



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lernstrategien im Wortschatzerwerb“

Verfasserin

Elizabeth Toth

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 346

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Romanistik / Französisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon



# Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und nur die hier angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet sowie mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.

Ich erkläre ferner, dass ich diese Diplomarbeit bis dato weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift



# Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einen besonderen Dank an Frau Mag. Krassnitzer richten, ohne die ich niemals ein Licht am Ende der Diplomarbeit gesehen hätte. Ihrer optimistischen und motivierenden Art habe ich das Erreichen meines Zieles zu verdanken.

Des Weiteren möchte ich Herrn Prof. Dr. Peter Cichon für seine Betreuung und seine Geduld danken.

Ein großes Dankeschön gilt meinem Sohn Gabriel, der mich in den letzten Wochen immer wieder entbehren musste. Durch ihn hatte ich die Kraft nicht aufzugeben.

Weiters möchte ich mich bei meinem kleinen Bruder Emmanuel bedanken, der mir meinen Sohn immer wieder abgenommen hat.

Sehr bedanken möchte ich mich auch bei meinem Vater Günther Toth für sein stetiges Interesse an meiner Arbeit und für die vielen motivierenden Gespräche.

An dieser Stelle möchte ich meinem Partner Krzysztof Paruch einen besonderen Dank aussprechen, der nicht nur meine Launen und meine Zeiten der überstrapazierten Nerven geduldet und überstanden hat, sondern mir auch beim Formatieren dieser Diplomarbeit geholfen hat. Durch sein sonniges Gemüt konnte ich jegliche Regenzeiten überstehen.

Ein ganz besonderer Dank geht an Daniela Horner, die mir mit vielen Formulierungen und auch der Korrektur der Diplomarbeit zur Seite stand.

Daneben gilt mein Dank an meine Freunde: Christina Jenisch, Markus Christiner und Paul Uhlmann, die zahlreiche Stunden Korrektur gelesen haben.



Für meinen Sohn Gabriel



---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Erklärung</b>	<b>3</b>
<b>Danksagung</b>	<b>5</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>9</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>13</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>15</b>
<b>2 Wahrnehmung</b>	<b>19</b>
2.1 Entwicklung der Wahrnehmung . . . . .	19
2.2 Die Bedeutung der Sinnesreizung . . . . .	21
<b>3 Aufbau und Arbeitsweise des Gedächtnis</b>	<b>23</b>
3.1 Das Wachstafelmodell . . . . .	23
3.2 Das Mehrspeichermodell . . . . .	23
3.2.1 Das Ultra-Kurzzeitgedächtnis . . . . .	24
3.2.2 Das Kurzzeitgedächtnis . . . . .	26
3.2.3 Das Langzeitgedächtnis . . . . .	28
3.2.3.1 Das visuelle Langzeitgedächtnis . . . . .	30
3.2.3.2 Das auditive Langzeitgedächtnis . . . . .	32
<b>4 Lernen</b>	<b>35</b>
4.1 Was ist Lernen? . . . . .	35
4.2 Lernstrategien . . . . .	36
4.2.1 Die Elaboration eine Lernstrategie . . . . .	37
4.2.1.1 Das Assoziieren . . . . .	37
4.2.1.2 Das Kontextualisieren . . . . .	38
4.2.2 Das Strukturieren eine Lernstrategie . . . . .	38
4.2.3 Das Anwenden eine Lernstrategie . . . . .	39
4.3 Lernen mit Humor . . . . .	39

<b>5</b>	<b>Sprache in verschiedenen Medien</b>	<b>43</b>
5.1	Sprache und Musik . . . . .	43
5.1.1	Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik . . . . .	44
5.1.2	Historischer Aspekt . . . . .	45
5.1.3	Die Zeichensysteme Sprache und Musik . . . . .	45
5.1.4	Eine gemeinsame Terminologie . . . . .	46
5.1.5	Die limitierte Ausdrucksweise der Musik . . . . .	46
5.1.6	Entwicklungspsychologisch . . . . .	47
5.1.7	Unterstützung von Lernprozessen . . . . .	48
5.2	Sprache und Bild . . . . .	50
5.2.1	Visual Literacy . . . . .	50
5.2.2	Einfluss des Vorwissens auf den Lernprozess . . . . .	51
5.2.3	Das Bild als Symbolsystem . . . . .	52
5.2.4	Historische Bilder in der Didaktik und in Lehrbüchern . . . . .	54
5.2.5	Didaktik im visuellen Zeitalter . . . . .	55
5.2.6	Erstellung von Bildern durch Lehrer im Unterricht . . . . .	56
5.2.7	Lernen mit Bildern . . . . .	56
5.2.8	Der Einfluss von Bildern auf den Memorisierungsvorgang . . . . .	58
	5.2.8.1 Bildhaftes Memorieren . . . . .	58
	5.2.8.2 Das Zusammenspiel von Bild und Text in Comics . . . . .	58
<b>6</b>	<b>Wortfelder</b>	<b>61</b>
6.1	Die semantische Organisation im Gedächtnis . . . . .	62
6.2	Die Arbeit mit Wortfeldern . . . . .	62
6.2.1	Die Arbeit mit Wortfeldern am Beispiel der Schlümpfe . . . . .	63
6.2.2	Kategorisierung von Wörtern auf Grund ihrer Morphologie . . . . .	63
6.2.3	Semantische Wortfelder . . . . .	65
<b>7</b>	<b>Kollokationen</b>	<b>69</b>
7.1	Vorkommen von Kollokationen . . . . .	69
7.1.1	Kollokationen und Psycholinguistik . . . . .	70
7.1.2	Die wiederholte Rede . . . . .	71
7.1.3	Die Bedeutung von Kollokationen im Sprachgebrauch . . . . .	71
7.1.4	Kollokationen in Liedern . . . . .	71
7.2	Redewendungen eine besondere Art der Kollokation . . . . .	75
7.2.1	Nutzen für den Leser . . . . .	75
7.2.2	Die Arbeit mit Redewendungen . . . . .	76

<b>8 Phonetik</b>	<b>79</b>
8.1 Lautentwicklung beim Menschen . . . . .	79
8.1.1 Das Unterscheiden von Phonemen mit Hilfe von Liedern . . . . .	81
8.1.2 Auszug an praktischen Beispielen . . . . .	82
8.2 Onomatopoetik . . . . .	86
8.2.1 Das Lernen einer Fremdsprache mit Onpos . . . . .	88
8.2.2 Onomatopoetik in Comics . . . . .	89
<b>9 Analogien</b>	<b>93</b>
9.1 Die Arbeit mit Analogien in der Fremdsprache . . . . .	94
9.1.1 Analogiebildung am Beispiel der Schlümpfe . . . . .	95
9.1.1.1 „Grand Schtroumpf“ (Papa Schlumpf) . . . . .	95
9.1.1.2 „Schtroumpf à lunettes“ (Schlaubi Schlumpf) . . . . .	96
9.1.1.3 „Schtroumpf Bricoleur“ (Handwerkerschlumpf) . . . . .	97
9.1.1.4 „Schtroumpf Grognon“ (Muffi) . . . . .	97
9.1.1.5 „Schtroumpfette“ (Schlumpfine) . . . . .	97
9.1.2 Die Schlumpfsprache . . . . .	98
9.1.3 Analogiebildung rund um das Verb <i>schtroumpfer</i> . . . . .	99
<b>10 Conclusio</b>	<b>103■</b>
<b>11 Abstract</b>	<b>105■</b>
<b>12 Résumé en français</b>	<b>107■</b>
<b>Liedverzeichnis</b>	<b>117■</b>
La Pluie . . . . .	117■
Dans ma rue . . . . .	118■
Ni oui ni non . . . . .	119■
La Fée . . . . .	120■
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>123■</b>
<b>Quellen</b>	<b>127■</b>
<b>Curriculum Vitae</b>	<b>129■</b>



# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	<i>Viele Speicherplätze zu einem Chunk (Metzig/Schuster, 2003, S.13.) . . . . .</i>	27
Abbildung 2	<i>Umwandlung von Nomen in ein Verb (nach Cichon, 2006, S. 383.) . . . . .</i>	64
Abbildung 3	<i>Umwandlung von Nomen in ein anderes Nomen (nach Cichon, 2006, S. 383.) . . . . .</i>	64
Abbildung 4	<i>Umwandlung von Adjektiv in ein Adverb (nach Cichon, 2006, S. 383.) . . . . .</i>	65
Abbildung 5	<i>Umwandlung von Nomen in ein anderes Nomen (nach Cichon, 2006, S. 383.) . . . . .</i>	66
Abbildung 6	<i>Wortfeld 'la pluie' . . . . .</i>	67
Abbildung 7	<i>Redewendungen der Schlümpfe (Culliford, 1967, S. 40.) . . . . .</i>	77
Abbildung 8	<i>Lautbild von [wa] . . . . .</i>	84
Abbildung 9	<i>Lautbild von [ɛʀ] . . . . .</i>	85
Abbildung 10	<i>Die lautmalerische Darstellung des Tickens (Culliford, 1996, S.12.) . . . . .</i>	89
Abbildung 11	<i>Die lautmalerische Darstellung des Kratzens (Culliford, 1996, S. 42.) . . . . .</i>	90
Abbildung 12	<i>Die lautmalerische Darstellung des Klopfens (Culliford, 1996, S. 4.) . . . . .</i>	91
Abbildung 13	<i>Die lautmalerische Darstellung des Eintauchen in eine Flüssigkeit (Culliford, 1996, S.41.) . . . . .</i>	91
Abbildung 14	<i>Das Verb „schtroumpfer“ als rückbezügliches Verb (Culliford, 1996, S. 42.) . . . . .</i>	100■
Abbildung 15	<i>Das Verb „schtroumpfer“ als futur proche (Culliford, 1996, S. 20.) . . . . .</i>	101■

Abbildung 16	<i>Das Verb „schtroumpfer“ in der Funktion eines „passé composé“ (Culliford, 1996, S. 7.) . . . . .</i>	<b>101■</b>
Abbildung 17	<i>Das Verb „schtroumpfer“ in der Funktion eines „subjonctif“ (Culliford, 1996, S. 9.) . . . . .</i>	<b>102■</b>

# 1 Einleitung

Die Bedeutung von Fremdsprachen hat in den letzten Jahrzehnten beständig zugenommen. Diese Entwicklung lässt sich unter anderem durch die fortschreitende Globalisierung und die vermehrte Mobilität der Menschen begründen. Der wirtschaftliche, kulturelle und sprachliche Austausch über die Grenzen hinweg ist heute wichtiger als je zuvor. Folglich wächst das Bemühen, den Kindern beziehungsweise Jugendlichen bereits in der Schule Fremdsprachen auf einem hohen Niveau beizubringen, damit sie im späteren Berufsleben bessere Chancen haben und möglichst mobil sein können.

