennoch besteht das Ziel darin, sich nach und nach – beispielsweise in Form von Fortsetzungskursen – von der Muttersprache zu lösen. Die Übersetzungsübungen, die von der MTM übernommen sind, sind zugleich Wissensabfrage, Wiederholung, Transfer und Sicherung der eingeführten Vokabeln und Strukturen. Das generative Prinzip der Pattern Drills ist zu nutzen, Vokabeln und Strukturen immer wieder aufs Neue abzufragen. Wenn man sieht, dass eine Struktur sitzt, dann wechselt man wieder ein bisschen ab oder weitet sie aus, macht die Sätze komplexer usw. Es ist wie beim Sport, wo man vielfach dieselbe Übung macht, bis man komplexe Bewegungsabläufe machen kann. Die Übersetzungsaufgaben nehmen deshalb eine entscheidende Rolle im Language Workout ein und sollen folglich auch von den Kursteilnehmern evaluiert werden. Die Auswertung der Fragebögen macht deutlich, dass die befragten Personen diese Übungsform vom Schwierigkeitsgrad her gesehen insgesamt als "mittel" einstufen. Somit ist davon auszugehen, dass die Übungen für die Teilnehmer des SprachFitnessStudios eine angenehme Herausforderung darstellen. Sechs von zehn Befragten geben außerdem an, dass die Übersetzungsübungen "eher hilfreich" sind, drei weitere Personen empfinden sie sogar als "sehr hilfreich". Ähnlich verhält es sich mit einer anderen, zentralen Übungsform: Im Gegensatz zu den Übersetzungsübungen, bei denen die Italienischlerner trainieren, eigene (deutsche) Gedanken in die Zielsprache zu übertragen, liegt der Fokus der Frage-Antwort-Aufgaben darauf, in einer fremdsprachlichen Kommunikationssituation agieren und reagieren zu können. Auch hier schätzen die befragten Sprachkursteilnehmer die Schwierigkeit der Übungen zumeist als "mittel" ein und tatsächlich alle bewerten die Frage-Antwort-Übungen als entweder "eher hilfreich" oder "sehr hilfreich". Ein Element, welches aus dem Bereich des LdL kommt und nun einen Teil des Language Workout darstellt, sind die Präsentationsanlässe, bei denen die Teilnehmer einige Vokabeln vorstellen und in Übersetzungsaufgaben an ihre Mitlerner weitergeben.

Diese Aufgabe empfinden vier Personen als leicht, sechs Teilnehmer meinen, dass ihnen das Präsentieren schwer fällt. Das Konzept des Lernen durch Lehren ist in den meisten Fällen für die Sprachenlerner ungewohnt. Die Kursteilnehmer müssen innerhalb kürzester Zeit mit dieser interaktiven Methode vertraut und, zumindest phasenweise, vom Lerner zum Lehrer werden. Eigenverantwortliches Handeln erfordert Sicherheit, Kreativität braucht Zeit. Die LdL-Sequenzen verlangen demnach den Fremdsprachenlernern einiges ab. Doch scheinbar lohnt sich der Aufwand trotzdem, wie die Auswertung der Fragebögen zeigt: Neun von zehn Kursteilnehmern können sich nach eigener Aussage, zumindest teilweise, an die Vokabeln erinnern, die sie selbst präsentiert haben und in Sätze verpackt übersetzen lassen. Die große Mehrzahl gibt ebenso an, sich auch die Vokabeln der anderen Teilnehmer gemerkt zu haben. Als unangenehm empfand die Vokabelpräsentation lediglich eine Person. Dass sich einzelne Personen in der Lehrerrolle etwas unwohl fühlen, kann immer vorkommen. Hier wird ein Sprachworkout-Lehrer den Lernern entspannend zureden, die Nervosität abzuschwächen versuchen, zulassen, dass es oft ganz einfache Sätze sind, und auch dies wertschätzen.

Zur Gestaltung der unterrichtsfreien Einheiten: Während der eineinhalbstündigen Mittagspause bekommen die Kursteilnehmer ein mehrgängiges Mittagessen geboten, optionale Videoclips am Computer oder verschiedene Rätsel sowie die Möglichkeit präsentiert, sich auszuruhen, zu lesen und Gespräche zu führen. Da kurz vor der Mittagspause im Sprachkurs das italienische Vokabular zum Thema Essen und Essbesteck erlernt wird, bietet sich ein kreativer Einstieg an: Der erste Schritt ist, dass jeder sagen muss, was an seinem Platz noch fehlt. Wenn jeder dann sein vollständiges Gedeck hat, geht er und holt sich den ersten Gang. Während den Teilnehmern das Essen aufgetischt wird, bereitet der Sprachlehrer die Computer für die Videoclips vor. Zurück im Essenssaal gibt der Lehrer sprachkulturelle Informationen weiter: Er gibt Tipps zu der Situation Essen und zu Begrüßungsformen: Gibt man sich die Hand? Gibt man Küsschen? Was kann man als Geschenk mitbringen?. Diese Tipps und Anekdoten werden von allen Befragten des Fragebogens als positiv bewertet. Nach dem Essen können die Kursteilnehmer frei entscheiden, womit sie sich beschäftigen. Zwei Teilnehmer wagen sich an die bereitgestellten Computer und schauen sich die Videoclips zu je einem Filmausschnitt auf Italienisch und einem italienischen Lied an. Obgleich sie nicht unbedingt feststellen, dass sie schon viel verstehen, haben beide Spaß an dieser Übung. Fünf der zehn Befragten lösen die zur Verfügung gestellten Rätsel. Bei den Denkspielen geht es darum, auf spielerische Art und Weise Bildchen einem Wort zuzuordnen oder eine Frage einer Antwort oder aber aus einem Buchstabensalatgitter zum Beispiel alle Monatsnamen herauszufiltern oder auch Aussprachebesonderheiten: Unterstreichen Sie alle Wörter in der Reihe, die den folgenden Laut haben. Hier wird sogar die Lautschrift mit verwendet. Die Befragten sollen in dem Fragebogen beurteilen, ob sie bei der Lösung der Rätsel das Gefühl haben, schon viel zu verstehen. Vier der fünf Personen, die sich dieser Aufgabe widmen, stimmen dem voll zu. Die Mehrheit der Befragten hat Spaß an diesen Übungen. Obwohl die unterrichtsfreie Zeit des Tageskurses zahlreiche Angebote offen hält, ist nach wie vor nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. So überlegt er beispielsweise, ein Einzelcoaching für jene Personen anzubieten, die sich im ersten Teil des SprachFitnessStudios schwer getan haben.

Bewertung des Sprachlehrers: Diese Lehr- und Lernmethode zielt wie alle Methoden darauf ab, unabhängig vom Begründer oder einer speziellen Lehrperson zu sein und dennoch gleiche Erfolge zu erzielen. Deshalb beschäftigt sich der letzte hier zu nennende Themenblock des Fragebogens mit der Beurteilung des Sprachlehrers durch die Kursteilnehmer. Dass die Persönlichkeit des Kursleiters Einfluss auf den Kurs selbst hat, bestätigen neun von zehn Befragten. Der Lehrer hat als SprachFitnessStudioleiter eine sehr gute Bewertung erhalten: Alle Beteiligten geben an, mit dem Sprachlehrer "zufrieden" bis "sehr zufrieden" zu sein. Demnach geht er unter anderen auf individuelle Bedürfnisse ein und wird als besonders geduldig, kompetent sowie motiviert

beschrieben. Neun von zehn Teilnehmern vermissen beim Lehrer keine Charaktereigenschaft, die das Lernen erleichtern würde. Lediglich eine Teilnehmerin wünscht sich etwas mehr Geduld. So ist es nicht verwunderlich, dass ausnahmslos alle Kursteilnehmer nach einem Fortsetzungskurs verlangen und diesen auch beim selben Lehrer machen wollen.

### **3.3. Interpretation**

Wie die Beobachtung zeigte, wurden während des untersuchten Sprachkurses alle Kriterien des Kriterienkatalogs erfüllt. Außerdem hat die Auswertung der Befragung gezeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmer bereits an mehreren Sprachkursen teilgenommen hat und deshalb in der Lage war, das SprachFitnessStudio mit anderen Sprachkursen zu vergleichen. Dabei erntete der Sprachkurs nach der Language-Workout-Methode weitgehend positive Kritik: Der Kurs ermöglichte es, in kürzester Zeit sehr viel praktisches Wissen, nützliches Material, ein intensives Lernen und einen schnellen Lernfortschritt zu garantieren. Negativ merkten die Kursteilnehmer vor allem die enorme Stofffülle, ein zu schnelles Lerntempo sowie das Fehlen schriftlicher Ausführungen an. Was die inhaltlichen Aspekte des SprachFitnessStudios anbelangt, so konnte verdeutlicht werden, dass nach dem Abschluss des Tagessprachkurses die Teilnehmer mit ihren Sprachkompetenzen nur zum Teil zufrieden waren: Nur bedingt fühlten sich die Teilnehmer für Kommunikationssituationen in der Fremdsprache gerüstet – eine nachvollziehbare Reaktion nach einem Anfängersprachkurs, der es sich zum Ziel gemacht hat, das europäische Sprachniveau A1 zu erreichen. Nichtsdestotrotz waren sich die Befragten wohl bewusst, dass sie reichlich gelernt und viel auf Italienisch gesprochen haben. Die Selbstbeurteilung der Teilnehmer fällt dabei sehr unterschiedlich aus: Einige fühlten sich auf dem A1-Niveau noch unsicher, andere verorteten ihr Können auf dem Sprachniveau A2. Mit den Übungsformen, die für die Methode ausgewählt wurden, zeigte sich ein Großteil der Teilnehmer zufrieden. Die Übersetzungsaufgaben stellten sich als ebenso hilfreich heraus wie die Frage-Antwort-Aufgaben. Beide wurden als mittelschwer empfunden, sodass sich annehmen lässt, dass jeder Kursteilnehmer ausreichend gefordert war, ohne jedoch überfordert zu sein. Die Präsentationsanlässe wurden von einigen als Herausforderung erlebt, die sich allerdings durchaus lohnt: Immerhin gab die Mehrheit der Teilnehmer an, sich sowohl an die Inhalte der eigenen Präsentationen, als auch an die vorgestellten Vokabeln anderer Teilnehmer zu erinnern. Neben den zahlreichen Stunden, in denen sich die Kursteilnehmer intensiv mit der Fremdsprache auseinandersetzten, gehörte die Mittagspause ebenfalls zum Übungs- und Lernprogramm: eine kleine Abfrage hier, ein Rätsel dort, landeskundliche Anekdoten und vielleicht noch ein italienisches Liedchen. Die Teilnehmer des Sprachkurses waren mit der Gestaltung der unterrichtsfreien Zeit sehr zufrieden, hatten Spaß und erkannten beim Lösen der Rätsel, dass sie schon einiges über die Zielsprache gelernt hatten. Der Kursleiter selbst wurde vor allem als geduldig und kompetent beurteilt, er wäre auf individuelle Bedürfnisse eingegangen, habe die Teilnehmer zufriedenstellend behandelt. So zeigten sich die Befragten mit dem Lehrer des Language Workout genauso zufrieden wie mit der Methode selbst.