Meist beginnt in Österreich der Unterricht einer zweiten Fremdsprache in der siebten oder neunten Schulstufe, also im Alter zwischen 13 und 15 Jahren. Dabei handelt es sich um eine Lebensphase, in der junge Menschen viele Veränderungen durchmachen. In der Pubertät versuchen sich Jugendliche bewusst von ihren Eltern abzugrenzen und unter Umständen verliert auch die Schule, sprich das Lernen, an Stellenwert. Aus diesem Grund ist es von großer Wichtigkeit das Interesse der Jugendlichen für die angebotenen Fremdsprachen zu wecken und ihnen das richtige „Werkzeug“ zum Erlernen derselben mit auf den Weg zu geben.

Unter „Werkzeug“ sind Lernstrategien und -techniken gemeint. Diese sollen den Adoleszenten helfen mit „geringerem“ Lernaufwand höhere Lernerfolge zu erzielen.

Da der Wortschatzerwerb in einer Sprache neben der Grammatik eine bedeutende Rolle spielt, wird in meinen Ausführungen der Schwerpunkt auf Lernstrategien im Wortschatzerwerb gelegt, wie auch der Titel der Arbeit besagt.

Durch meine langjährige Arbeit als Kursleiterin des zweiten Bildungsweges an der Volkshochschule habe ich mich intensiv mit Lerntechniken und -strategien befasst, vor allem aber habe ich gelernt, dass Lernen in einer entspannten und lockeren Atmosphäre besser gelingt. Des Weiteren ist es von großem Vorteil, wenn neben Schulbüchern und Texten auch andere Lernutensilien verwendet werden. Aus diesem Grund habe ich mich mit Liedern und Comics auseinandergesetzt, da diese beiden Medien ein fixer Bestandteil der Jugendkultur sind.

Die, in dieser Arbeit präsentierten Lernstrategien, werden in den Comics und Liedern eingebunden, sodass der Unterricht spannender und amüsanter gestaltet wird. Um Lernstrategien gezielt einsetzen zu können, ist die Auseinandersetzung mit Lern-

prozessen beim Menschen unausweichlich. Folglich wird im theoretischen Teil der Arbeit der Fokus auf das Lernen gelegt. Zu Beginn dieser Ausführungen wird auf die Wahrnehmung des Menschen, (Kapitel 2) und ihre Auswirkung auf das Lernen, eingegangen. Anschließend werden die Funktionen des Gedächtnisses und die unterschiedlichen Speichermodelle (Kapitel 3) präsentiert. Anhand einiger Studien wird aufgezeigt, wie das Lernen gefördert werden kann, sodass das Gedächtnis mehr Informationen aufnehmen kann. Durch sogenannte „chunks“ – das Zusammenführen von Informationen – können die Speicherplätze im Gedächtnis vergrößert werden. Danach wird ein Einblick in verschiedene Lernstrategien (Kapitel 4) geboten und es wird versucht eine Definition für diesen Begriff zu finden. Es werden Lernstrategien angeführt, die für diese Arbeit relevant und im Unterricht einsetzbar sind. Diese wurden aufgrund ihrer Anwendbarkeit im Zusammenhang mit Liedern und Comics ausgewählt. Im darauffolgenden Kapitel wird auf die Wichtigkeit von positiven Emotionen bei Lernprozessen – wie beispielsweise Humor – eingegangen.

Das letzte Kapitel (Kapitel 5) des Theorieteils befasst sich mit den Medien Sprache, Musik und Bild. Es werden Parallelen zwischen diesen Medien aufgezeigt; zudem wird der Nutzen für den Lernenden durch die Verbindungen dieser Medien dargestellt. Diese Kombinationen wären einerseits Lieder, die Sprache und Musik verbinden, und andererseits Comics, die Sprache und Bild kombinieren.

Im praktischen Teil (Kapitel 6-9) dieser Arbeit wird anhand von ausgewählten Liedern und Comics die konkrete Anwendung der vorab vorgestellten Lernstrategien vorgestellt.

Durch das Assoziieren kann der Lernende Wissensgebiete miteinander verknüpfen – ein Beispiel hierfür sind Analogien, die im Kapitel 9 erklärt werden. Eine weitere Lernstrategie ist das Kontextualisieren. Hierbei wird ein neues Vokabel in einen situativen Bezug gestellt. Kollokationen (Kapitel 7) können diesen Bezug hervorbringen, indem einzelne Wörter in einem Kontext gelernt werden. Beim Strukturieren werden Detailinformationen zu größeren Sinneseinheiten zusammengefasst. Für diese Arbeit wiederum eignen sich Wortfelder, welche in Kapitel 6 präsentiert werden. Das Anwenden ist insofern eine sehr hilfreiche Lernstrategie, da der zu lernende Stoff in einem natürlichen Kontext gelernt wird. Beispiel für diese Natürlichkeit ist die Phonetik (Kapitel 8) der zu erlernenden Fremdsprache. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird abgehandelt, wie mit Hilfe von Phonemen die Aussprache und das Lautbild der französischen Sprache gelernt werden kann. Zusätzlich wird auf die Unterschiede der Lautmalerei im Französischen und im Deutschen eingegangen. Diese helfen dem Fremdsprachenlernenden zu erkennen, in welches phonetische Milieu er oder sie sich begibt.

Abschließend ist zu erwähnen, dass der Fremdsprachenerwerb unter Zuhilfenahme von (möglicherweise von traditioneller Seite verpönten) Lernmaterialien wie Liedern und Comics noch kaum erforscht wurde. Angesichts dieses Forschungsdefizits wird versucht, in der vorliegenden Arbeit einen ersten Einblick in diesen Bereich und die Möglichkeiten, die mit seiner Erforschung verbunden sind, zu bieten, aber auch Anstöße für eine zukünftige Beschäftigung mit dem Thema zu geben.



## 2 Wahrnehmung

Wenn man sich mit Lernprozessen befassen möchte, muss man sich zuerst mit der Wahrnehmung auseinandersetzen, da erst mit Hilfe der Wahrnehmung der Mensch fähig ist Informationen aufzunehmen und anschließend zu verarbeiten. Der Mensch ist im Wachzustand und im Schlaf einer Fülle von Umweltreizen ausgesetzt. Diese Reize werden über die Sinne aufgenommen (Sehen, Hören, Schmecken und Riechen) und beinhalten eine Fülle von Informationen über die Außenwelt. Aufgrund der begrenzten Informationsverarbeitung und Aufnahme, selektiert der Mensch die für ihn wichtigen Informationen. Die Selektion findet nach den jeweiligen Bedürfnissen und Zielen der jeweiligen Person statt. Das heißt die Wahrnehmung ist nicht ein rein passiver Akt. Die Informationen werden nicht von den Augen oder den Ohren isoliert aufgenommen, sondern vom ganzen Menschen mit all seinen Interessen, Emotionen und Bedürfnissen.<sup>1</sup>

### 2.1 Entwicklung der Wahrnehmung

Bereits Neugeborene kommen mit funktionierenden Sinnesorganen auf die Welt, diese entwickeln sich noch im Laufe der Zeit weiter. Unter anderem ist der Gehörsinn nicht vollständig entwickelt. Erst im Alter von zwei Monaten kann ein Baby wahrgenommene Geräusche unterscheiden. (RUCH, ZIMBARDO, 1974). Die visuelle Fähigkeit von Kleinkindern lässt sich durch Reaktionen auf Sinnesreize beobachten. Im Prinzip ist die Sehschärfe nach der Geburt relativ gut, das Baby kann zwischen Hell, Dunkel und Farben unterscheiden. Nach der Geburt ziehen vor allem helle Lichter und bewegte Objekte die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich. Nach etwa sieben bis acht Wochen ergibt sich die Konvergenz der beiden Augen, die für das Fixieren und den Tiefensinn notwendig ist. (MUSSEN, CONGER, KAGAN, 1981).<sup>2</sup>

FANTZ (1964) bewies durch zwei vorgelegte Muster, dass Kinder erst ab dem Alter von zwei Monaten in der Lage sind sich an neue visuelle Reize zu erinnern. Bei dem Versuch wurden unterschiedliche Muster, wovon eines gleich blieb und das andere

---

<sup>1</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 17.

<sup>2</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 17f.

sich veränderte, Babys vorgeführt. Die Versuche wurden mit Säuglingen, die jünger und älter als zwei Monate waren, durchgeführt. Alle Babys wurden durch den neuen Reiz erregt, allerdings wurde durch die Erinnerungsfähigkeit der Reiz schnell bekannt aus diesem Grund verloren die älteren Babys nach einiger Zeit das Interesse. Hingegen betrachteten die jüngeren Säuglinge das Muster länger, da sie sich nicht erinnern konnten, dass es bereits präsentiert worden war.<sup>3</sup>

Im Alter von vier Monaten tastet das Kind vorgehaltene Gegenstände mit den Augen ab, mit fünf Monaten beobachtet das Kind die Gegenstände intensiv. Das Erkennen von Figuren ist allerdings erst ab dem fünften Lebensjahr möglich. Kleinkinder im Alter zwischen zwei und drei Jahren sind noch nicht in der Lage eine vorher gezeigte Figur unter anderen Figuren wiederzuerkennen. Wogegen Drei- bis Vierjährige sich Unterschiede zwischen zwei Figuren merken können, wenn sie die Figuren befühlen dürfen und benennen können. Die bis zum fünften Lebensjahr langsame und ungenaue Formwahrnehmung verbessert sich signifikant ab diesem Alter (VERNON, 1977). Wodurch bewiesen ist, dass in der kindlichen Entwicklung die Genauigkeit der Wahrnehmung durch Reifung und Lernprozesse zunimmt.<sup>4</sup>

Durch das Üben und Lernen können Menschen ihre Fähigkeiten und Wahrnehmungssysteme optimieren, das heißt sie können ihre Sinneskanäle trainieren. J.J. GIBSON behauptet:

*„Wahrnehmungssysteme hingegen können durch Lernen gewinnen. Es ist zu erwarten, dass jedes Individuum sich nach einiger Übung exakter orientieren kann, sorgfältiger horcht, feiner tastet, präziser Geruch und Geschmack auswertet und auch wahrnehmungsmäßig angepasster schauen kann als vor der Übung.“<sup>5</sup>*

Gegen Ende des vierten Lebensjahres, im sogenannten Fragealter, beginnt das Kind zu fragen, was dieses oder jenes sei und möchte dem Wahrgenommenen einen Sinn und eine Bedeutung geben. In diesem Alter erhält somit die kognitive Einstellung in der Wahrnehmung an Bedeutung. Im Vorschulalter sind Kinder schon in der Lage Einzelheiten eines Objekts zu erfassen, auch wenn meist nur irrelevante Details hervorgehoben werden. Das Schulkind erweitert je nach Interessen und Kenntnisse sein Denken, es ist fähig Details von bekannten und weniger bekannten Objekten ohne Schwierigkeiten zu teilinhaltlich zu erfassen (RUBINSTEIN, 1973).<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 19.

<sup>4</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 19.

<sup>5</sup>Gibson, 1973, S. 77, (zit. nach: Pflieger, 1986, S. 20).

<sup>6</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 20.

## 2.2 Die Bedeutung der Sinnesreizung

Die Sinne eines Menschen sind äußerst wichtig, um sich in seiner Umwelt zurecht zu finden und biologisch betrachtet sogar um zu überleben. Durch den ständigen und natürlichen Gebrauch der Wahrnehmung, gilt diese Fähigkeit für den Menschen als selbstverständlich. Erst wenn einer dieser Sinne ausfällt, fühlen sich viele Menschen in ihrem Sein beeinträchtigt. Eine solche Einschränkung kann beispielsweise durch starken Schnupfen hervorgerufen werden, der Geruchsinn und der Geschmacksinn können nicht mehr in vollem Umfang eingesetzt werden. Ein weiteres Beispiel wären stark kurzsichtige Leute, die sich ohne Sehhilfe außerhalb ihrer eigenen vier Wände hilflos fühlen, da sie ihre Umgebung verschwommen wahrnehmen. Aber die Sinnesindrücke sind nicht nur für unser Wohlbefinden von Wichtigkeit, sondern auch für unsere kognitive Leistungsfähigkeit, dazu haben HEBB (1949) und BEXTON (1959) Untersuchungen durchgeführt.

HEBB untersuchte die Entwicklung des Problemlösungsverhaltens bei Ratten. Dabei wurden zwei Gruppen von Ratten unterschiedlich aufgezogen. Die eine Gruppe lebte in kahlen und reizarmen Käfigen, während die andere Gruppe bei ihm zu Hause als Haustiere seiner Kinder gehalten wurde. Die Tiere hatten bei ihm zu Hause eine höhere Reizkomplexität und konnten reichhaltigere Erfahrungen auf allen Sinnesgebieten sammeln. Nach einigen Wochen wurden anhand von Labyrinthproblemen die Intelligenz und Lernfähigkeit der Tiere gemessen. HEBB fand dabei eine signifikante Überlegenheit der Ratten, die bei ihm zu Hause aufgewachsen waren gegenüber den anderen Tieren. Bei späteren Testwiederholungen erhöhte sich diese Überlegenheit noch weiter.<sup>7</sup>

BEXTON untersuchte die Auswirkungen eines Aufenthalts von Studenten in einer reizarmen Umwelt auf ihr aktuelles Verhalten und die Leistungsfähigkeit. Die Versuchspersonen lagen den ganzen Tag über, mit Ausnahme von den Essenszeiten und dem Besuch der Toilette, auf bequemen Betten. Die Betten standen in schwach beleuchteten, schallarmen Räumen. Zudem trugen die Studenten Brillen aus Milchgläsern und Pappmanschetten von den Fingerspitzen bis zu den Ellbogen, damit wurden Berührungsreize verhindert. In den Räumen war ein monotones gleichmäßiges Summen zu hören. Die Dauer des Versuches konnten die Teilnehmer selbst bestimmen, wobei der Großteil nicht länger als zwei bis drei Tage durchhielt. Um die Auswirkungen der Deprivationssituation auf die kognitiven Fähigkeiten zu testen, wurden die Versuchspersonen unterschiedlichen Leistungs- und Intelligenztests unterzogen. Im Vergleich zu den früheren Leistungen, waren diese während und unmittelbar nach

---

<sup>7</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 21.

der Deprivationsphase, schwächer als zuvor.<sup>8</sup>

Beide Untersuchungen zeigen wie wichtig neue Sinneseindrücke für Lernprozesse sind, erst durch genügende Stimuli kann der Mensch neue Erfahrungen sammeln und sein Inneres kennenlernen und verstehen. Der Fötus nimmt schon im Mutterleib seine Umwelt mit Hilfe von seinen Sinneskanälen wahr, so kennen Neugeborene bereits die Stimme der Mutter und ihren Geruch. Das Kapitel 5.1.4 wird genauer auf die pränatale Entwicklung des auditiven Sinnesorgans eingehen. Zuletzt sei noch gesagt, dass Wahrnehmung und Lernen nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Eine Person kann nur durch Sinneseindrücke lernen und Lernprozesse basieren nur auf Wahrgenommenem. Außerdem kann eine Person nur Neues bewusst wahrnehmen, das auf vorhandenen Strukturen aufbauen kann.

*„Lernen und Wahrnehmung wirken in beiden Richtungen aufeinander. Einerseits verändert sich das Wahrnehmungsverhalten durch Erfahrung, andererseits bestimmt die Art des Wahrnehmens das Lernen.“<sup>9</sup>*

Gewonnene Sinneseindrücke verschwinden im allgemeinen nicht spurlos, sie werden gefestigt, bleiben erhalten und im weiteren Verlauf reproduziert. Ein Gegenstand der von einer Person wahrgenommen wurde, kann später wiedererkannt und identifiziert werden. Der Mensch memoriert im Laufe seines Lebens unbeabsichtigt eine Vielzahl von Informationen. Je mehr ein Mensch Wissen muss, beispielsweise aus beruflichen Gründen, desto wichtiger ist es, das inzidentelle Einprägen in bewusstes Lernen umzuwandeln.<sup>10</sup>

Aus diesem Grund sagt Pfleger:

*„Das menschliche Gedächtnis darf man allerdings nicht als passiven Informationsspeicher sehen. Es ist vielmehr ein aktives Organ der Informationssuche, der Bildung von Erwartungen, der Verarbeitung und der Nutzung von Information für Verhaltensentscheidungen. Es werden nicht nur Erscheinungen der äußeren, perzeptiv wahrnehmbaren Realität gespeichert, sondern auch Prozessionsstrukturen für Handlungen, kognitive Operationen oder Strategien.“<sup>11</sup>*

---

<sup>8</sup>Vgl. Pfleger, 1986, S. 22.

<sup>9</sup>Pfleger, 1986, S. 23.

<sup>10</sup>Vgl. Pfleger, 1986, S. 25.

<sup>11</sup>Gibson, 1973, S. 77, (zit. nach: Pfleger, 1986, S. 25).

## 3 Aufbau und Arbeitsweise des Gedächtnis

### 3.1 Das Wachstafelmodell

Eines der ersten Gedächtnismodelle basiert auf PLATONS (427-347 v. Chr.) Wachstafelmodell, es versucht das Wiedererkennungsgedächtnis und individuelle Unterschiede zwischen Gedächtnisleistungen zu veranschaulichen. Laut PLATON kann mit dem Gedächtnis ähnlich wie mit einer Wachstafel gearbeitet werden, in das sich Informationen einprägen lassen. Wenn erstmalig etwas wahrgenommen wird entsteht ein Abdruck, der mit einer bereits vorhandenen Information verglichen wird. Gleichet die neue Wahrnehmung einem bereits vorhandenen Abdruck, dann wird die Information als bekannt oder erinnert eingeordnet, ist dem nicht so, gilt sie als unbekannt und kann falls relevant in die Wachstafel eingepägt werden. Mit diesem Modell können individuelle Leistungsunterschiede des menschlichen Gedächtnisses erklärt werden. Die Größe, Härte und Reinheit des Wachses sind von Bedeutung. Je größer die Tafel, desto mehr Abdrücke können nebeneinander gemacht werden und somit können sie voneinander besser unterschieden werden und führen nicht zur Verwirrung oder Verwechslung. Ein weiterer Aspekt ist die Härte, durch die sich die Begriffe Lernen und Gedächtnis gut veranschaulichen lassen. Im Unterschied zu einer weichen Tafel, lassen sich auf harten Tafeln nur schwierig Abdrücke hinterlassen, jedoch sind diese langlebiger. Dadurch lässt sich die unterschiedliche Lernfähigkeit von Kindern und Erwachsenen erklären, Kindern ordnet man ein weicheres Wachs zu dagegen Erwachsenen ein härteres.<sup>12</sup>

### 3.2 Das Mehrspeichermodell

Ein zweites sehr bekanntes Modell ist das Betrachten des Gedächtnisses als Lagerhalle oder Speicherplatz. John LOCKE (1632-1704) titulierte das Gedächtnis als *"the*

---

<sup>12</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 59f.