### **3.4. Auswertung des Tests**

Für die Auswertung der Antworten der 9 Teilnehmer gilt: 2 Punkte für eine korrekte Antwort, 1 Punkt für eine Antwort mit leichtem Fehler, 0 Punkte für unverständliche oder falsche Antwort. Die Mediane verteilen sich wie folgt (vgl. Anhang 3):

Frage	Punkte (Median)
1	2
2	0
3	2
4	2

Tab. 7: Test der Studie 1

Insgesamt scheint die Leistung der Teilnehmer und damit des Lehrmodells zufriedenstellend. Das schlechte Abschneiden bei Frage 2 ergibt sich bei 3 Personen zum einen durch den Gebrauch von *Jan-* statt *gen-* im Monatsnamen *gennaio*. Es ist schwer zu beurteilen, ob hier ein lexikalischer Fehler vorliegt oder nur ein orthographischer Fehler (in Anlehnung an engl. Jan- für [dʒæŋ]~[dʒɛŋ]). Zum anderen finden sich hier Syntax-Probleme (*Paolo compleano* statt *il compleanno di Paolo* und die Nach- statt Voranstellung der Zahl beim Datum). Und schließlich könnte einmal ein Flüchtigkeitsfehler vorliegen: *sette Settembre* (statt *sette gennaio*). Aus anderen Fehlern ist ersichtlich, dass die Fragen auch nicht immer von allen verstanden wurden. Frage 1 wurde sichtlich von allen verstanden. Nicht verstanden wurde die Frage 2 von 1 Person und die Fragen 3 und 4 von jeweils 2 Personen. Insgesamt lässt damit aber dennoch positiv festhalten, dass über 75% der Teilnehmer alle Fragen verstanden haben: Frage 1 wurde von 100% der Teilnehmer verstanden, Frage 2 von 89%, Frage 3 von 78% und Frage 4 ebenfalls von 78%.

#### 4. Studie 2

Mittels einer zweiten Studie sollten nun Effektivität und Effizienz von LWO und MTM anhand von Lernstandtests zu zwei Spanisch-Kursen untersucht werden. Zum einen anhand einer Analyse in Form eines Sprachkompetenztests mit offener Fragestellung. Zum anderen durch eine quantitative Analyse des Transkripts der beiden Kurse. Im Anschluss sollen diese Untersuchungsergebnisse mit einer strukturierten Betrachtung der einzelnen Komponenten der jeweiligen Methoden in Verbindung gebracht werden, um Aufschluss über deren synergetische Wirkungsweise geben zu können.

Bezüglich des LWO bereitete die Organisation eines nach dem LWO gehaltenen Kurses keine größeren Schwierigkeiten. Im Rahmen eines Seminars konnten 7 freiwillige Studierende gefunden werden, die im EHP ein SprachFitnessStudio Spanisch (gehalten von Joachim Grzega) teilnahmen. Zudem gab es im EHP vorher schon Kurse nach der LWO-Methode. Beide Kurse konnten mitgeschnitten, transkribiert und quantitativ analysiert werden. Am Ende des Kurses mit den Studierenden wurde ein Test durchgeführt. Schwieriger gestaltete sich dieses Vorhaben bezüglich der MTM. Zwar konnte anhand der Audio-CDs ein Transkript für die quantitative Analyse angefertigt werden, allerdings bestand nicht die Möglichkeit einen MTM zu besuchen, da Michel Thomas bereits im Jahr 2005 verstorben war. Die Anzahl der durch die MTM vermittelten Sprachen steigt zwar ständig, doch finden keine *face-to-face*-Kurse mehr statt, es werden lediglich neue Audio-Kurse produziert und zum Kauf angeboten. Um dennoch die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden überprüfen zu können, die nach der MTM unterrichtet wurden, musste ein Sprachkurs organisiert werden, bei dem sich der Lehrer exakt an die Vorgehensweise und den Wortlaut des Michel-Thomas-Transkripts hielt (gehalten von Claudia Sand). Nur auf diese Weise konnten Testergebnisse gesammelt werden, die eine kontrastive Evaluierung der beiden Methoden erlaubten.

## 4.1. Methode

### 4.1.1. Vorbereitende Maßnahmen

Die Lernergruppe bestand aus 14 Studierenden der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, die in 2 gleich große Gruppen geteilt wurde. Es handelte sich überwiegend um Studierende des 6. Semesters, die im Zuge der Bearbeitung eines Portfolios für ein Seminar an einem der beiden Sprachkurse teilnahmen. Teilnahmevoraussetzung war, dass keine Kenntnisse des Spanischen vorhanden sein durften. Das LWO und die MTM sind für das Anfängerniveau konzipiert, weshalb auch jeder einzelne Lerner echter Anfänger sein sollte.

Die Lernenden wurden zudem zu ihren Kenntnissen in anderen Sprachen befragt. Diese Erhebung war deshalb relevant, da zwei Lernergruppen miteinander verglichen werden sollten. Hätte sich herausgestellt, dass das Gros einer der beiden Gruppen mehr Erfahrung mit dem Erlernen von Fremdsprachen gehabt, und gleichzeitig weitaus bessere Resultate hervorgebracht hätte als die andere Gruppe, dann hätten so Rückschlüsse auf die Gründe für die ungleichen Testresultate gezogen werden können. Gründe, die dann nicht durch die Verschiedenartigkeit der Methodik bedingt gewesen wären und somit zu einer Verfälschung der Testergebnisse geführt hätten.

Die quantitative Analyse der Kursinhalte erfolgte anhand einer Transkription des Audio-Materials des LWO- und des MTM-Kurses<sup>12</sup>. Einbezogen wurden jeweils die ersten 6 Stunden der Aufnahmen. Gezählt wurden die Wiederholungen der Einzelwörter<sup>13</sup>. So konnte zum einen festgestellt werden, wie viele Vokabeln<sup>14</sup> insgesamt (Types) eingeführt wurden<sup>15</sup>, zum anderen in welchem Ausmaß Wiederholungen durch den Lehrer bzw. den Lerner pro Wort stattfanden<sup>16</sup>. Zudem konnte gezeigt werden, wie viele grammatikalische Strukturen tatsächlich eingeführt wurden. Der Fokus lag auf Verben, Nomen und Adjektiven, da diese Wortklassen für die Auswertung des Tests am wichtigsten erachtet wurden.

Die Komposita erforderten besondere Betrachtung. Die hier aufgekommenen syndetischen Komposita (wie z.B. *tarjeta de crédito*) und asyndetische Komposita (wie z.B. *té verde* oder *vino tinto*) wurden als institutionalisiert und deshalb als ein Substantiv (ein Type) gewertet. Determinata, die teils mit, teils ohne oder mit zwei verschiedenen Determinanten verwendet wurden (z.B. *agua/agua mineral* oder *vino/vino tinto/vino blanco*), wurden als ein Type gezählt.

Die Zielsetzungen der LWO-Methode und der MTM-Methode spiegeln sich in den durch die Korpusanalyse gewonnenen Daten wider. Am deutlichsten tritt dies bei der Anzahl der eingeführten Substantive zum Vorschein. Während Thomas lediglich 30 Nomen in den ersten sechs Stunden seines Kurses einführte, sind es im LWO-Kurs 137. Diese wurden bei Thomas insgesamt 128-mal genannt, im LWO-Kurs 331-mal. Im Schnitt bedeutet das: jedes Nomen wurde bei Thomas 4,3-mal

<sup>12</sup> Gesamtübersicht siehe Anhänge 4 und 5. Die linke Spalte zeigt die deutsche bzw. englische Vorgabe beim LWO und bei der MTM. Die mittlere Spalte zeigt die Antwort des jeweiligen Lernalters und die rechte Spalte die spanische Vorgabe der beiden Kursleiter sowie zusätzliche Erklärungen oder Merkhilfen.

<sup>13</sup> Bei Verben wurden alle flektierten Formen separat aufgelistet. Bei Substantiven und Adjektiven wurden die flektierten Formen zu einem Type zusammengefasst.

<sup>14</sup> Die Einteilung wurde in Verben, Substantive, Adjektive und sonstige Wortarten (Präpositionen, Adverbien und Kollokationen) vorgenommen. Pronomen und Partikel wurden ausgelassen.

<sup>15</sup> Bei den Verben wurden Types und Tokens einzeln aufgelistet. Types sind hier die eingeführten Verben und Tokens die Anzahl der jeweiligen Konjugationen.

<sup>16</sup> Gesamtübersicht siehe Anhänge 4 und 5. Die linke Spalte zeigt die jeweilige spanische Vokabel, die mittlere Spalte zeigt die Anzahl der gesamten Wiederholungen der Vokabel durch den Lerner über die Dauer des Kurses. Die rechte Spalte gibt eine weitere Zahl (+X) an. Diese soll ausdrücken, dass die meisten Vokabeln durch das Lehrerecho von der Lehrkraft mindestens so oft genannt wurden, wie durch den Lerner.

genannt, im LWO-Kurs 2,4-mal.

Die Anzahl der Adjektive unterscheidet sich mit 22 Types bei Thomas und 21 Types beim LWO-Kurs kaum. Doch die Anzahl der Wiederholungen war bei Thomas (99 Wiederholungen) wieder deutlich höher als beim LWO-Kurs (28 Wiederholungen). Mit durchschnittlich 4,5 Wiederholungen nannten die Teilnehmer des Thomas-Kurses jedes Adjektiv über dreimal so oft wie die des LWO-Kurses, die jedes Adjektiv nur 1,3 mal nannten.

Ähnlich verhält es sich auch bei den Verben. Zwar weicht die Anzahl der Types mit 47 bei Thomas und 34 beim LWO-Kurs wieder nicht extrem voneinander ab. Doch gibt es einen großen Unterschied zwischen den Tokens, d.h. in diesem Fall den behandelten Konjugationen der verschiedenen Verben. Bei Thomas gab es demnach 171 Tokens, beim LWO-Kurs 76. Das wirkt sich wiederum auf die Gesamtzahl der Wiederholungen aus. Demzufolge wurde von den Lernern des Thomas-Kurses 864-mal ein konjugiertes oder im Infinitiv stehendes Verb genannt, von denen des LWO-Kurses 319-mal. Ein solches Verb wurde von den Lernern im Schnitt also 5,1-mal bei Thomas und 4,2-mal beim LWO-Kurs wiederholt.

#### 4.2.2. Sprachstandstest

Vor diesem Hintergrund sollte am Ende das Vermögen, sich im fremdsprachlichen Kontext verständigen zu können, gemessen werden, wobei der Test bestimmte Forderungen – die Gütekriterien (vgl. z.B. Lienert/Raatz 1998: 7ff.) – erfüllen sollte.

Weder bei Thomas noch beim LWO wurden die schriftsprachlichen Fertigkeiten gezielt trainiert. Gefordert ist Sprachkönnen, das dann letztlich aber schriftlich abgeprüft wird, was häufig auch im schulischen Bereich zu beobachten ist. Durch das Prüfen in schriftlicher Form können die grammatikalischen Fertigkeiten und das lexikalische Wissen von Lernern erfasst werden, nicht aber die Korrektheit der Aussprache oder das Verhalten während einer *real-time communication*. Zwar schränkt diese Vorgehensweise die Validität des Tests ein, wirkt sich aber wiederum positiv auf die Durchführungsobjektivität aus.