*storehouse of our ideas*“<sup>13</sup> oder wie Henry HEAD (1920) bezeichnet diese Lagerhalle als: *'The sensory cortex is the storehouse of past impressions.'*<sup>14</sup> In den sechziger Jahren erschien das Dreispeichermodell von ATKINSON und SHIFFRIN (1968) und SHIFFRIN und ATKINSON (1969), das sich an der Arbeitsweise eines Computers orientiert.<sup>15</sup>

Diesem Modell zufolge setzt sich das Gedächtnissystem aus drei Speichern zusammen, dem Ultrakurzzeit-, dem Kurzzeit- und dem Langzeitgedächtnis.<sup>16</sup>

Das „Mehrspeichermodell“ des Gedächtnisses kann aufgenommene Informationen zunächst nur etwa zwei Sekunden im „sensorischen Register“ speichern. Der weitere Schritt ist ein Mustererkennungsprozess, wodurch die Information in das Kurzzeitgedächtnis gelangt. Als letzter Schritt kann die Information durch Lernen im Langzeitspeicher gespeichert werden.<sup>17</sup>

KINTSCH meint es sei wichtig, die Speichermodelle des Gedächtnisses nicht getrennt voneinander zu betrachten, da sie immer miteinander verknüpft sind. Dazu sagt er folgendes:

*„Die Dreiteilung zwischen sensorischem, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis ist günstig für die Gliederung eines Buches, aber es wäre falsch, sie als 3 separate Gedächtnissysteme zu betrachten – wie 3 Kästen, in die man Information speichern und von einem zum anderen transferieren kann. Es ist unmöglich, über sensorisches Gedächtnis zu reden, ohne Kurz- oder Langzeitgedächtnis einzubeziehen. Die Wahrnehmung, z.B. eines Wortes umfaßt [sic!] im Prozeß [sic!] von Identifikation und Benennung notwendigerweise das Langzeitgedächtnis; ebenso wird das Kurzzeitgedächtnis besser als aktiver, bewußter [sic!] Teil des Langzeitgedächtnis beschrieben als eine separate Funktion.“<sup>18</sup>*

### 3.2.1 Das Ultra-Kurzzeitgedächtnis

*„Jeder weiß, daß [sic!] er manche Dinge nur für wenige Sekunden behält, ein andermal speichert er sie gerade lang genug, um eine Prüfung zu bestehen, und vieles geht ihm das ganze Leben nicht mehr aus dem Kopf.“<sup>19</sup>*

Das Ultra-Kurzzeitgedächtnis ist die Eingangsstelle für alle sensorischen Informationen, wo sie innerhalb von 0,1 bis 0,5 Sekunden nach ihrem Nutzen sortiert werden.

<sup>13</sup>Marchall/Fryer, 1978, S. 6, (zit. nach: Sperber, 1989, S. 60).

<sup>14</sup>Marchall/Fryer, 1978, S. 6, (zit. nach: Sperber, 1989, S. 60).

<sup>15</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 60.

<sup>16</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 60f.

<sup>17</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 26.

<sup>18</sup>Kintsch, 1982, S. 103, (zit. nach: Pflieger, 1986, S. 27).

<sup>19</sup>Vester, 1978, S. 53.

Unwichtige Informationen, wie zum Beispiel Straßenlärm oder Gesichter von Fußgängern werden sogleich ausgesondert, um die ganze Aufmerksamkeit auf die im Augenblick wichtige Tätigkeit zu lenken. Hingegen werden relevante Informationen, wie beispielsweise Nachrichten im Fernsehen, momentan festgehalten, damit sie zur Verarbeitung an den Kurzzeitspeicher weitergeleitet werden können.<sup>20</sup>

Im sensorischen Speicher befinden sich Informationen, die so kurz im Gedächtnis bleiben, dass sie dem Menschen nicht bewusst werden. Erst durch die weitere Verarbeitung kann ein Teil der Information bewusst werden und dadurch länger behalten werden.

Das Ultra-Kurzzeitgedächtnis speichert Informationen der Sinne (visuelle, auditive, etc.), die nicht alle bewusst werden, sondern präattentiv sind. Auch wenn die Informationsmenge sehr hoch ist, ist die Speicherdauer sehr kurz und nur ein minimaler Teil der Informationen gelangt auf die nächste Ebene.<sup>21</sup> beim Erinnern von Ereignissen oder Informationen spielen starke positive und negative Gefühle, sowie persönliche Vorlieben und Wünsche mit.<sup>22</sup>

Das Ultra-Kurzzeitgedächtnis ist als erster Filter einer neuen Information sehr wichtig, aus diesem Grund befassten sich Gehirnforscher mit der Gedächtnisleistung von American Footballspielern. Da das Spiel aus sehr schnellen Spielzügen besteht, sind die Spieler auf Sofortreaktion eingestellt, das heißt, dass neue Impulse sofort verarbeitet werden müssen, dann aber wieder schnell vergessen werden. Um die Merkleistung von Ereignissen zu untersuchen, sollten gefoulte Spieler eine Aussage zu den Fouls machen. Die Spieler, die einige Minuten nach dem Foul befragt wurden, konnten keine Aussagen mehr darüber machen. Sie erinnerten sich nicht daran, von wem sie gefoult wurden oder an welcher Stelle. Spieler, die innerhalb von 20 Sekunden zu den Vorfällen befragt wurden, konnten exakt darstellen, was vorgefallen war. Die Information war noch im Ultra-Kurzzeitgedächtnis gespeichert und konnte somit abgefragt werden. Durch Schmerz und Schock wird für gewöhnlich verhindert, dass die Erinnerung im Kurzzeitgedächtnis abgespeichert wird. Allerdings gelangte die Information durch die direkte Befragung nach dem Foul in die nächste Speicherstufe, wodurch Spieler auch noch später in der Lage waren, den Hergang zu schildern.<sup>23</sup> Daraus folgt, dass fehlende Assoziationsmöglichkeiten oder störende Zusatzwahrnehmungen die elektrisch kreisenden Erstinformationen ohne festere Speicherung abklingen lassen.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 60f.

<sup>21</sup>Vgl. Metzиг/Schuster, 2003, S. 10.

<sup>22</sup>Vgl. Vester, 1978, S. 53.

<sup>23</sup>Vgl. Vester, 1978, S. 57.

<sup>24</sup>Vgl. Vester, 1978, S. 57.

### 3.2.2 Das Kurzzeitgedächtnis

Um Inputinformationen aus dem sensorischen Gedächtnis (Ultra-Kurzzeitgedächtnis) in das Kurzzeitgedächtnis zu transferieren, muss der Mensch auf die jeweilige Information aufmerksam werden und darauf reagieren sowie diese klassifizieren, bezeichnen, verschlüsseln oder assoziieren.<sup>25</sup> Im Kurzzeitgedächtnis werden die eingelaufenen Informationen innerhalb von Sekunden beziehungsweise Minuten sortiert, bearbeitet und kodiert, um an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet zu werden.<sup>26</sup> Da das Ultra-Kurzzeitgedächtnis keine Kapazitätsbegrenzung hat, muss die Informationsmenge reduziert werden, um vom Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden zu können.<sup>27</sup> Wichtige Erkenntnisse erbrachte MILLER (1956) über die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses, die sich auf sieben plus minus zwei Informationseinheiten beziehungsweise chunks beschränkt. Für diese Feststellung bezog er sich auf Pollacks (1952) Experimente, bei denen Versuchspersonen nur bis zu sechs verschiedene Töne beziehungsweise Tonhöhen (bei gleichbleibender Klangfarbe und Lautstärke) auseinander halten konnten.<sup>28</sup>

MILLER (1956) schreibt in seinem Aufsatz „The magical number seven“, dass im Kurzzeitspeicher in etwa  $7 \pm 2$  Elemente niedergelegt werden können. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um sieben Zeichen, sieben Buchstaben, sieben Wörter oder sieben Sätze handelt. Zur besseren Veranschaulichung lässt sich das Kurzzeitgedächtnis mit Schubladen vergleichen, in die nur ein Gegenstand hineingelegt werden kann. Zusätzlich kommt es auch darauf an, ob mehrere Elemente zu einem verknüpft werden können. Abbildung 1 zeigt in der ersten Zeile diagonale und horizontale Linien, die somit 10 Speicherplätze benötigen. In der zweiten Zeile handelt es sich um Buchstaben, die also nur noch 4 Speicherplätze beanspruchen. Die letzte Zeile repräsentiert das Wort „Wind“, wofür nur noch ein Platz notwendig ist,<sup>29</sup> vorausgesetzt der Lernende ist einer germanischen Sprache mächtig und kann die vier Elemente zu einem verbinden.

---

<sup>25</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 34.

<sup>26</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 60f.

<sup>27</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 34.

<sup>28</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 60f.

<sup>29</sup>Vgl. Mietzel, 1975, (zit. nach: Metzlig/Schuster, 2003, S. 13f).

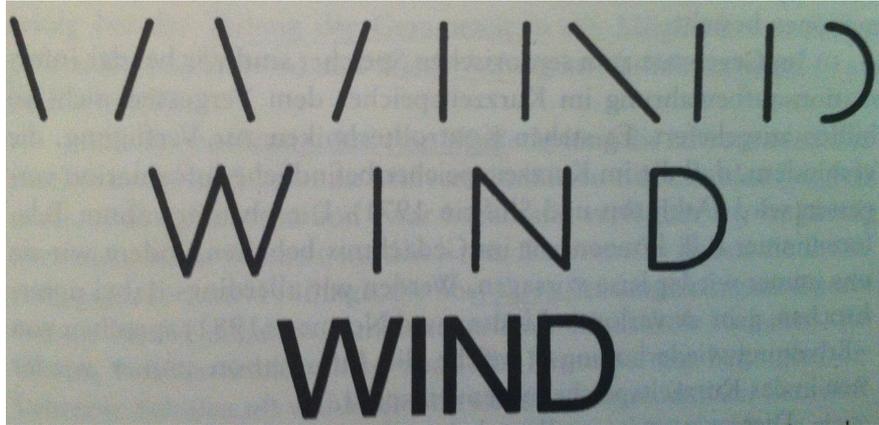


Abbildung 1: Viele Speicherplätze zu einem Chunk

Die einzelnen Speichereinheiten des Kurzzeitgedächtnisses werden als „chunk“ bezeichnet.<sup>30</sup> Diese können wie im oberen Beispiel verbunden werden, wodurch für eine gewisse Information weniger chunks verwendet werden und somit mehr Information im Kurzzeitspeicher gelagert wird.

Ähnliche Ergebnisse wurden ebenso in Versuchen zur Differenzierung von Lautstärken, Farbtönen, Dislozierung von Markierungen zwischen zwei Punkten, etc. erzielt. Für unidimensionale Reize wurden bei der Dislozierung die höchsten Differenzierungswerte erreicht. In zwei unterschiedlichen Versuchen schafften es die Versuchspersonen, zwischen 10 und 15 Dislozierungen auf einem Linienabschnitt zu unterscheiden. Durch diese Ergebnisse wird dem visuellen Gedächtnis eine höhere Leistung zuerkannt als dem akustischen.<sup>31</sup>

Um zu beweisen, dass im Kurzzeitgedächtnis auch visuelle Repräsentationsformen gespeichert werden können, machte KROLL (1970) einen Versuch mit akustisch dargebotenen Buchstabenreihen, die von einer weiblichen Stimme akustisch wiedergegeben wurden. Die Studienteilnehmer sollten die Buchstaben während des Vortrags nachsprechen, um die Aufmerksamkeit der Versuchspersonen komplett zu beanspruchen und ein Memorieren des zu behaltenden Buchstaben zu verhindern. Der zu behaltende Buchstabe unterschied sich von den anderen durch die Repräsentationsweise: Er wurde von einer männlichen Stimme vorgetragen oder visuell dargeboten. Nach einem Behaltensintervall von einer Sekunde wurde der zu merkende Buchstabe unabhängig von der Repräsentationsform gleich gut wiedergegeben. Jedoch konnte der visuell dargebotene Buchstabe nach 25 Sekunden häufiger reproduziert werden als der akustische. Daraus folgt, dass das Nachsprechen mit akustisch gespeicherter

<sup>30</sup>Vgl. Metzиг/Schuster, 2003, S. 13.

<sup>31</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 63.

Information in Interferenz tritt, die ausbleibt, wenn die Information visuell gespeichert werden kann.<sup>32</sup>

### 3.2.3 Das Langzeitgedächtnis

Damit eine Information aus dem Kurzzeitspeicher nicht vergessen wird, was nach circa zwei bis drei Minuten der Fall ist, kann diese durch Wiederholung im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.<sup>33</sup> Beim Langzeitgedächtnis handelt es sich um einen Speicher, der Informationen langfristig speichert und zusätzlich zeitlich sehr stabil ist. Verglichen mit dem Kurzzeitgedächtnis, dessen Kodierungsform akustischer Natur ist, ist das Langzeitgedächtnis ein semantischer Speicher. Aus diesem Grund gibt es in der verbalen Gedächtnisforschung die Unterscheidung zwischen einem „episodischen“ und einem „semantischen“ Gedächtnis.<sup>34</sup>

*„Wenn Informationen, die in einer bestimmten Lernsituation dargeboten worden sind, zu einem späteren Zeitpunkt wiedergegeben werden sollen, dann ordnen wir die behaltene Informationen einem episodischen Gedächtnis zu.“<sup>35</sup>*

Dem episodischen Gedächtnis werden Informationen zugeordnet, von denen der Lerner weiß, wann, wie und wo er diese aufgenommen hat. Die restlichen Informationen werden im „semantischen“ Gedächtnis gespeichert; darunter fallen Informationen wie, dass ein Vogel singen kann und ein Hund ein Fell besitzt.<sup>36</sup>

Von großer Wichtigkeit ist die Abrufbarkeit einer Information, denn das Merken alleine ist zu wenig, wenn man im Nachhinein keinen Zugang zur Information hat. Ein weiterer Schritt ist die „elaborative Kodierung“;

*„[...] die Anforderungen des Langzeitspeichers darin besteht, willkürliche Informationselemente auf die eine oder andere Art zu einem Sinn zu führen. Dies bezeichnet man im allgemeinen als „elaborative“ Kodierung. Der Information wird etwas hinzugefügt, sie wird elaboriert, um so besser in die „Fächer“ des Langzeitspeichers hineinzupassen.“<sup>37</sup>*

Wie in Abbildung 1 gezeigt, gibt es auch die „reduktive Kodierung“; hierbei wird die Menge der neuen Informationen mit bestehenden Wissensstrukturen verbunden und dadurch die Gesamtmenge der zu speichernden Informationen verringert.<sup>38</sup>

---

<sup>32</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 38.

<sup>33</sup>Vgl. Metzиг/Schuster, 2003, S. 14.

<sup>34</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 43.

<sup>35</sup>Bredenkamp, 1977, S. 104, (zit. nach: Pflieger, 1986, S. 43).

<sup>36</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 43.

<sup>37</sup>Metzig/Schuster, 2003, S. 18.

<sup>38</sup>Vgl. Metzиг/Schuster, 2003, S. 19.

Das Langzeitgedächtnis kennt keine Grenzen in der Aufnahme von Informationen, Informationen bleiben wenn sie einmal hier gespeichert sind auf unbegrenzte Zeit erhalten. Das beweisen Erkenntnisse von LINDSAY und NORMAN (1977), ROHRER (1984) und VESTER (1986).<sup>39</sup>

Jedoch ist der Zugriff auf gespeicherte Informationen nicht immer problemlos, die Organisation des Langzeitgedächtnisses ist von großer Bedeutung, um das Gespeicherte mit den richtigen Stimuli aufzurufen.

Aus diesem Grund wird das Langzeitgedächtnis oftmals mit einer Bibliothek verglichen, da effiziente Such- beziehungsweise Abrufmechanismen für jedes Buch benötigt werden. Folgendes Zitat von BOWEN (1877) zeigt, dass dieses Modell die Abrufmöglichkeiten des Gedächtnisses nur ansatzweise berücksichtigt:

*'Many educated [...] persons know enough of at least four languages, Latin, French, German or Italian, and English, to be able to read any common book in either of them with about equal facility. [...] Among the treasure of memory in such a mind, therefore, must be reconized at least 10,000 more words. [...] What a countless multitude of individual facts and familiar truths in science and ordinary life are either wrapped up in these words, or exist side by side with them, in any well-informed mind! Certainly such a mind is far more richly stocked with words and ideas than the British Museum is with books. That admirably managed institution, suffering from an embarassement of riches, maintains a full staff of well-trained librarians; and each of them, after rummaging the catalogue and the shelves for perhaps ten minutes, will triumphantly produce any volume that may be called for. But the single invisible librarian, who awaits our orders in the crowded chambers of memory, is far more speedy and skilful in his service. A student reads a page of French or German in a minute, and for each of the two or three hundred groups of hieroglyphics printed on it, 'the Unconscious' instantly furnishes us whatever we call for, either its meaning, or its etymology, or its english equivalent, or its grammatical relations to other groups in the same sentence, or any of the associated ideas in a little world of knowledge of which this one word forms the centre.'*<sup>40</sup>

Diese Lobrede über das menschliche Gedächtnis bezieht sich zu sehr auf verbale Informationen, denn das Gedächtnis kann auch Informationen anderer Art aufnehmen, beispielsweise Bilder, Musik, Gerüche und kinästhetische Eindrücke, usw., ohne zeitlich, räumlich oder situativ gebunden zu sein. Ein bestimmter Duft oder eine Melodie können eine Person an Vergangenes erinnern. Mit jeglichen Einzelheiten (wann, wo, wer, etc.).<sup>41</sup>

<sup>39</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 64.

<sup>40</sup>Marschall, 1978, S. 10, (zit. nach: Sperber, 1989, S. 65).

<sup>41</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 65.

Im Langzeitgedächtnis wird zwischen einem verbalen, visuellen und akustischen Gedächtnis unterschieden. Das kann man durch die unterschiedlich gespeicherten Informationen nachweisen. Eine Reihe von Alltagserfahrungen zeigt, dass viele unterschiedliche Arten der längerfristigen Speicherung vorhanden sein müssen, da diese Erfahrungen großteils nicht mit Worten beschrieben werden können, beispielsweise der Klang der Stimme oder das Gesicht einer Person. Ohne akustischen Langzeitspeicher wäre es nicht möglich, die Stimme einer Person oder eine Melodie nach Jahren wiederzuerkennen. Das gilt auch für visuelle Eindrücke, wie zum Beispiel Landschaften, Tiere, Gesichter, etc.<sup>42</sup>

Bei der visuellen Speicherung muss die verbale und nicht-verbale Information beachtet werden. Geschriebene Wörter, Sätze oder Texte fallen unter die verbalen Informationen. Nicht-verbale Informationen sind hingegen visuelle Darstellungen von Bildern, Zeichnungen, Wahrnehmungen der Umwelt, etc. Aufgrund dieser beiden unterschiedlichen Informationsarten stellt sich die Frage, ob die Verarbeitung von einem System übernommen wird oder mindestens zwei Prozesse unterschiedlicher Modalitäten ablaufen können.<sup>43</sup>

Die Existenz von separaten Verarbeitungssystemen kann durch einfache Beispiele aus dem Alltag nachgewiesen werden. Um die Frage nach der Anzahl von Fenstern in den eigenen vier Wänden zu beantworten, wird man in Gedanken einen Rundgang durch die eigene Wohnung machen. Das heißt, man kann die verbale Antwort nur durch die visuelle Vorstellung geben. Umgekehrt müsste man vorgehen, wenn man sich die Zahlen von 1 bis 100 so rasch wie möglich gedanklich vorstellen soll. Vor der visuellen Vorstellung müsste man sich an dieser Stelle zuerst jede einzelne Zahl innerlich vorsagen.<sup>44</sup>

### **3.2.3.1 Das visuelle Langzeitgedächtnis**

Dabei handelt es sich um das bildliche Einprägen von Wörtern, Ereignissen oder Erfahrungen; auch Träume fallen in diese Kategorie.

In den Rhetorikschulen der Griechen wurde auf visuelle Gedächtnistechniken zurückgegriffen, da die Möglichkeiten zur graphischen Aufzeichnung limitiert waren. Auch im antiken Rom wurden diese Techniken eingesetzt und unter anderem in den Büchern der scholastischen Theologie nach Cicero zitiert. Heutzutage bedient man sich kaum noch solcher Techniken, weil es externe Gedächtnishilfen wie Notizblöcke

---

<sup>42</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 44.

<sup>43</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 65.