Eingangs wurde die zu bewältigende Situation in einen Kontext eingebettet. In diesem fiktiven Kontext befanden sich die Lernenden in einem spanischen Hotel und hatten einige Fragen an den Rezeptionisten, die sie auf Spanisch formulieren wollten. Die fünf Aufgaben des Tests zielten darauf ab, die Ausdrucksfähigkeit der Lerner in der Fremdsprache zu überprüfen. Die Aufgabenstellung ließ den Lernern genügend Spielraum, sich ihren individuellen Fähigkeiten gemäß zu artikulieren. Während der Erstellung des Tests wurde zudem darauf geachtet, dass die Lernenden beider Gruppen das notwendige Vokabular behandelt hatten, um die Aufgabe lösen zu können. Diese Art der Aufgabe, die Sprachmittlung oder Mediation, ist gut geeignet, um die notwendigen Kompetenzen bei einem Aufenthalt im Zielland zu trainieren und zu prüfen.

Die Angabe bzw. die Fragestellungen wurden auf Deutsch verfasst, da sie teilweise recht komplex waren und somit die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden überschritten hätten. Außerdem ist das Leseverstehen in der Fremdsprache in keiner der beiden Methoden eine angestrebte Kompetenz, sollte deshalb auch nicht abgeprüft werden. Vor allem aber wurde hier das Deutsche gewählt, um den Lernern keine lexikalischen Trigger für das Spanische zu geben.

Da es sich um einen Test mit freier Fragenbeantwortung handelt, ist die Auswertungsobjektivität von vornherein bereits eingeschränkt. Der Auswerter muss entscheiden, ob die Antwort im fremdsprachlichen Kontext verständlich und zweckmäßig wäre oder nicht, und vergibt

dementsprechend Punkte. Auf Basis exakt definierter Kriterien soll die Auswertung möglichst objektiv erfolgen und so Messfehler minimiert werden. Im Folgenden werden die Antworten auf zwei unabhängige Weisen bewertet. Dies fördert die Objektivität der Ergebnisse. Insbesondere geht es dabei um die gleiche Bewertung von Wortschatz und Grammatik. Jegliche Art des Fremdsprachenunterrichts sollte die Kommunikationskompetenz der Lernenden zum primären Ziel erheben. Beide Methoden – sowohl das LWO, als auch die MTM – verfolgen dieses übergeordnete Lernziel, jedoch mit unterschiedlichem Ansatz. Während das LWO die Vermittlung eines umfangreichen, situationsgerechten und relevanten Wortschatzes anstrebt und gleichzeitig die wichtigsten grammatikalischen Phänomene behandelt, kommt der Wortschatzvermittlung in der MTM eine weitaus geringere Bedeutung zu bzw. der Grammatikvermittlung eine ungleich größere. Fest steht, dass Grammatik ihren berechtigten Platz im Fremdsprachenunterricht hat. Sie ist die Voraussetzung dafür, noch nicht gehörte Sätze zu verstehen oder zu bilden. Trotzdem ist es unumstritten, dass Kommunikationsproblemen eher Wortschatz- als Grammatikdefizite zugrunde liegen (vgl. Thaler 2012: 237).

So wurde im grammatikalischen Bereich vor allem Folgendes markiert: Falsche Verwendung von Konjugationsmorphemen<sup>17</sup>, ebenso wie gebundener Deklinationsmorpheme (Kongruenz nach Genus und Numerus) und der grammatisch freien Artikel. Fehlende Verben (z.B. “Qué  $\emptyset$  caja fuerte en inglés?”) wurden sowohl zu den lexikalischen als auch zu den grammatikalischen Fehlern gezählt (vgl. Punktevergabe: Verb=Lexik=1 Punkt; Konjugation=Grammatik=1 Punkt). Überschüssige Verben (z.B. “Qué *esta* es *caja fuerte* en inglés?”) wurden zu den grammatikalischen Fehlern gezählt, da sie aufgrund der inkorrekten Syntax von der Unkenntnis der Sprachstruktur zeugen und durch die fehlende Sprachkorrektheit Verständnisprobleme hervorrufen würden.

Auch das fehlende Wissen um die Lexik eines Wortes hätte ohne Zweifel eine Störung der Kommunikation zur Folge. Lexikalisches Wissen stellt die Basis jeglicher verbaler Kommunikation dar, weshalb diesbezügliche Fehler oder Lücken markiert wurden. Die Verwechslung von *ser* und *estar* kann eine Bedeutungsverschiebung zur Folge haben, weshalb entsprechende Fehler ebenfalls markiert und zu den Normverstößen im Bereich der Lexik gezählt wurden. Die inkorrekte Verwendung von Präpositionen wurde dann zu den lexikalischen Fehlern gezählt, wenn diese keine grammatikalischen Informationen tragen, wie dies beispielsweise beim Objektmarker *a* der Fall wäre. Andernfalls würden sie in den Bereich der grammatikalischen Fehler fallen.

Schwieriger gestaltete sich die Bewertung orthographischer Fehler, da keine der beiden Methoden den Lernern eine Verschriftlichung des sprachlichen Materials abverlangte. Dennoch kamen sie durch das LWO (visuelle Unterstützung) und durch die MTM (Buchstabieren nahezu aller Wörter) in Kontakt mit der spanischen Orthographie. Sowohl bei Thomas’ Methode als auch beim LWO thematisierten die Lehrkräfte das spanische Phoneminventar und kontrastierten es mit der jeweiligen Muttersprache. Hier wäre jedoch zu erwähnen, dass lexikalische Fehler, die durch Interferenz mit anderen Sprachen auftraten (hier oft Italienisch, Französisch und Englisch), dem Bereich der Orthographie zugerechnet wurden, wie z.B.: *che* anstelle von *qué* oder *\*thema* anstatt *cena*. Eben diese Beispiele machen deutlich, dass der jeweilige Lerner aufgrund der Interferenz mit dem Italienischen <ch> nicht als /tʃ/, sondern als /k/ versteht, bzw. durch die Interferenz mit dem Englischen den Laut /θ/ durch <th> verschriftlicht. Daraus ist abzuleiten, dass die Aussprache wahrscheinlich korrekt wäre und keine Verständnisprobleme auftreten würden. So konnte an den orthographischen Fehlern das sprachliche (Halb-)Wissen nahezu jedes Lerners abgelesen werden (z.B. anhand von *\*ristaurante* oder *\*reservaçion*). Anders verhält es sich bei der Verwendung von

<sup>17</sup> Da es sich beim Spanischen um eine Pro-Drop-Sprache handelt, also um eine Sprache, bei der Pronomina in bestimmten syntaktischen Konstruktionen nicht realisiert werden müssen, kann man davon ausgehen, dass inkorrekte Konjugationen die Aussageabsicht verfälschen würden.

Formen wie z.B. *transcription* anstatt *traducción* oder *\*aver* anstatt *tener*. Auch hier ist die Bildung auf Inferenz mit anderen Sprachen zurückzuführen. Allerdings weichen diese Formen zu stark vom Spanischen ab oder haben gar eine andere Bedeutung, weshalb sie zu den lexikalischen Fehlern gezählt wurden. Grundsätzlich steht die Verschriftlichung der Kommunikation trotzdem im Hintergrund. Mit Ausnahme des Akzents wurden folglich alle orthographischen Fehler konsequent markiert und gezählt, allerdings nicht in die Interpretation der Analyseergebnisse miteinbezogen. Eine Betrachtung dieses Aspekts war dennoch interessant, insofern als der Nutzen des visuellen Inputs für die korrekte Schreibung gezeigt werden konnte.

Auswertungsmodus 1: Für jedes passende Wort gab es einen Punkt. Waren zusätzlich die grammatische Form richtig und die Orthografie im Rahmen der spanischen Gepflogenheiten gab es weitere Punkte. Insgesamt konnten 25 Punkte erworben werden.

Auswertungsmodus 2: Um keiner der beiden Methoden einen potenziellen Vorteil einzuräumen, wurden Wortschatz- und Grammatikkompetenzen bei der Testauswertung 2 nicht unterschiedlich gewichtet. Für jeden Ausgangssatz wurde vorab eine Musterlösung angefertigt. Diese musste natürlich nicht 1:1 getroffen werden und umfasste eher eine Art Lösungsparadigma für die einzelnen Bausteine, das im Laufe der Korrektur weiterentwickelt wurde. So wurden durch Lerner verfasste Alternativlösungen in die Musterlösung mitaufgenommen. Letztendlich konnte so jedem Satz bzw. einzelnen Morphemen eine gewisse Punktzahl zugewiesen werden. Zur Verdeutlichung soll Frage 1 des Tests herangezogen werden:

Frage 1: Sie wollen ein Kompliment machen und sagen, dass Ihnen die Konstruktion des Hotels gefällt.

Musterlösung	<i>gustarle</i>	+ Konj.	<i>la</i>	<i>construcción</i>	<i>de</i>	<i>(e)l</i>	<i>hotel</i>				
Alternativ	<i>quierer</i>	+ Konj.									
Alternativ						<i>la/esta</i>	<i>casa</i>				
Alternativ								<i>estar (muy) bien</i>			+ Konj.
Alternativ								<i>ser bueno</i>			+ Konj.
Alternativ								<i>ser fenomenal</i>			+ Konj.

Tab. 8: Frage 1 des Tests in Studie 2 mit Antwortmöglichkeiten

Antwort 1 sollte also bestenfalls einen Ausdruck des Gefallens beinhalten (Verb + Konjugation) und Lexeme, die die Konstruktion (Artikel + Nomen) des (Präposition) Gebäudes (Artikel + Nomen) bezeichnen. Die Bewertung für diese Aufgabe bezieht sich folglich auf 7 Elemente und ergibt somit 7 Punkte. Wie bereits das vorliegende Beispiel zeigt, waren die Alternativlösungen teilweise umfangreicher als die Musterlösung. Während der Ausdruck des Gefallens *quiero* 2 Fehleraspekte enthält (Verb=Lexik + Konjugation=Grammatik), ist dies bei *está bien* anders verteilt. So galt der Ausdruck des Gefallens als 1 Punkt und die richtige Konjugation als 1 Punkt. Auf diese Weise wurde mit allen Aufgaben verfahren. Alle Bausteine bekamen eine gewisse Punktzahl, die dann zusammen die Höchstpunktzahl der Aufgabe und schließlich des Tests (25 Punkte) bestimmten. Für den Test wurde dann die Anzahl der gemachten Fehler berücksichtigt. Hier der Überblick zu den Muster- und Alternativlösungen der einzelnen Aufgaben:

2. Qué | es/significa | caja fuerte | en | inglés? = 5 Punkte
3. Cuándo/A qué hora | es/hay | la | cena? = 5 Punkte
4. Necesito/Tengo que hacer | una | reservación | para | el | restaurante? = 7 Punkte
5. ¡Gracias!/¡Muchas gracias! = 1 Punkt

Tab. 9: Bepunktung der Fragen 2-5 des Tests in Studie 2

Der gleiche Sprachstandstest wurde bei den gleichen Lernergruppen einmal direkt nach dem Sprachkurs durchgeführt und einmal (unangekündigt, bei einer Seminar-Sitzung) in einem zeitlichen Abstand von drei Wochen nach dem MTM-Kurs bzw. eine Woche nach dem LWO-Kurs. Bei der Michel-Thomas-Gruppe nach 3 Wochen, bei der Sprachworkout-Gruppe nach gut 1 Woche. Das sind unterschiedliche Abstände, die jedoch zwischen den beiden entscheidenden Hauptvergessenspunkten gemäß Novak/Michel (1990: 1189) liegen, nämlich 5 Tage und 30 Tage: Da sich die Geschwindigkeit des Vergessens mit der Zeit immer mehr verlangsamt, fallen auch die zweiten Testrunden in die gleiche Vergessensphase und sind so miteinander vergleichbar. Letztlich konnte auf diese Weise die Verankerung des Gelernten durch die verschiedenartige Methodik der beiden Konzepte nachgewiesen werden.