<sup>44</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 72.

oder Laptops gibt.<sup>45</sup>

PAIVIO (1971) beweist, dass Wörter ein Vorstellungsbild hervorrufen, was sich vor allem an der Leichtigkeit beim Lernen eines neuen Wortes zeigt, solange dieses nicht abstrakt ist. Einfacher zu reproduzieren als abstrakte Sätze sind Sätze mit konkreten oder bildhaften Worten.<sup>46</sup>

SHEPHARD (1967) benutzte bildliches Material, um über das Wiedererkennen zu berichten. Er zeigte Versuchspersonen 612 verschiedene Bilder. Durchschnittlich hatten die Probanden 6 Sekunden Zeit um ein Bild zu betrachten. Um das bildliche Memorieren zu prüfen, wurden 68 Bildpaare, welche ein bereits gezeigtes Bild beinhalten, und ein neues Bild gezeigt. Den Versuchspersonen sollte es gelingen, das schon gezeigte Bild zu identifizieren. Bei sofortiger Prüfung gelang es den Probanden 98,5% der Bilder wiederzuerkennen, ein geringer Teil hatte (sogar) eine 100% Wiedererkennungsleistung. Der Anteil der richtigen Wiedererkennung lag selbst nach einer Woche noch bei 90%.<sup>47</sup>

GOLDSTEIN und CHANCE (1970) kritisierten die Untersuchungen mit heterogenem Bildmaterial, da sie der Meinung waren, dass das Wiedererkennen durch die Heterogenität des Bildmaterials überschätzt würde. Zudem sei es einfacher, ein Objekt aufgrund seiner Klassenzugehörigkeit zu identifizieren. Aus diesem Grund müsste zwischen dem Wiedererkennen einer Klassenzugehörigkeit und jenem eines bestimmten Bildes unterschieden werden. Also führten sie einen Versuch mit Bildern, die so homogen wie möglich waren oder aus einer Klasse stammten, durch. Darunter befanden sich menschliche Gesichter, Tintenkleckse und Schneekristalle. Die Studienteilnehmer hatten eine Betrachtungszeit von zwei bis drei Sekunden pro Bild. Im anschließenden Wiedererkennungstest wurden 71% der Gesichter, 46% der Tintenkleckse und 33% der Schneekristalle wiedererkannt.<sup>48</sup>

Diese Studie beweist, dass es allgemein schwieriger ist, ähnliches Bildmaterial zu memorieren. Außerdem hängt das Einprägen unter anderem vom Vorwissen und den Interessen der jeweiligen Person ab. Gesichter waren für die Versuchspersonen einfacher zu erkennen, da der Mensch von klein auf lernt, beim Einprägen von Gesichtern kategorisierende Merkmale hervorzuheben. Hinzu kommt, dass kein Gesicht einem anderen gleicht, selbst wenn die Ähnlichkeit noch so groß ist, was bedeutet, dass auch hier schon von Kindesbeinen an gelernt wird, zwischen jedem Gesicht zu differenzieren. Vergleichsweise lässt sich vermuten, dass wenige der Probanden in ihrer Freizeit mit Schneekristallen hantieren. Dadurch sind auch kleine Unterschiede zwi-

<sup>45</sup>Vgl. Metzig/Schuster, 2003, S. 53.

<sup>46</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 45.

<sup>47</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 46.

<sup>48</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 47.

schen den Kristallen für ein ungeübtes Auge nicht eindeutig zu erkennen. Wäre der Versuch mit Geologen durchgeführt worden, wären die Ergebnisse mit Sicherheit anders ausgefallen.

Um das Einprägen von visuellen Informationen zu erleichtern, kann ein Mensch diese auch verbal kodieren. Im Gegensatz zu den weiter oben erwähnten Experimenten, war die Wiedererkennungsrate bei verbal schwer zu beschreibenden Objekten geringer.<sup>49</sup> Beispielsweise führten PHILLIPS und CHRISTIE (1977) einen Versuch mit quadratischen Mustern durch. Die Muster bestanden aus 16 Elementen, die dem Zufall nach schwarz oder weiß waren. Die Wiedererkennungsrate lag hier nur bei knapp über 60%, da die Stimuli zu komplex waren, um sie verbalisieren zu können.<sup>50</sup>

Um die Verbalisierung des Lernmaterials zu verhindern, ließ FREUND (1971) seine Versuchspersonen während der Betrachtung von alltäglichem Bildmaterial rückwärts zählen, wodurch das Einprägen von verbalen Etiketten verhindert wurde. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, die keine Zusatzaufgabe erfüllen musste, war die Wiedererkennungsleistung weitaus niedriger.<sup>51</sup>

Das beweist wiederum, dass das verbale Kodieren durch gleichzeitige verbale Aktivität erschwert beziehungsweise verhindert wird, was zur Folge hat, dass die Fähigkeit, sich neue Informationen einzuprägen, abnimmt. Das hängt vor allem damit zusammen, dass bereits Kleinkindern beigebracht wird, ihre Umwelt zu bezeichnen. Aus dieser Gewohnheit heraus ist das Memorieren von visuellen Sinneseindrücken meist mit einer verbalen Bezeichnung kombiniert. Wie man in den erwähnten Versuchen gesehen hat, erschwert der Wegfall der verbalen Kodierung das Wiedererkennen von Bildmaterial.

### **3.2.3.2 Das auditive Langzeitgedächtnis**

GUILFORD (1965) unterscheidet zwischen „Visual Memory“ und „Auditory Memory“ und definiert sie folgendermaßen, das visuelle Gedächtnis ist.

*„[...] die Fähigkeit, vorher visuell exponiertes Material in sich wachzurufen, wiederzuerkennen oder zu reproduzieren,[...]. Das auditive Gedächtnis ist „die Fähigkeit, wahrgenommene Schallreizfolgen wiederzuerinnern oder -zuerkennen.“<sup>52</sup>*

---

<sup>49</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 48.

<sup>50</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 49.

<sup>51</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 49.

<sup>52</sup>Guilford, 1964, S. 356, (zit. nach: Pflieger, 1986, S. 50).

Über das auditive Gedächtnis ist nicht sehr viel bekannt. Allerdings kann man davon ausgehen, dass es eine langfristige Speicherung von akustischen Reizen gibt, jedoch fehlen ausführliche Untersuchungen auf diesem Gebiet.<sup>53</sup>

CUSTER (1952) machte ein Experiment mit Studenten über das Behalten von menschlichen Stimmen und Sprechweisen. Der Versuch wurde in eine Lernphase und eine Prüfphase eingeteilt. In der Lernphase sollten sich die Versuchspersonen sechs Stimmen, die einen Text aus einem Reiseprospekt vorlasen, merken. Sie hatten hierfür 30 Sekunden pro Stimme Zeit. In der Prüfphase, die halb so lange dauerte, sollten die Probanden die sechs vorher gehörten Stimmen unter 16 Stimmen wiedererkennen. Nach einem Tag, sechs Tagen, zehn Tagen und vierzehn Tagen wurde die Wiedererkennungsprüfung nochmals durchgeführt. Die Leistung sank von 3,6 richtig wiedererkannten Stimmen im Anschluss auf die Darbietung, auf 0,6 Stimmen nach vierzehn Tagen. Um herauszufinden, ob das Stimmengedächtnis trainierbar sei, wurde der zweite Versuch mit Telefonistinnen durchgeführt. Diese zeigten eine signifikant bessere Erkennungsleistung.<sup>54</sup>

Daraus lässt sich schließen, dass auch das auditive Gedächtnis durch ausreichende Übung erweitert werden kann. Die Erfahrung und das Umfeld eines jeden spielt auch hier eine beachtliche Rolle. Ein Jäger wird vergleichsweise ein geschulteres Gehör für Naturgeräusche haben als jemand, der sich kaum in der Natur aufhält.

Auch beim auditiven Gedächtnis wirkt sich die verbale Kodierbarkeit auf das Behalten der neuen Information aus. BACHEM (1954) untersuchte das langfristige Behalten einzelner Töne. Versuchspersonen, die eine einzelne Note identifizieren und benennen konnten, hatten nach längeren Zeiträumen bessere Wiedererkennungsleistungen als andere, die dazu nicht in der Lage waren.<sup>55</sup>

Aus den Untersuchungen kann geschlossen werden, dass auch das auditive Gedächtnis auf verschiedenen Behaltensebenen arbeitet. Es kann sich etwas wenige Sekunden oder jahrelang merken.

---

<sup>53</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 50.

<sup>54</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 51.

<sup>55</sup>Vgl. Pflieger, 1986, S. 52.



## 4 Lernen

HILDEGARD (1972) erläutert Lernen als

*'einen Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsveränderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen körperlichen Zuständen (z.B. Ermüdung, Drogen, etc.) erklären läßt [sic!].'<sup>56</sup>*

Vereinfacht ausgedrückt, ist Lernen der Prozess, durch den das Verhalten oder das Verhaltenspotential infolge von Erfahrung verändert wird. Somit bedeutet Lernen das Erwerben einer neuen Reaktion sowie die Änderung der Häufigkeit von Aktionen, die das Kind bereits in seinem Repertoire hat. Beispielsweise ist das Erlernen der Sprache für das Kind ein solcher Lernprozess. Das Kleinkind reagiert auf die Sprache, die es in seiner Umwelt vernimmt. Die Reaktion darauf ist eine neue Aktivität, nämlich die Sprache des Kindes.

### 4.1 Was ist Lernen?

Bei der Geburt ist die Zahl der Neuronen festgelegt und ändert sich nicht mehr. Allerdings entwickelt sich die Struktur der Gehirnrinde während der Kindheit und Jugend durch die Zunahme von Nervenfaserverbindungen und anderen Reizzuleitungsmedien zwischen den Nervenzellen sowie durch die Veränderungen der biochemischen Prozesse. Versuche mit Katzen ergaben, dass die dendritischen Verzweigungen und die Synapsenendungen, als Reaktion auf neue Reize zunehmen.

Aus Rattenversuchen weiß man, dass Lernprozesse quantitative Veränderungen in der Zusammensetzung der Ribonukleinsäuren (RNS) bewirken. Wodurch in der Zelle eine erhöhte Bereitschaft zur Reizweiterleitung herrscht.<sup>57</sup>

Die Ergebnisse anderer Rattenversuche waren der Zuwachs des Gehirngewichts, bei Tieren, die in anregenden Käfigen mit viel Spielzeug gehalten wurden. Die dicke

<sup>56</sup>Hildegard, 1972, (zit. nach: Schenk-Danzinger, 2003, S. 37.)

<sup>57</sup>Vgl. Schenk-Danzinger, 1999, S.38.

der Hirnrinde nahm um 10 bis 15 Prozent zu, vergleichsweise der Hirnrinde von Ratten, die in einer reizarmen Umgebung gehalten wurden. Es veränderten sich weder die Zahl der Nervenzellen, noch das Körpergewicht, lediglich die Vermehrung der Gliazellen war ausschlaggebend. Diese Zellen sind von großer Signifikanz für die biochemischen Veränderungen, die Lernprozesse begleiten.<sup>58</sup>

## 4.2 Lernstrategien

Ziel dieser Arbeit ist das Aufzeigen von Lernstrategien, die beim Erlernen einer Fremdsprache hilfreich sein können. Hierfür muss aber erst definiert werden, was eine Lernstrategie überhaupt ist. Im weiteren Verlauf werden verschiedene Lernstrategien aufgezeigt und erklärt, diese werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

Eine einheitliche Definition für den Terminus Strategie gibt es nicht, einige setzen Strategien mit Handlungen in Zusammenhang, so auch STIFENHÖFER (1986) der Handlungen folgendermaßen definiert:

*'Einheiten menschlichen Tuns, die sich hinsichtlich einer bewußten [sic!] Zielsetzung, einer spezifischen Situationseinschätzung und einem daraus resultierenden und daran orientierten Verhalten voneinander unterscheiden lassen.'*<sup>59</sup>

Nativisten hingegen verwenden für den Ausdruck „Strategie“ die Bezeichnung „Prozess“, sie gehen davon aus, dass Strategien angeboren sind. Didaktiker wiederum verwenden für diese den Terminus „Technik“ und gehen im Gegensatz zu den Nativisten davon aus, dass „Techniken“ und somit auch „Strategien“ vermittelbar sind.<sup>60</sup>

WOLFF (1992/1993) sieht Strategien als Subkategorien von Plänen, wodurch er sie von Prozessen, Techniken und Handlungen abgrenzt. Sein Strategiekonzept sieht das (Sprachen-)Lernen als Interaktion zwischen dem gespeicherten Lernerwissen und den zu lernenden Elementen. Die Interaktion findet mit Hilfe von Strategien statt, dabei werden Informationen aufgenommen, das vorhandene Wissen wird rekonstruiert und die Automatisierung entsprechender Vorgänge wird unterstützt.<sup>61</sup>

*„Strategien haben dabei die Aufgabe, einfachere mentale Operationen*

---

<sup>58</sup>Vgl. Schenk-Danzinger, 1999, S. 38.

<sup>59</sup>Stiefenhöfer, 1986, S. 22f, (zit. nach: Morfeld, 1998, S. 37).

<sup>60</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 39.

<sup>61</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 41.

*miteinander zu verknüpfen und die Reihenfolge ihrer Anwendung zu steuern. Sie sind damit Bestandteil des prozeduralen Wissens.*<sup>62</sup>

WOLFF (1992) unterscheidet zwischen Sprachverarbeitungs- und Lernstrategien, wobei beide unbewusst ablaufen aber bewusst gemacht werden können. Er ist der Auffassung, dass Lernstrategien unbewusste mentale Prozesse sind, die den Strategien beim Muttersprachenerwerb entsprechen. Mittels entsprechender Lerntechniken können die Prinzipien dieser Strategien bewusst gemacht werden und somit kann der Lernprozess effizienter gestaltet werden.<sup>63</sup>

### 4.2.1 Die Elaboration eine Lernstrategie

CRAIK und LOCKHARTS „Theorie der Verarbeitungstiefe“ (1972) beweist, dass die semantische Bearbeitung des Lernstoffs bessere Resultate hervorbringt als die oberflächenorientierte Vorgehensweise. Beispielsweise ist es von größerem Nutzen mit einem neuen Vokabel einen Satz zu bilden, als auf die strukturellen Merkmale zu achten.<sup>64</sup>

Die Elaborationsstrategien zielen darauf ab, einen Zusammenhang zwischen dem Lernstoff und den vorhandenen kognitiven Wissensstrukturen herzustellen, und dazu die neuen Informationen zu integrieren. Das vorhandene Wissen muss sich nicht auf das neue Stoffgebiet beziehen, das Vorwissen kann allgemeiner Natur sein oder aus einem anderen Wissensgebiet stammen. Das Bilden von Analogien wäre unter anderem eine Elaborationsstrategie.<sup>65</sup>

Die Elaborationstrategien beinhalten unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen an neue Lernstoffe, in dieser Arbeit werden zwei Elaborationsstrategien vorgestellt: das Assoziieren und das Kontextualisieren.

#### 4.2.1.1 Das Assoziieren

Die Assoziationsmethode lässt sich zwischen künstlerischen und kognitiven Assoziationen unterteilen. „Künstlerische Assoziationen“ bestehen aus nicht-sinnhaften Assoziationen wie Reim, Rhythmus, Zahlen, etc.<sup>66</sup> „Kognitive Assoziationen“ bauen auf der semantischen Organisation des mentalen Lexikons auf und versuchen begriffliche Verbindungen herzustellen.<sup>67</sup>

<sup>62</sup>Wolff, 1992, S. 103, (zit. nach: Morfeld, 1998, S. 41).

<sup>63</sup>Vgl. Wolff, 1992, S. 103, (zit. nach: Morfeld, 1998, S. 41f.).

<sup>64</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 50f.

<sup>65</sup>Lewalter, 1997, S. 53.

<sup>66</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 145f.

<sup>67</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 51.

Mit dieser Art von Elaborationsstrategie werden sich die Kapitel 6.1 und 9.2 befassen. Im Kapitel 6.1 werden Wortfelder behandelt, worunter auch ein Beispiel für das Finden von Antonymen angeführt wird, welches eine Assoziationsmethode darstellt. Des Weiteren wird das Kapitel 9.2 auf die Entwicklung von Analogien eingehen.

#### **4.2.1.2 Das Kontextualisieren**

Im Unterschied zur (verbalen) Assoziation, die auf der Wortebene gebildet wird, findet das Kontextualisieren auf der Satz- oder Textebene statt. Das neue Vokabel wird in einen situativen Bezug gestellt, wodurch es das episodische Gedächtnis anregt. Dort stehen die Gedächtnisinhalte in einem räumlich-zeitlichen Zusammenhang.<sup>68</sup>

Die Arbeit mit Kollokationen (Kapitel 7) ist eine solche Kontextualisierungsmethode, in diesem Zusammenhang werden Wörter in ihrer typischen Wortumgebung (kennen)gelernt.

#### **4.2.2 Das Strukturieren eine Lernstrategie**

Der Lernende fasst beim Strukturieren Detailinformationen zu größeren Sinneinheiten zusammen, dabei können die Kategorisierungsmerkmale semantischer, formaler oder auch funktionaler Natur sein. Damit soll das mentale Lexikon und dessen Ordnungsprinzipien unterstützt werden. Wie diese Ordnungsprinzipien aussehen, ist bis heute noch unklar. Konkurrierende Vorstellungen sind Merkmals-, Netzwerk-, Schema- und Referenzmodelle. AITCHISON (1987) geht von einer semantischen Organisation aus, deren Bindungen unterschiedlichen Charakter haben. Die stärksten Bindungsformen sind die Koordination (Salz-Pfeffer-Senf) und die Kollokation (Salz-Wasser). ROHRER (1990) dagegen unterscheidet zwischen „objektiven“ und „subjektiven“ Ordnungsprinzipien. Unter „objektive“ Ordnungsprinzipien versteht er die Klassifizierungen, Hierarchisierungen, Generalisierungen, etc. Zu den subjektiven Kategorien werden Bedürfnisse, Erfahrungen und Gefühle der Lernenden gezählt, das heißt sie werden von den Lernenden selbst gewählt.<sup>69</sup>

Das Erstellen von Wortfeldern wäre eine Art des Strukturierens, dabei werden um ein Wort herum oder ein Thema Wortfelder gebildet. Mit dieser Lernstrategie befasst sich das Kapitel 6 näher.

---

<sup>68</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 51.

<sup>69</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 52f.

### 4.2.3 Das Anwenden eine Lernstrategie

Zu guter letzt ist noch die Lernstrategie des Anwendens zu erwähnen, in diesem Kontext dient die rezeptive oder produktive Anwendung des Lernstoffs zur Festigung des Gelernten. Vergleichsweise zu den Elaborationsstrategien wird der gelernte Stoff in einem natürlichen Zusammenhang angewendet.<sup>70</sup>

Dazu gehören das Lesen von fremdsprachigen Werken und das Hören von Liedern in der Fremdsprache. In dieser Arbeit werden zwei Medien, die den Lernstoff in einem „natürlichen Kontext“ vermitteln, vorgestellt. Dabei handelt es sich um Comics und Lieder, die weder didaktisch noch pädagogisch vorgefertigt wurden. Somit bewahrt der Lernstoff seine Natürlichkeit. Das Kapitel 8 wird auf die Phonetik der beiden Medien eingehen und aufzeigen welche Möglichkeiten der Lernende hat, diese Natürlichkeit für sich einzusetzen.

## 4.3 Lernen mit Humor

Jeder kennt es aus seiner Schulzeit, man sitzt im Unterricht und langweilt sich, es wird immer wieder auf die Uhr geschaut und die Minuten scheinen nicht vergehen zu wollen. Gerade beim Erlernen einer Fremdsprache müssen viele Regeln stur auswendig gelernt werden und da kommt es schon öfters mal vor, dass der Unterricht sehr trocken ausfällt. Durch Humor wird genau das vermieden, er fördert eine entspannte Atmosphäre und begünstigt das Auseinandersetzen mit dem neuen Stoffinhalt.

Aber wie definiert man denn überhaupt Humor? Der Begriff ist sehr vielseitig, eine passende Definition wäre: *'jede durch eine Handlung, durch Sprechen, durch Schreiben, durch Bilder oder durch Musik übertragene Botschaft, die darauf abzielt, ein Lächeln oder ein Lachen hervorzurufen'*.<sup>71</sup>

Im Unterricht kann sich Humor auf die Emotionen und Gefühle der Teilnehmer auswirken, die Arousal-Theorien<sup>72</sup> beschreiben die Beziehung zwischen Lachen bzw. Humor und Erregung.<sup>73</sup> In stressauslösenden Situationen wird die physiologische Erregung durch Lachen und Humor reduziert, und nicht mehr als negativ wahrgenommen.<sup>74</sup> Wenn Humor positiv empfunden wird, wirkt sich dieser besonders gut auf die physische und psychische Gesundheit aus.<sup>75</sup> Durch Humor lässt sich die Angst ver-

<sup>70</sup>Vgl. Morfeld, 1998, S. 53.