## 4.2. Analyseergebnisse

### 4.2.1. Test-Ergebnisse nach Auswertungsmodus 1

Die Michel-Thomas-Gruppe erreichte im Schnitt 14,86 Punkte (Median: 16), die Sprachworkout-Gruppe 17,43 Punkte (Median: 18). Der Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant ( $t=-0,7650$ ,  $df=10$ ,  $p=0,462$ ). Beim zweiten Test erzielte die Michel-Thomas-Gruppe im Schnitt nur noch 10,71 Punkte (Median: 13), die Sprachworkout-Gruppe 17,83 Punkte (Median: 19,5). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ( $t=2,3979$ ,  $df=10$ ,  $p=0,037$ ). Was die Effektgröße betrifft, so lassen sich gemäß eines Omega-Quadrat-Testes die Unterschiede immerhin zu 27 Prozent auf die verwendete Methode zurückführen ( $\omega^2=0,27$ ).

### 4.2.2. Test-Ergebnisse nach Auswertungsmodus 2

Um die Ergebnisse der Tests miteinander vergleichen zu können, wurden sie auch für die Auswertung in die Bereiche Lexik und Grammatik unterteilt. So konnten die Resultate des ersten bzw. zweiten Tests der beiden Gruppen Teilbereich spezifisch gegenübergestellt werden. Anschließend sollten dann die Durchschnitte miteinander verglichen und die Unterschiede auf ihre Signifikanz getestet werden. Mit anderen Worten: Unterscheiden sich die Durchschnitte der untersuchten Gruppen systematisch, oder ist die Mittelwertdifferenz auf den Zufall zurückzuführen? Abschließend wurde die Effektstärke berechnet, d.h. es wurde berechnet, wie viel Prozent der Unterschiede in den Ergebnissen auf die verwendete Methode zurückzuführen sind. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe wurde für die Berechnung Welch's t-Test herangezogen (vgl. z.B. Brons-Albert 2002: 117ff.).

Wie die folgende Tabelle zeigt, unterscheiden sich die Durchschnitte des ersten Tests (vgl. Anhang 6) der grammatikalischen Fehler nur unwesentlich voneinander, während die Differenz der Durchschnitte der lexikalischen Fehler bereits bedeutender erscheint.

	grammatikalische Fehler (Durchschnitt — Median)	lexikalische Fehler (Durchschnitt — Median)
MTM – Test 1	2,7 — 3	3,1 — 3
LWO – Test 1	3,1 — 3	1,9 — 1

Tab. 10: Testergebnisse 1 in Studie 2

Bei einem Signifikanzniveau von 0,05 weisen jedoch weder die Durchschnitte der grammatikalischen ( $t=0,34$ ,  $df=9$ ,  $p=0,75$ ) noch der lexikalischen Fehler ( $t=1,48$ ,  $df=11$ ,  $p=0,17$ ) der ersten Tests eine statistisch signifikante Differenz auf. Zudem zeugen die niedrigen Zahlen der erklärten Varianz von 0-3% von einer geringen Effektstärke. Es lässt sich also schlussfolgern, dass

die Verwendung keiner der beiden Methoden positive oder negative Auswirkungen auf die Testresultate des ersten Durchgangs hatte. Die Ergebnisse des zweiten Tests fielen bereits auf den ersten Blick deutlicher aus.

	grammatikalische Fehler (Durchschnitt — Median)	lexikalische Fehler (Durchschnitt — Median)
MTM – Test 2	5,4 — 5	6,3 — 6
LWO – Test 2	2,8 — 2,5	3,3 — 3

*Tab. 11: Testergebnisse 2 in Studie 2*

Die Berechnungen zeigen, dass sowohl die Durchschnitte der grammatikalischen ( $t=2,47$ ,  $df=10$ ,  $p=0,033$ ), als auch die der lexikalischen Fehler ( $t=2,70$ ,  $df=10$ ,  $p=0,022$ ) des zweiten Tests (vgl. Anhang 6) eine signifikante Differenz aufweisen. Demnach sind die Unterschiede zufällig. Ferner zeigt sich mit einer erklärten Varianz von 0,28-0,33 ein mittlerer Effekt der Methoden auf die Testresultate. 28-33% der Unterschiede in den Testresultaten lassen sich also auf die unterschiedlichen Lehr-Methoden zurückführen.

### 4.3. Interpretation

Die Auswertung machte deutlich, dass zunächst kaum Unterschiede zwischen den beiden Methoden bezüglich der durch sie erreichten sprachlichen Kompetenzen bestehen. Erst das wiederholte Testen der Lernenden zeigte die sprachliche Überlegenheit der LWO-Testgruppe gegenüber der MTO-Gruppe. Trotz der höheren Anzahl eingeführter Types und der geringeren Anzahl an Wiederholungen, wurden mit der LWO-Methode die Kursinhalte besser im Gedächtnis der Lernenden verankert als mit Thomas' Methode.

Um den möglichen Ursachen dieser divergenten Testergebnisse auf strukturierte Art und Weise auf den Grund gehen zu können, wurden die gesamten, bereits besprochenen Methodenkomponenten der beiden Konzepte nochmals aufgelistet und gegenübergestellt (vgl. Anhang 9). Da sich das LWO bei der Kurskonzeption teilweise an Thomas' Konzept orientierte, lassen sich folglich auch einige Gemeinsamkeiten finden. Es müssen also die Unterschiede sein, die den einen Kurs effektiver und effizienter machen als den anderen.

Der überwiegende Teil grammatikalischer Fehler war im Bereich der Konjugation zu finden. Nun stellt sich die Frage, warum die Teilnehmer des MTM-Kurses, trotz der weitaus größeren Zahl an Konjugationsübungen, weit mehr Fehler begehen, als die des LWO-Kurses. Die habitualisierenden Drillübungen per se scheinen nicht der Schlüssel zum Erfolg zu sein, da diese in beiden Methoden verwendet wurden. Im Gegensatz zu Thomas bedient man sich beim LWO einer modifizierten Form des Pattern Drills, der spontan auf die Schwierigkeiten des jeweiligen Lernalters angepasst wird. Möglicherweise hat die hohe Anzahl von Strukturen, die die MTM vermitteln möchte, dazu geführt, Bausteine weniger gut im Gedächtnis haften geblieben sind. Eine bewusste Auswahl an Strukturen – wie dies im LWO-Kurs versucht wurde – scheint die Effektivität eines Lehrkonzepts für Fremdsprachen steigern zu können. Selbstverständlich sollte der Lerner irgendwann mit allen fremdsprachlichen Strukturen in Kontakt kommen, ob das allerdings in den ersten sechs Stunden sein muss, ist aufgrund der begrenzten kognitiven Kapazitäten eines jeden Lernalters anzuzweifeln. Eine weitere Möglichkeit, die dem besseren Verständnis der Lerner bezüglich der Sprachstruktur zuträglich sein könnte, ist die Verwendung von Morphempunkten in den LWO-Kursen. Durch diese visuelle Unterstützung können die Lernenden den Aufbau, d.h. die morphologische Zusammensetzung des Spanischen besser nachvollziehen und dadurch besser in andere Kontexte transferieren. Um die größeren sprachlichen Strukturen, die Syntax des Spanischen, zu

verinnerlichen, ist die konsequente Integration von Interlinearübersetzungen im LWO sicher ebenso dienlich. Diese lässt sich zwar auch bei Thomas finden, allerdings nahezu ausschließlich bei Kollokationen, die nicht wörtlich ins Englische übertragen werden können.

Daneben wurden viele Fehler im lexikalischen Bereich gemacht. Auch hier muss man sich fragen, wodurch die hohe Fehlerquote bedingt ist. Gerade die Adjektive und Substantive wurden im MTM-Kurs weitaus öfter wiederholt, als dies beim LWO-Kurs der Fall war. Trotzdem war die Behaltensleistung oder die Fähigkeit zu generalisieren bei der LWO-Gruppe in beiden Durchgängen deutlich besser. Ein entscheidender Punkt beim Erlernen einer Fremdsprache ist die Affektivität, die man diesem Vorhaben entgegenbringt. Dadurch dass Grzega nun die lexikalischen Inhalte des Kurses auf die Lernergruppe anpasste, erlangten sie ein höheres Maß an Bedeutsamkeit und wurden dadurch möglicherweise besser verarbeitet. Hinzu kam der hohe Anteil an Eselsbrücken. Ebenso mag die Visualisierung der Sprache ein weiterer Schritt zum Erfolg des LWO auch in der Lexik sein. Im Gegensatz zum MTM-Kurs, in dem die Lernenden die Lerninhalte lediglich auditiv vermittelt bekamen, wurde dies im LWO-Kurs um die visuelle Komponente. So steigt die Verarbeitungstiefe und möglicherweise die Behaltensleistung. Die Komponente der Visualisierung hatte also vermutlich positive Auswirkungen auf grammatikalische und lexikalische Fertigkeiten. Ferner basieren beide Konzepte auf der Integration der Muttersprache. Doch nur im LWO-Kurs wurden weitere Brückensprachen bewusst und konsequent in die Kurskonzeption mit einbezogen. Diese Komponente erleichterte den Zugang zur Sprache weiter.

Eine entscheidende Rolle spielen sicher auch die Übungsformen des LWO. Die MTM beschränkt sich auf einen Übungstyp, wodurch das Erlernen der Sprache im Verlauf des Kurses immer zäher und ermüdender werden könnte. Hier sei wieder auf die Affektivität des Lernalers und dessen Motivation verwiesen. Auch diese Hauptübungsform der MTM, der Pattern Drill, wurde im LWO-Kurs so abgewandelt, dass durch sie individualisierter Fremdsprachenunterricht betrieben und so dem Lerner maximale Hilfestellung beim Fremdspracherwerb geleistet werden kann. Generell werden die LWO-Kurse durch die bereits besprochenen Übungsformen methodisch aufgelockert; sie wirken so einem Ermatten der Lernenden entgegen.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die einzelnen Analysen haben Folgendes gezeigt:

- Nicht-teilnehmende Beobachtung: Es wurden während des untersuchten Sprachkurses alle Elemente des geplanten Weges erfüllt. Die qualitative Beobachtung erlaubte außerdem die Feststellung, dass auch das Ziel erreicht wurde.
- Fragebogen: Der Sprachkurs erntete nach der Language-Workout-Methode weitgehend positive Kritik von den Teilnehmern. Als positiv wurde eingestuft: das in sehr kurzer Zeit erworbene umfangreiche praktische Wissen, das nützliche Material, das intensive Lernen und der schnelle Lernfortschritt. Dennoch waren die Teilnehmer nach dem 1-Tages-Kurs mit ihren Sprachkompetenzen nur zum Teil zufrieden: Nur bedingt fühlten sich die Teilnehmer für Kommunikationssituationen in der Fremdsprache gerüstet. Dennoch waren sich die Befragten wohl bewusst, dass sie reichlich gelernt und viel auf Italienisch gesprochen haben. Mit den Übungsformen zeigte sich die Mehrheit zufrieden: sie wurden als mittelschwer empfunden. Die Präsentationsanlässe wurden von einigen als lohnenswerte Herausforderung erlebt. Die Teilnehmer des Sprachkurses waren auch mit den Angeboten der unterrichtsfreien Zeit sehr zufrieden. Der Kursleiter selbst wurde vor allem als geduldig und kompetent beurteilt, er wäre auf individuelle Bedürfnisse eingegangen, habe die Teilnehmer zufriedenstellend behandelt.
- Sprachstandtest ohne Vergleichsgruppe: Der Frage-Antwort-Test der Studie 1 lieferte

mehrheitlich zufriedenstellende Ergebnisse bezüglich der passiven und aktiven Sprachbeherrschung und erlaubt eine objektive Kategorisierung der Sprachworkout-Methode als effektiv in den abgefragten Kontexten.

- Sprachstandtest mit Vergleichsgruppe: In den komplexeren Tests der Studie 2 wurde ein direkter Vergleich mit der Michel-Thomas-Methode möglich. In dem Test der Studie 2, der mit einem Abstand (ohne Vorankündigung) ausgeteilt wurde, schnitten die Teilnehmer des LWO-Kurses signifikant besser ab als die des MTM-Kurses. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung veranschaulichen damit, dass ein quantitativ hohes Maß an Input und an Sprachproduktion alleine kein Garant für das Erlangen von Sprachkompetenz ist.

Dass sich die Teilnehmer am Ende nur bedingt in Kommunikationssituationen gerüstet fühlten, scheint nach informellen Gesprächen mit zweierlei Dingen zusammenzuhängen. Manche sind der Meinung, dass das Sprechen über den eigenen Beruf und die eigenen Hobbys bei einem touristischen Aufenthalt selten vorkommt. Für weitere SprachFitnessStudios (nicht nur in Italienisch und Spanisch, sondern – bislang – auch in Französisch, Niederländisch, Schwedisch, Polnisch und Ungarisch) ist dieser Bereich daher für die ersten beiden Halbtage ausgeklammert worden; er wird erst in den dritten Halbtag eingebaut. Zudem fühlten sich die Teilnehmer nicht ausreichend in dialogischen Situationen trainiert. In den SprachFitnessStudios, die seitdem stattgefunden haben, sind daher die dialogischen Anteile erhöht worden. Insbesondere beginnt der zweite Halbtag mit einem “Rundumschlag” an Frage-Antwort-Sequenzen. Hier wird gewissermaßen unstrukturiert nach dem Namen, nach dem Wohnort, nach den Sprachkenntnissen, nach bevorzugten Speisen und Getränken und nach erdachten Telefon- und Zimmernummern von Personen, die auf einer Folie stehen. Dabei beginnt zwar die Lehrkraft mit einigen Fragen, überträgt dann aber diese Rolle abwechselnd an Lernende. Mittlerweile finden die meisten SprachFitnessStudios nicht mehr an einem Vormittag und dem sich anschließenden Nachmittag statt, sondern an einem Abend und dem darauf folgenden Vormittag.

In Französisch und Italienisch haben inzwischen 6 Halbtage stattgefunden. Die letzten Stunden waren dabei von Rollenspielen geprägt, in denen ein Lerner eine Situation (meist eine Notfall-Situation) auf einer Folie (für alle sichtbar) präsentiert bekommt. Die Lehrkraft spielt nun den Gesprächspartner, dem der Lerner die Situation erklären muss, um zum kommunikativen Ziel zu gelangen. Meist spielt die Lehrkraft dabei einen Gesprächspartner am Telefon, damit der Lerner auch nicht auf Gestik und Mimik zurückgreifen kann. Die Lerner sind nun in einem Stadium, in dem zum einen die Übersetzung als Aufgabe und damit die Brückensprache zurückgefahren werden kann und zum anderen ein Unterricht nach der Methode LdL sich als effizienter erweisen könnte. Für jene, die sich jedoch ganz am Anfang befinden, hat sich die Sprachworkout-Methode als eine effektive und effiziente Methode zum Erwerb von lexikalischem und grammatikalischem Wissen und von kommunikativen Kompetenzen erwiesen.

*Joachim Grzega  
Nora Hanusch  
Claudia Sand  
Europäisches Haus Pappenheim  
Marktplatz 1  
DE-91788 Pappenheim  
[ehp@pappenheim.de](mailto:ehp@pappenheim.de)*

## References

- 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.
- Atteslander, Peter (1995), *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin/New York: de Gruyter.
- BBC (2003), *More than Words: The Life and Work of Michel Thomas*.
- part 1: <<http://www.youtube.com/watch?v=mWecqzopwXA>> (30.08.14)
- part 2: <[http://www.youtube.com/watch?v=ubti0\\_HW6Vc](http://www.youtube.com/watch?v=ubti0_HW6Vc)> (30.08.14)
- part 3: <<http://www.youtube.com/watch?v=FeFxqq5gsfQ>> (30.08.14)
- Birkenbihl, Vera F. (1987), *Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode zum Fremdsprachenlernen*, Speyer: GABAL.
- Birkenbihl, Vera F. (2007), *Trotzdem lehren*, Heidelberg: mvg Verlag.
- Bredenkamp, J. / Wippich, W. (1977), *Lern- und Gedächtnispsychologie* (Band 2), Stuttgart: Kohlhammer.
- Brons-Albert, R. / Koster C. J. (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*, Tübingen: Narr.
- 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*, Tübingen: Francke.
- Edelmann, Walter/ Wittmann, Simone (2012): *Lernpsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Gehrau, Volker (2002), *Die Beobachtung in der Kommunikationswissenschaft*, Konstanz: UVK-Verlag.
- Grüner, Karl-Wilhelm (1974), *Beobachtung*, Stuttgart: Teubner.
- Grzega, Joachim (2006), "Developing More than Just Linguistic Competence—The Model LdL for Teaching Foreign Languages (with a Note on Basic Global English)." *Humanising Language Teaching* 8.5. <<http://www.hltmag.co.uk/sep06/mart01.htm>> (30.08.14)
- 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/EnglVglSW/ELiX/grzega-132.pdf>> (30.08.14)
- 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/EnglVglSW/ELiX/grzegastenzenberger-081.pdf>> (30.08.14)
- Herkner, Werner (2011), *Lehrbuch Sozialpsychologie*, 2. Aufl., Bern: Hans Huber Verlag.
- Koch, Roland (2004), *Das 80-20-Prinzip: mehr Erfolg mit weniger Aufwand*, Frankfurt/Main: Campus.
- Levy, Nigel (1997), *Michel Thomas: The Language Master*.
- part 1: <<http://www.youtube.com/watch?v=P8jhy7ZQC38>> (30.08.14)
- part 2: <<http://www.youtube.com/watch?v=k733oJ9DEvk>> (30.08.14)
- part 3: <<http://www.youtube.com/watch?v=aHCazUVVv2I>> (30.08.14)
- Lienert Gustav A. / Raatz, Ulrich (1998), *Testaufbau und Testanalyse*, 6. Aufl., Weinheim: Beltz.
- 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.
- Michel, Christian / Novak, Felix (1990), *Kleines psychologisches Wörterbuch*, Freiburg (Breisgau): Herder.
- Pauli, Paul / Rau, Harald / Birbaumer, Niels (2003), "Biologische Grundlagen der Verhaltenstherapie", in: Margraf, Jürgen (ed.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*, Band 1: *Grundlagen – Diagnostik – Verfahren – Rahmenbedingungen*, 89-95, Berlin: Springer.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2011), *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 9. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.
- Schumann, Siegfried (2011), *Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren*, 5. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.
- 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.
- Thaler, Engelbert (2012), *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- 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.

**Internetquellen:**

<<http://www.ehp-online.eu/>> (12.08.14)

<<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>> (06.08.14)

<<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>> (10.08.14)

**Audiomaterial:**

Thomas, Michel (2006), *Spanish Foundation Course: Total Spanish with the Michel Thomas Method*, Hodder & Stoughton.

## Anhänge

### Anhang 1: Muster des Fragebogens

Fragebogen für die Kursteilnehmer

Ort der Untersuchung: Europäisches Haus Pappenheim

Datum der Untersuchung: 23. März 2013



#### **Betreff: Untersuchung einer sprachdidaktischen Methode**

Sehr geehrte Sprachkursteilnehmer,

mein Name ist Nora Hanusch, ich bin Studentin an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und führe im Rahmen meiner Masterarbeit eine Untersuchung des SprachFitnessStudios durch. Ich möchte Sie deshalb bitten, sich zehn Minuten Zeit zu nehmen, um die nachstehenden Fragen allein und wahrheitsgetreu zu beantworten.

Soweit nicht anders vorgegeben, kreuzen Sie bitte pro Frage nur eine Antwortmöglichkeit an. Ihre Angaben sind und bleiben natürlich anonym.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

1. War das SprachFitnessStudio Ihr erster Sprachkurs?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

1a. Falls Sie Nr. 1 mit NEIN beantwortet haben: Wie viele Sprachkurse haben Sie vor diesem bereits mitgemacht?				
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 oder mehr

1b. Falls Sie Nr. 1 mit JA beantwortet haben: Was unterscheidet das SprachFitnessStudio <b>positiv</b> von anderen Sprachkursen?

1c. Falls Sie Nr. 1 mit JA beantwortet haben: Was unterscheidet das SprachFitnessStudio <b>negativ</b> von anderen Sprachkursen?

2. Waren Sie insgesamt mit dem SprachFitnessStudio zufrieden?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Sie haben soeben an einem Sprachkurs für Italienisch teilgenommen. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

3. Wie war es vor dem Sprachkurs um ihr Italienisch bestellt?		
<input type="checkbox"/> Ich konnte gar kein Italienisch.	<input type="checkbox"/> Ich kannte ein paar Wörter/Sätze.	<input type="checkbox"/> Ich habe schon mal Italienisch gelernt.

4. Ich bin mit meinen jetzigen Italienischkenntnissen zufrieden.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

5. Ich fühle mich jetzt in der Lage, mich <b>in Alltagssituationen</b> ausreichend auf Italienisch zu verständigen.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

6. Ich fühle mich jetzt in der Lage, mich in <b>für mich wichtigen Situationen</b> ausreichend auf Italienisch zu verständigen.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

7. Ich habe in diesem Sprachkurs nützliches Vokabular gelernt.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

8. Ich habe in diesem Sprachkurs insgesamt viel gelernt.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

9. Ich habe während des Sprachkurses selbst viel auf Italienisch gesprochen.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

10. Ich empfand die Länge des Sprachkurses als anstrengend.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

11. Ich empfand die Lernmethode als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich

12. Ich empfand die wörtlichen Übersetzungen als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich

13. Ich empfand die Kenntlichmachung von Wortbausteinen als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich

14. Ich empfand die Eselsbrücken als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich

15. Ich empfand die Übersetzungs-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> sehr schwer	<input type="checkbox"/> eher schwer	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> eher leicht	<input type="checkbox"/> sehr leicht

16. Ich empfand die Übersetzungs-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich

17. Ich empfand die Frage-Antwort-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> sehr schwer	<input type="checkbox"/> eher schwer	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> eher leicht	<input type="checkbox"/> sehr leicht

18. Ich empfand die Frage-Antwort-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich

	hilfreich			
--	-----------	--	--	--

19. Es waren ausreichend Wiederholungsphasen vorhanden.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
----------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------	-----------------------------------------

20. Sie mussten während des Sprachkurses den anderen Kursteilnehmern einiges erklären. Fiel Ihnen das Erklären leicht?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

21. War Ihnen das Erklären unangenehm?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

22. Können Sie sich an die Lerninhalte, die Sie selbst erklärt haben, erinnern?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

23. War es Ihnen unangenehm, dass andere Teilnehmer Ihnen etwas erklärt haben?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

24. Können Sie sich an die Lerninhalte, die andere Teilnehmer Ihnen erklärt haben erinnern?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

25. Ich empfand die sprachkulturellen Informationen während des Mittagessens als ...

<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
----------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------	-----------------------------------------

26. Ich habe während der Mittagspause das Video über den Filmausschnitt angeschaut.

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

26a. Falls Sie Nr. 26 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung das Gefühl, schon sehr viel zu verstehen.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
----------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------	-----------------------------------------

26b. Falls Sie Nr. 26 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung Spaß.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
----------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------	-----------------------------------------

27. Ich habe während der Mittagspause das Video über das Lied angeschaut.

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

27a. Falls Sie Nr. 27 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung das Gefühl, schon sehr viel zu verstehen.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
----------------------------------------------	-----------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------	-----------------------------------------

27b. Falls Sie Nr. 27 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung Spaß.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

28. Ich habe während der Mittagspause die Rätsel gelöst.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

28b. Falls Sie Nr. 28 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung Spaß.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

Bitte lassen Sie Ihr Bauchgefühl entscheiden und bewerten Sie folgende Aussagen.

29. Ich denke, dass der Charakter des Sprachkursleiters Einfluss auf den Sprachkurs hat.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu

30. Ich bin mit dem Sprachkursleiter insgesamt ...				
<input type="checkbox"/> sehr unzufrieden	<input type="checkbox"/> eher unzufrieden	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher zufrieden	<input type="checkbox"/> sehr zufrieden

31. Der Sprachkursleiter hat den Kurs gut strukturiert.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

32. Der Sprachkursleiter ist auf individuelle Bedürfnisse eingegangen.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

33. Ich schätze den Sprachkursleiter <b>vor allem</b> als ... ein. (max. 3 Antworten möglich)	
<input type="checkbox"/> freundlich	<input type="checkbox"/> kompetent
<input type="checkbox"/> einfühlsam	<input type="checkbox"/> motiviert
<input type="checkbox"/> geduldig	<input type="checkbox"/> sonstiges:

34. Ich hätte mir bei dem Sprachkursleiter noch mehr ... gewünscht. (max. 3 Antworten möglich)	
<input type="checkbox"/> Freundlichkeit	<input type="checkbox"/> Kompetenz
<input type="checkbox"/> Einfühlungsvermögen	<input type="checkbox"/> Motivation
<input type="checkbox"/> Geduld	<input type="checkbox"/> Sonstiges:

35. Würden Sie an einem weiteren Italienischsprachkurs im SprachFitnessStudio teilnehmen?		
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht

36. Würden Sie an einem weiteren Italienischsprachkurs <b>bei diesem Sprachkursleiter</b> im SprachFitnessStudio teilnehmen?		
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht

37. Beurteilen Sie, wozu Sie nach diesem Sprachkurs in der Lage sind? (Mehrfachantworten möglich)	
<input type="checkbox"/> Ich kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.	<input type="checkbox"/> Ich kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen.
<input type="checkbox"/> Ich kann mich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.	<input type="checkbox"/> Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.
<input type="checkbox"/> Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	<input type="checkbox"/> Ich kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Nun noch ein paar Angaben zu Ihrer Person für statistische Zwecke.

38. Ihr Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
39. Ihr Geburtsjahr:		
40. Ihre Muttersprache:		

41. Sonstige Fremdsprachenkenntnisse:		
Sprache:		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
Sprache:		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
Sprache:		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte

Sonstige Bemerkungen:

## Anhang 2: Auswertung der Fragebogen

1. War das SprachFitnessStudio Ihr erster Sprachkurs?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
I	IIII IIII

1a. Falls Sie Nr. 1 mit NEIN beantwortet haben: Wie viele Sprachkurse haben Sie vor diesem bereits mitgemacht?				

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5 oder mehr
II	IIII	I		I

1b. Falls Sie Nr. 1 mit NEIN beantwortet haben: Was unterscheidet das SprachFitness-Studio **positiv** von anderen Sprachkursen?

- Kürze (1 Tag): III
- sehr intensiv: I
- ständige Wiederholungen: I
- lebendiger: II
- spielerischer: I
- schneller Lernfortschritt: I
- geeigneter Wortschatz: I
- keine Angst vor dem Sprechen: I
- nicht so theoretisch: I
- viele Informationen: I
- Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert: I
- viel Sprechen: I

1c. Falls Sie Nr. 1 mit NEIN beantwortet haben: Was unterscheidet das SprachFitness-Studio **negativ** von anderen Sprachkursen?

- am Ende große Stofffülle: II
- zu schnelles Lernen: II
- schriftliches Lernen fehlt: II
- zu wenige grammatikalische Grundlagen: II

2. Waren Sie insgesamt mit dem SprachFitnessStudio zufrieden?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII IIII	

3. Wie war es vor dem Sprachkurs um ihr Italienisch bestellt?

<input type="checkbox"/> Ich konnte gar kein Italienisch.	<input type="checkbox"/> Ich kannte ein paar Wörter/Sätze.	<input type="checkbox"/> Ich habe schon mal Italienisch gelernt.
II	IIII	IIII

4. Ich bin mit meinen jetzigen Italienischkenntnissen zufrieden.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
	III	IIII	II	I

5. Ich fühle mich jetzt in der Lage, mich in **Alltagssituationen** ausreichend auf Italienisch zu verständigen.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
	III	IIII	II	

6. Ich fühle mich jetzt in der Lage, mich in **für mich wichtigen Situationen** ausreichend auf Italienisch zu verständigen.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
	IIII	IIII	I	I

7. Ich habe in diesem Sprachkurs nützliches Vokabular gelernt.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
		I	IIII II	II

8. Ich habe in diesem Sprachkurs insgesamt viel gelernt.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
		I	IIII	IIII

9. Ich habe während des Sprachkurses selbst viel auf Italienisch gesprochen.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
	I	II	IIII	II

10. Ich empfand die Länge des Sprachkurses als anstrengend.

<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
III	III	III	I	

11. Ich empfand die Lernmethode als ...

<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
		I	IIII	IIII

12. Ich empfand die wörtlichen Übersetzungen als ...

<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
		I	IIII	IIII

13. Ich empfand die Kenntlichmachung von Wortbausteinen als ...

<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
		II	IIII	IIII

14. Ich empfand die Eselsbrücken als ...

<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
		IIII	II	IIII

15. Ich empfand die Übersetzungs-Übungen insgesamt als ...

--	--	--	--	--

<input type="checkbox"/> sehr schwer	<input type="checkbox"/> eher schwer	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> eher leicht	<input type="checkbox"/> sehr leicht
	II	IIII	II	I

16. Ich empfand die Übersetzungs-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
		I	IIII I	III

17. Ich empfand die Frage-Antwort-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> sehr schwer	<input type="checkbox"/> eher schwer	<input type="checkbox"/> mittel	<input type="checkbox"/> eher leicht	<input type="checkbox"/> sehr leicht
	II	IIII	III	

18. Ich empfand die Frage-Antwort-Übungen insgesamt als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
			IIII	IIII

19. Es waren ausreichend Wiederholungsphasen vorhanden.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
		III	II	IIII

20. Sie mussten während des Sprachkurses den anderen Kursteilnehmern einiges erklären. Fiel Ihnen das Erklären leicht?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII	IIII I

21. War Ihnen das Erklären unangenehm?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
I	IIII III

22. Können Sie sich an die Lerninhalte, die Sie selbst erklärt haben, erinnern?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII III	I
teilweise: I	

23. War es Ihnen unangenehm, dass andere Teilnehmer Ihnen etwas erklärt haben?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
I	IIII III

24. Können Sie sich an die Lerninhalte, die andere Teilnehmer Ihnen erklärt haben erinnern?	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII III	II

25. Ich empfand die sprachkulturellen Informationen während des Mittagessens als ...				
<input type="checkbox"/> gar nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> eher nicht hilfreich	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher hilfreich	<input type="checkbox"/> sehr hilfreich
			IIII I	III

26. Ich habe während der Mittagspause das Video über den Filmausschnitt angeschaut.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
II	IIII III

26a. Falls Sie Nr. 26 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung das Gefühl, schon sehr viel zu verstehen.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
	I	I		

26b. Falls Sie Nr. 26 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung Spaß.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
				II

27. Ich habe während der Mittagspause das Video über das Lied angeschaut.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
II	IIII III

27a. Falls Sie Nr. 27 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung das Gefühl, schon sehr viel zu verstehen.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
		I	I	

27b. Falls Sie Nr. 27 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung Spaß.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
			I	I

28. Ich habe während der Mittagspause die Rätsel gelöst.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII	IIII

28b. Falls Sie Nr. 28 mit JA beantwortet haben: Ich hatte während der Übung Spaß.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
		I	I	III

29. Ich denke, dass der Charakter des Sprachkurses Einfluss auf den Sprachkurs hat.				
<input type="checkbox"/> stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/> stimme eher nicht zu	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> stimme eher zu	<input type="checkbox"/> stimme voll zu
		I	III	IIII I

30. Ich bin mit dem Sprachkursleiter insgesamt ...				
<input type="checkbox"/> sehr unzufrieden	<input type="checkbox"/> eher unzufrieden	<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher zufrieden	<input type="checkbox"/> sehr zufrieden
			I	IIII III

31. Der Sprachkursleiter hat den Kurs gut strukturiert.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII IIII	

32. Der Sprachkursleiter ist auf individuelle Bedürfnisse eingegangen.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
IIII IIII	

33. Ich schätze den Sprachkursleiter <b>vor allem</b> als ... ein. (max. 3 Antworten möglich)	
<input type="checkbox"/> freundlich	<input type="checkbox"/> kompetent
II	IIII III
<input type="checkbox"/> einfühlsam	<input type="checkbox"/> motiviert
III	IIII I
<input type="checkbox"/> geduldig	<input type="checkbox"/> sonstiges:
IIII III	intelligent: I

34. Ich hätte mir bei dem Sprachkursleiter noch mehr ... gewünscht. (max. 3 Antworten möglich)	
<input type="checkbox"/> Freundlichkeit	<input type="checkbox"/> Kompetenz
<input type="checkbox"/> Einfühlungsvermögen	<input type="checkbox"/> Motivation
<input type="checkbox"/> Geduld	<input type="checkbox"/> Sonstiges:
I	
Keine Angabe IIII	Nichts weiter: III

35. Würden Sie an einem weiteren Italienischsprachkurs im SprachFitnessStudio teilnehmen?		
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
IIII IIII		

36. Würden Sie an einem weiteren Italienischsprachkurs **bei diesem Sprachkursleiter** im SprachFitnessStudio teilnehmen?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
IIII IIII		

37. Beurteilen Sie, wozu Sie nach diesem Sprachkurs in der Lage sind? (Mehrfachantworten möglich)

<input type="checkbox"/> Ich kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.	<input type="checkbox"/> Ich kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen.
IIII I	IIII
<input type="checkbox"/> Ich kann mich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.	<input type="checkbox"/> Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.
IIII II	IIII I
<input type="checkbox"/> Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	<input type="checkbox"/> Ich kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
IIII IIII	IIII

38. Ihr Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
	II	IIII III

39. Ihr Geburtsjahr:	
	1943 1961 1953 1943 1943 1968 1962 1975 1951 1945

40. Ihre Muttersprache:	
Deutsch	IIII IIII
Polnisch	I

41. Sonstige Fremdsprachenkenntnisse:

Sprache: Englisch		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
III	IIII	I

Sprache: Französisch		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
III	II	
Sprache: Russisch		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
I	I	
Sprache: Latein		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
	I	
Sprache: Deutsch		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
	I	
Sprache: Tschechisch		
<input type="checkbox"/> Anfänger	<input type="checkbox"/> Fortgeschrittener	<input type="checkbox"/> Experte
I		

## Sonstige Bemerkungen:

- sehr gute Grundlage für weiteres Selbstlernen
- für den reinen Anfänger ist eine ausreichende Kommunikation noch nicht möglich
- Danke
- ein Kurs in mehreren Etappen wäre dienlicher

### Anhang 3: Test im Rahmen von Experiment 1

1. Qual è il nome della madre di Paul? - **(Il nome della madre (di Paul) è) Maria.** >> Median: 2

A: Il nome di madre di Paul e Maria	1
<b>B: il nome della madre di Paul è Maria.</b>	2
<b>C: Il nome della madre di Paolo è Maria</b>	2
D: Il nome di Paul è Maria.	0
<b>E: Il nome della madre di Paul é Maria.</b>	2
<b>F: Il nome è Maria.</b>	2
<b>G: Maria</b>	2
<b>H: Maria</b>	2
I: Nome è Maria.	1

2. Quando è il compleanno di Paul? - **(Il compleanno di Paul è) il sette (di) gennaio.** >> Median: 0

A: Il compleanno di Paul e il <u>septe di Januar</u>	0
B: il compleanno di Paul è il gennaio sette.	1
C: Il compleanno di Paolo è sette gennaio.	1
D: <u>Paul e autunomo.</u>	0
E: Il compleanno di Paul et il <u>7 Januar.</u>	0
F: <u>7 janoio</u> Paul ha compleano.	0
G: <u>7.1.1977</u>	0
H: <u>Paolo compleano</u> e in genaio	0
I: il compleano _ sette <u>Settembre</u>	0

3. Qual è il hobby di Maria? - **(Il hobby di Maria è) cantare.** >> Median: 2

<b>A: Il hobby di Maria e cantare</b>	2
B: il Hobby è cantare.	1
<b>C: Il hobby di Maria è cantare.</b>	2
<b>D: Il hobby di Maria e fare la musica o cantare.</b>	2
<b>E: Il hobby di Maria é cantare.</b>	2
F: <b>Maria canta volentieri.</b>	2
G: la musica	1
H: <u>footing</u>	0
I: --	0

4. Dov'è Pappenheim? - **((Pappenheim) è) in Germania.** >> Median: 2

<b>A: Pappenheim e in Germania</b>	2
<b>B: in Germania, in Bavaria</b>	2
<b>C: Pappenheim è in Germania.</b>	2
<b>D: in Germania</b>	2
<b>E: Pappenheim é in Germania.</b>	2
F: Pappenheim vicino di Treuchtlingen.	1
G: --	0
H: --	0
<b>I: in Germania</b>	2

**Anhang 4: Test-Aufgaben in Experiment**

Sie sind in einem spanischen Hotel. An der Rezeption spricht man Spanisch und ein wenig Englisch. Nachdem Sie eing\_checked haben, gehen Sie an die Hotelrezeption, um noch verschiedene Dinge zu klären. Was könnten Sie jeweils sagen?

1. Sie wollen ein Kompliment machen, dass Ihnen die Konstruktion des Hotels gefällt.

.....

2. Sie verstehen die Aufschrift „caja fuerte“ nicht und wollen wissen, was das Wort auf Englisch bedeutet.

.....

3. Da Sie im Hotelrestaurant essen wollen, fragen Sie, wann es Abendessen gibt.

.....

4. Sie fragen, ob Sie fürs Restaurant eine Reservierung brauchen.

.....

5. Sie bedanken sich abschließend.

.....

## Anhang 5: Auswertung A der Testresultate von Experiment 2

Gruppe A = MTM-Methode; Gruppe B = LWO-Methode

	Gruppe/Test/Lerner	Punkte	Gruppe/Test/Lerner	Punkte
	A1.1	24	B1.1	18
	A1.2	16	B1.2	22
	A1.3	13	B1.3	20
	A1.4	18	B1.4	13
	A1.5	6	B1.5	17
	A1.6	22	B1.6	9
	A1.7	5	B1.7	23
Median		16		18
Mittelwert		14,86		17,43
t-Wert	-0,7650			
df	10			
Standardabweichung	3,361			
p	0,4620			
$\omega^2$				

	Gruppe/Test/Lerner	Punkte	Gruppe/Test/Lerner	Punkte
	A2.1	16	B2.1	20
	A2.2	10	B2.2	19
	A2.3	13	B2.3	19
	A2.4	3	B2.4	7
	A2.5	15	B2.5	21
	A2.6	4	B2.6	21
	A2.7	14		
Median		13		19,5
Mittelwert		10,71		17,83
t-Wert	-2,3979			
df	10			
Standardabweichung	2,969			
p	0,0374			
$\omega^2$	0,27			

## Anhang 6: Auswertung B der Testresultate von Experiment 2

Gruppe A = MTM-Methode; Gruppe B = LWO-Methode

	Gruppe/Test/Lerner	grammatikalische Fehler	Gruppe/Test/Lerner	grammatikalische Fehler
	A1.1	0	B1.1	3
	A1.2	3	B1.2	1
	A1.3	1	B1.3	3
	A1.4	3	B1.4	2
	A1.5	3	B1.5	7
	A1.6	2	B1.6	0
	A1.7	7	B1.7	6
Median		3		3
Mittelwert		2,71		3,14
t-Wert	-0,3361			
df	9			
Standardabweichung	1,275			
p	0,7428			
$\omega^2$				

	Gruppe/Test/Lerner	lexikalische Fehler	Gruppe/Test/Lerner	lexikalische Fehler
	A1.1	1	B1.1	1
	A1.2	4	B1.2	0
	A1.3	2	B1.3	1
	A1.4	3	B1.4	2
	A1.5	6	B1.5	4
	A1.6	2	B1.6	1
	A1.7	4	B1.7	4
Median		3		1
Mittelwert		3,14		1,86
t-Wert	1,48			
df	11			
Standardabweichung	0,869			
p	0,1670			
$\omega^2$				

	Gruppe/Test/Lerner	grammatikalische Fehler	Gruppe/Test/Lerner	grammatikalische Fehler
	A2.1	5	B2.1	3
	A2.2	3	B2.2	2
	A2.3	3	B2.3	3
	A2.4	6	B2.4	2
	A2.5	8	B2.5	6
	A2.6	5	B2.6	1
	A2.7	8		
Median		5		2,5
Mittelwert		5,43		2,83
t-Wert	2,4670			
df	10			
Standardabweichung	1,014			
p	0,0334			
$\omega^2$	0,28			

	Gruppe/Test/Lerner	lexikalische Fehler	Gruppe/Test/Lerner	lexikalische Fehler
	A2.1	6	B2.1	3
	A2.2	7	B2.2	4
	A2.3	4	B2.3	3
	A2.4	3	B2.4	3
	A2.5	9	B2.5	6
	A2.6	6	B2.6	1
	A2.7	9		
Median		6		3
Mittelwert		6,29		3,33
t-Wert	2,7033			
df	10			
Standardabweichung	1,092			
p	0,0222			
$\omega^2$	0,33			

### Auswertung der orthographischen Fehler Test 1/2

	Gruppe/Test/Lerner	orthographische Fehler – MTM	Gruppe/Test/Lerner	orthographische Fehler – LWO
	A1.1	1	B1.1	3
	A1.2	4	B1.2	5
	A1.3	9	B1.3	2
	A1.4	3	B1.4	5
	A1.5	8	B1.5	3
	A1.6	6	B1.6	4
	A1.7	6	B1.7	3
Median		6		3
Mittelwert		5,286		3,571
t-Wert	1,4968			
df	7			
Standardabweichung	1,146			
p	0,1782			
$\omega^2$				

	Gruppe/Test/Lerner	orthographische Fehler – MTM	Gruppe/Test/Lerner	orthographische Fehler – LWO
	A2.1	1	B2.1	5
	A2.2	6	B2.2	5
	A2.3	5	B2.3	2
	A2.4	5	B2.4	5
	A2.5	3	B2.5	1
	A2.6	1	B2.6	5
	A2.7	4		
Median		5		5
Mittelwert		3,571		3,833
t-Wert	0,2469			
df	10			
Standardabweichung	1,061			
p	0,8100			
$\omega^2$				

### Anhang 7: Analyse des *Spanish Foundation Course* mit Michel Thomas

spanische Vokabel	Wiederholung Lerner	Wiederholung Michel Thomas
<b>Verben</b>		
aceptar	4	+1
acepto	2	+0
cenar	1	+1
comenzar	0	+1
comienzo	1	+0
comienzas	1	+0
comienza	2	+0
comenzamos	1	+0
comienzan	1	+0
comenzaré	1	+0
comenzaremos	1	+0
comer	12	+2
comemos	1	+0
comeré	2	+0
comeremos	1	+
comprar	6	+4
compro	9	+0
compra	5	+0
compran	3	+0
compres	1	+0
compre	5	+0
compren	2	+0
compraré	1	+0
comprender	4	+4
comprendo	11	+0
comprende	12	+0
confirmar	3	+0
conformar	1	+0
dar	3	+1
decir	10	+2
digo	7	+1
dice	3	+0
decimos	1	+0
digas	1	+0
diga	1	+0
diciendo	1	+0
empezar	0	+1
empiezo	1	+0
empieza	1	+0
encontrar	1	+1
encuentro	2	+0
entender	0	+1
entiendo	3	+1
entiendes	1	+0
entendemos	1	+0
escribir	3	+2
escribo	3	+0
escribe	4	+0
escribimos	1	+0
escribiendo	1	+0

esperar	0	+1
esperaré	1	+0
esperaremos	1	+0
estar	17	+1
estoy	13	+3
está	35	+3
formar	1	+1
me gusta	6	+1
le gusta	1	+0
hay	1	+3
hablar	13	+3
hablo	7	+0
hablas	2	+0
habla	8	+0
hablamos	1	+0
hablan	1	+0
hable	1	+0
hablaré	2	+0
hablaremos	1	+0
hacer	16	+2
hago	4	+1
haces	1	+0
hace	5	+0
hacemos	5	+0
hacen	4	+0
ir a	3	+1
voy a	19	+3
vas a	1	+0
va a	15	+2
llamar	6	+3
llamo	5	+0
llegar	1	+2
levantar	0	1
levanto	2	+0
levantas	2	+0
levanta	3	+0
levantamos	1	+0
levantan	2	+0
mirar	0	+1
necesito	12	+1
pensar	0	+2
pienso	2	+0
piensa	3	+0
pensamos	1	+0
poder	1	+1
puedo	11	+1
puedes	1	+0
puede	37	+1
podemos	1	+0
pueden	1	+0
poner	0	+1
pongo	7	+0
pone	1	+0
ponemos	1	+0
ponen	1	+0
ponga	4	+0
preparar	4	+0
preparo	3	+0
quedarse	1	+1
me quedo	5	+0
quedarme	4	+0

(nos) quedamos	2	+0
quedarnos	3	+0
quedaré	1	+0
querer	1	+1
quiero	48	+3
quieres	1	+0
quiere	26	+0
queremos	1	+0
quieren	2	+0
recordar	0	+1
recuerdo	1	+0
regresar	0	1
saber	7	+1
sé	17	+1
sabe	3	+0
salir	8	+4
salgo	6	+0
sale	4	+0
salimos	1	+0
salgas	1	+0
salga	1	+0
salgan	1	+0
siento	8	+1
ser	1	+1
soy	3	+1
es	51	+5
supongo	1	+0
tener (que)	5	+1
tengo	37	+2
tiene	40	+1
tenemos	6	+0
tienen	1	+0
tomar	0	+3
toma	1	+0
tome	1	+0
tomaré	2	+0
tomaremos	1	+0
traer	0	+1
traigo	3	+1
vender	4	+2
vendo	7	+0
vende	7	+0
vendemos	1	+0
venden	4	+0
vendas	1	+0
venda	2	+0
vendan	1	+0
venderé	1	+0
venir	4	+3
vengo	7	+0
vienes	1	+0
viene	1	+1
venimos	2	+0
vienen	1	+0
venga	1	+0
ver	5	+2
veo	0	+2
ve	1	+0
vemos	8	+2

volver	0	+1
vuelvo	1	+0
vuelves	1	+0
vuelve	1	+0
volvemos	1	+0

### Substantive

condición	7	+0
confirmación	1	+0
contrario	1	+0
día	4	+4
diferencia	3	+0
domingo	0	+1
español	6	+0
explicación	2	+2
formación	1	+1
gente	0	+2
hambre	5	+1
hora	27	+2
impresión	2	+0
influencia	1	+0
inglés	4	+1
mañana	5	+2
mano	0	+1
noche	10	+4
película	0	+1
posición	1	+0
preferencia	11	+0
problema	1	+1
reservación	16	+0
restaurante	3	+1
semana	0	+1
situación	7	+0
tiempo	5	+1
tipo	2	+1
traducción	3	+1
vocabulario	1	+1

### Adjektive

aceptable	10	+0
borracho	1	2
cansado	4	+1
caro	5	+1
constante	1	+0
económico	4	+0
enfermo	1	+2
evidente	1	+0
filosófico	1	+0
importante	3	+1
listo	23	+1
lógico	2	+0
necesario	3	+0
ocupado	13	+1
político	2	+0
posible	7	+1
práctico	1	+0
probable	1	+1
tarde	12	+2
terrible	1	+0

urgente	2	+1
vestido	1	+3

### Sonstige Wortarten und Kollokationen

#### *Adverbien*

ahí	2	+1
ahora	24	+2
aquí	15	+2
así	17	+1
bien	3	+3
hoy	12	+1
más	10	+3
muy	21	+1
todavía	2	+1
mucho	2	+1

#### *Präpositionen*

en	3	+2
para	44	+3

#### *Konjunktionen*

pero	14	+1
porque	16	+1
y	5	+1

#### *Kollokationen*

por favor	1	+1
buenos días	1	+1
muchas gracias	0	+1
todos los días	1	+1
todo el mundo	1	+1

**Anhang 8: Analyse des *Language Workout* mit Joachim Grzega**

spanische Vokabel	Wiederholung Lerner	Wiederholung Joachim Grzega
-------------------	------------------------	--------------------------------

**Verben**

aceptar	0	+1
aceptas	1	+0
acepta	0	+1
aceptamos	1	+0
aprender	0	+1
atacar	0	+1
ha atacado	1	+3
bailar	0	+2
bailo	1	+0
bucear	1	+1
caminar	1	+1
camino	1	+0
cantar	1	+1
canto	1	+0
comprendo	13	+3
comprendes	3	+0
comprendemos	1	+1
danzar	0	+1
desear	0	+1
deseo	1	+1
deseas	1	+0
esquiar	0	+1
estoy	0	+2
estás	6	+4
está	7	+6
falta	7	+2
faltan	6	+1
hablar	6	+2
hablo	28	+4
hablas	2	+1
habla	4	+2
hablamos	1	+1
hacer	0	+3
hay	9	+2
ir	1	+2
jugar	1	+1
leer	3	+1
leo	1	+0
mirar	0	+1
miro	1	+0
necesitar	0	+1
necesito	3	+1
necesita	1	+0
pedalear	1	+1
poder	0	+1
puedo	11	+4
puede	1	+1
produce	1	+2
querer	0	+1
quiero	2	+3
quieres	0	+1
quiere	0	+1
he reservado	0	+1
sé	1	+3

salir	3	+2
soy	28	+13
es	91	+36
son	2	+2
era	3	+2
tener	8	+3
tengo	13	+8
tienes	4	+0
tiene	7	+2
tenemos	6	+2
he tenido	1	+2
ha tenido	1	+1
tenía	0	+2
tocar	0	+1
toco	1	+1
toca	0	+1
tomar	2	+3
trabajar	0	+2
trabajo	5	+1
trabaja	2	+0
vivo	0	+2
vivimos	0	+2

## Nomen

abogado	0	+1
accidente	1	+1
administración	4	+0
agua (mineral)	7	+1
alemán	21	+5
alérgia	0	+2
animal	1	+2
apellido	1	+2
arroz	1	+1
asistente	1	+1
automatismo	1	+0
avería	1	+1
azúcar	1	+1
baño	1	+1
bicicleta	0	+1
billete	1	+1
biografía	2	+0
botella	0	+2
caballo	2	+1
cabra	1	+2
café	3	+1
carne (de cerdo)	4	+2
carta	13	+1
centro	0	+1
cerveza	3	+2
ciudad	0	+1
coche	2	+2
código postal	6	+8
compañia	4	+3
contable	1	+1
copa	1	+1
cualidad	1	+1
cuchara	0	+1
cuchillo	0	+3
cuenta	6	+2
cultura	1	+0

cumpleaños	27	+5
cuñado	1	+1
director	1	+2
doctor	1	+0
deporte	1	+2
ensalada	0	+1
español	28	+2
especialidad	6	+3
esposo	2	+1
familia	2	+1
farmaceuta	1	+0
footing/ jogging	1	+1
foto(grafía)	4	+0
fruta	1	+1
fútbol	1	+1
geografía	0	+1
gamba	0	+1
gas	6	+2
gato	2	+2
guitarra	1	+1
habitación	1	+1
helado	3	+1
hijo	3	+1
hobby	9	+10
huevo	2	+1
información	0	+1
infusión (de frutas/ de hierba)	1	+2
inglés	19	+2
institución	1	+0
jardín	0	+1
leche	3	+1
liebre	0	+1
madre	1	+1
marido	1	+0
mariscos	1	+1
melón	0	+1
mesa	0	+1
modista	1	+1
móvil	0	+1
música	1	+2
natura	0	+2
niño	2	+1
nombre	1	+2
novio	0	+1
número	6	+7
oficina	1	+1
optimismo	1	+0
optimista	1	+0
padre	1	+1
paella	9	+4
pájaro	0	+1
pan	1	+1
parte	1	+2
pasta	0	+1
patatas	0	+1
pausa	0	+1
paz	1	+1
película	1	+1
perdón	6	+2
perro	1	+2
personal	1	+1
pescado	1	+1
plato (de sopa/hondo)	5	+2
poco (Subst.)	5	+1

poquito (Subst.)	6	+1
policía	2	+1
postre	2	+2
prefijo	0	+2
presentación	1	+0
presidente	0	+1
profesión	0	+6
profesor	2	+4
queso	1	+1
realidad	1	+0
región	1	+0
servieta	0	+1
seta	1	+1
silla	1	+1
sopa	1	+1
tapa	2	+0
tarjeta de crédito	3	+2
taza	1	+1
té (verde)	1	+2
técnico dental	1	+1
teléfono	3	+5
temperatura	1	+1
tenedor	0	+2
tenis	0	+1
tía	1	+1
tipo	5	+1
trabajador	0	+1
trabajo	1	+0
turismo	6	+0
turista	1	+0
universidad	3	+0
vaso	3	+1
vegetariano	0	+1
vendedor	1	+1
verdura	1	+1
vino (tinto/blanco)	3	+11
zumos (de naranja/de manzana)	5	+3

## Adjektive

atractivo	2	+0
asocial	1	+0
banal	1	+0
blanco	1	+0
bueno	2	+2
correcto	0	+2
creativo	1	+0
especial	0	+1
fenomenal	2	+0
genial	1	+0
herido		
intensivo	1	+0
jubilado	1	+4
mucho	3	+2
negativo	2	+0
negro	2	+2
normal	1	+0
positivo	2	+1
rubio	1	+1
social	3	+1

## Sonstige Wortarten und Kollokationen

### *Adverbien*

ahora	2	+1
alto	5	+1
aquí	0	+1
bien	17	+1
despacio	6	+3
hoy	1	+2
más (Adv.)	11	+5
menos (Adv.)	4	+2
muy	8	+3
solo (Adv.)	16	+2
también	6	+5

cómo	8	+7
cuándo	1	+5
cuánto	13	+4
dónde	5	+2
qué	0	+4

### *Präpositionen*

con	13	+1
de	80	+43
en	32	+8
para	29	+4
sin	6	+1

### *Konjunktionen*

pero	7	+2
y	44	+36

### *Kollokationen*

por favor	24	+3
muchas gracias	0	+1

**Anhang 9: Methodenkomponenten**

	MTM	LWO
<b><u>Rahmenbedingungen und Prinzipien:</u></b>		
angenehmes Lernumfeld	✓	✓
Blockveranstaltungen	✓	✓
Zielsetzung	gesamte Sprachstruktur funktionales Vokabular	ausgewählte Inhalte individualisiertes Vokabular
Verantwortung beim Lehrer	✓	✓
Zeitfaktor	✓	✓
grammatische Fachausdrücke	<i>verb, noun, adjective</i>	keine
Lehrerecho	✓	✓
Muttersprache	✓	✓
Brückensprache	✗ (selten)	✓
Visualisierung	✗	✓
Lehrerpersönlichkeit/Spaß am Lernen	✓	✓
<b><u>Lehrinhalte:</u></b>		
Vokabular:		
Internationalismen	✓	✓
auf die Lernergruppe abgestimmtes persönliches Vokabular	✗ ✗	✓ ✓
Grammatik	komplett	ausgewählte Strukturen
<b><u>Lehrformen:</u></b>		
Ausspracheschulung	✗ (selten)	✓
Morphempunkte	✗	✓
Interlinearübersetzung	✗ (selten)	✓
<i>Interleaved Learning</i>	✓	✓
<i>Contextual Diversity</i>	✓	✓
<i>Distributed Practice</i>	✓	✗ (bedingt)
<i>Sequencing Guidelines</i>		
- <i>one skill at a time</i>	✓	✓
- <i>easier before difficult</i>	✓	✓
- <i>separate similar skills</i>	✓	✓
<i>Mnemonics</i>	✓	✓
Habitualisierung/Übersetzung	✓	✓
Chorsprechen	✗	✓
dialogisches Arbeiten	✗	✓