<sup>71</sup>Bremmer/Roodenburg, 1999, S. 9, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 15).

<sup>72</sup>Arousal = Erregung, u.a. von Freud 1905; 1940 entwickelt.

<sup>73</sup>Vgl. Backhaus, 2005, S. 22.

<sup>74</sup>Vgl. Rißland, 2002, S. 49, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 22).

<sup>75</sup>Vgl. Backhaus, 2005, S. 22.

ringern,<sup>76</sup> die Motivation steigern und das Lernen wird gefördert.<sup>77</sup> Beim Erlernen einer Fremdsprache gewähren die genannten Punkte dem Lerner einen entspannteren Umgang mit der Materie.

Der positive Lerneffekt durch den bewussten Einsatz von Humor lässt sich anhand einer Studie schön erkennen:

Es wurde eine Untersuchung gemacht, bei der in einem Statistikkurs an der Universität, der Unterricht mit Hilfe von Humorbeispielen (Witze und Cartoons) gehalten wurde. Der Unterricht in der Experimentalgruppe wurde folgendermaßen abgehalten: Ein statistisches Konzept wurde erklärt und durch einen Witz oder einem Cartoon veranschaulicht und wiederholt. Pro Unterrichtseinheit wurden nur drei bis vier humoristische Beispiele angewendet. In drei Sitzungen wurden gar keine Cartoons oder Witze eingesetzt. Die Kontrollgruppe hingegen wurde von dem selben Dozenten ohne diese Beispiele unterrichtet. Bei der Abschlussprüfung schnitt die Experimentalgruppe bedeutend besser ab als die Kontrollgruppe. Das Geschlecht spielte dabei keine Rolle.

Eine ähnliche Studie wurde mit einem anderen Dozenten und anderen Studenten durchgeführt, auch hierbei waren die Resultate ähnlich. Durch diese Ergebnisse lässt sich zeigen, dass Humor die Lernleistung steigern kann, wobei die Humorbeispiele sich auf den Inhalt des Kurses beziehen müssen und auf etwa drei bis vier Mal pro Unterrichtseinheit limitiert werden sollen.<sup>78</sup>

Witze, Anekdoten und ähnliche humoristische Kurzformen wirken behaltensfördernd, da sie einen situativen Kontext bieten. Meist werden diese humoristischen Kurzformen weiter erzählt, wodurch die kognitive, sprachliche und soziale Ebene berührt wird.<sup>79</sup>

Außerdem wird durch Humor das mehrkanalige Lernen verstärkt. Verschiedene „sensorische“ Humorformen können z.B. über rein sprachliche/textliche Formen (z.B. Witze und Scherzfragen), Formen mit visueller Komponente (z.B. Cartoons), auditive Formen (z.B. Sketche von Audio-CDs) und audio-visuelle Formen (z.B. Aufzeichnungen von Sketchen und Comedy).<sup>80</sup>

Im Schnitt wird bis zu 20% des Gehörten, 30% des Geschehenen, 80% des Gesprochenen und 90% des körperlich angewendeten Handelns, behalten.<sup>81</sup> Wenn mehrere Wahrnehmungskanäle beim Lernen verwendet werden, kann sich der Lern-

---

<sup>76</sup>Vgl. Reißland, 2002, S. 12, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 22).

<sup>77</sup>Vgl. Raaf, 2005, S. 228, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 23).

<sup>78</sup>Vgl. Ziv, 1988, S. 13, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 34).

<sup>79</sup>Vgl. Backhaus, 2005, S. 37.

<sup>80</sup>Vgl. Backhaus, 2005, S.37.

<sup>81</sup>Vgl. Kleinschroth, 2000, S. 61, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 42).

effekt sogar verdoppeln. Durch eigenes Handeln, wie beim Präsentieren oder Erklären ist der Erfolg sogar noch größer.<sup>82</sup> Vor allem beim Lernen von Fremdsprachen ist der Gebrauch aller Sinne von großer Wichtigkeit, wobei darunter auch die Vorstellung von Modulation, Farben, Formen, Geschmack, Mimik und Gestik gemeint ist.<sup>83</sup> Um das Ganze zu veranschaulichen, nehmen wir ein Beispiel aus dem Italienischen her. Man stelle sich vor, man sitzt in Rom auf einer Terrasse eines Restaurants und möchte eine Hauptspeise bestellen. Man kann sich einfach nicht zwischen zwei Gerichten entscheiden. Also, fragt man den Kellner, welches von den beiden besser wäre. Er deutet auf der Karte auf die erste Speise, dreht anschließend seine rechte Handfläche nach oben, dann nach unten und wieder nach oben und sagt gleichzeitig: „Ahhh, così così.“ Dann zeigt er auf das zweite Gericht, drückt die Fingerspitzen seiner rechten Hand zusammen, führt sie zum Mund, küsst sie und sagt anschließend: „Veramente delizioso!“.

Die soeben erwähnten Aspekte können besonders gut in Comics durch ihre bildliche und schriftliche Darstellung erzeugt werden. Nicht zu vergessen ist die Sprache der Schlümpfe, wobei es sich dabei um keine komplexe Sprache handelt, lediglich werden in Sätzen einzelne Wörter durch das Wort „schtroumpf“ (Schlumpf) ersetzt. Dadurch übernimmt das Wort „schtroumpfer“ auch die Funktion eines Verbs und lässt sich in jede beliebige Zeit abwandeln. Zusätzlich wird das „schtroumpfer“ auch in Redewendungen eingebaut, was einerseits einen komischen Effekt hat und andererseits den Lernenden die Möglichkeit bietet, sich mit Redewendungen in der Fremdsprache auseinanderzusetzen.

---

<sup>82</sup>Vgl. Backhaus, 2005, S. 42.

<sup>83</sup>Vgl. Kleinschroth, 2000, S. 62, (zit. nach: Backhaus, 2005, S. 42).



## 5 Sprache in verschiedenen Medien

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, handelt es sich bei den Comics und den Liedern um zwei populäre Medien. Deshalb kann man diese Medien gut in den Unterricht der Sekundarstufe einbauen. Aufgrund ihres Aufbaus können sie bereits im ersten Lernjahr eingesetzt werden. Für das Arbeiten mit Liedern und Comics gibt es im Allgemeinen keine Altersvorgaben, da man schon im Kleinkindalter mit Liedern lernen kann. Jedoch eignen sich, die in dieser Arbeit vorgestellten Übungen, eher für Schüler ab dem 14. Lebensjahr.

### 5.1 Sprache und Musik

Das folgende Kapitel wird sich mit den Systemen Sprache und Musik befassen. Grundsätzlich geht es darum diese beiden Elemente miteinander zu vergleichen und zu verknüpfen. Beide verbindet eine enge Verwandtschaft, die bereits in der Antike festgestellt wurde und im Laufe der Jahrhunderte sogar in die musikalische Terminologie eingeflossen ist.

Da sowohl Sprache als auch Musik starke Ausdrucksmittel sind, kommen sie in Kombination sehr häufig vor, meist um Emotionen beim Hörer hervorzurufen. In der „richtigen“ Verarbeitung hat Musik die Eigenschaft ihre Hörer positiv zu stimmen. Dies führt dazu, dass Menschen schon von klein auf gerne Musik hören und den Drang haben sich dazu zu bewegen. Tiefe Gefühle zu hinterlassen ist eine große Besonderheit dieses Mediums, was sich vor allem im „auditiven Gedächtnis“ widerspiegelt. Lieder haben eine suggestive Wirkung und können, genauso wie Sprechakte ihre Rezipienten in eine andere Zeit und an einen anderen Ort versetzen. Da Lieder Musik und Sprache verbinden, haben sie den Vorteil, auf zwei unterschiedlichen Ebenen eine Geschichte zu erzählen. Der Eindruck, den ein Lied hinterlässt, kann auf seiner Melodie oder seinem ergreifenden Text beruhen. Verglichen zur Sprache ist Musik meist mit einem Gefühl von Gefallen oder Ablehnung verbunden, am deutlichsten kann man dies bei Teenagern beobachten. In der Adoleszenz basieren Gruppenbildungen unter anderem auch auf dem Musikgeschmack ihrer Mitglieder.

In der Fremdsprachendidaktik werden Lieder immer öfters eingesetzt, jedoch nicht

nur weil sie ein reiches Kulturerbe darstellen,<sup>84</sup> sondern auch weil ein gesungener Satz einen viel tieferen Eindruck hinterlässt als ein gesprochener. Wie bereits erwähnt animiert Musik auch zur Bewegung, somit kann ganzheitlich gelernt werden. Beim Nachsingen eines Satzes ist die Konzentration höher als beim einfachen Nachsprechen, da auf verschiedene Faktoren geachtet werden muss. Einerseits wird auf die Melodie Rücksicht genommen und andererseits auf die Aussprache, bestenfalls wird versucht die richtigen Töne zu treffen. Das Einprägen und das Wiedererkennen eines solchen Satzes wird durch die beschriebene Vielseitigkeit erleichtert. Diese Vorteile macht sich unter anderem die Werbung zu Nutze, wo Slogans mit Musik untermalt bzw. gesungen werden. Ein Beispiel aus dem österreichischen Fernsehen wäre, der Werbeslogan der Brieflosshow, der Slogan lautet: „A Brieflos for you and me!“, den wahrscheinlich fast jeder Österreicher kennt. Die Wenigsten aber wissen, dass die Hintergrundmusik von der Band „The Specials“ stammt und der Originalsong „A message to you, Rudy“ heißt. Das beweist welche „tiefe Spuren“ Lieder hinterlassen können.

### **5.1.1 Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik**

Sprache und Musik haben viele Gemeinsamkeiten, Charles DARWIN (1871) meinte bereits, dass Musik eine der mysteriösesten Fähigkeiten mit denen der Mensch ausgestattet ist, sei.<sup>85</sup> Deshalb wird sehr oft argumentiert, dass Sprache und Musik das Resultat einer gemeinsamen Proto-Sprache sind.<sup>86</sup> Bis heute sind sich Wissenschaftler nicht einig, ob zuerst die Sprache oder die Musik entstanden ist. Dazu gibt es viele kontroverse Theorien. LIVINGSTONE (1973) meint, dass die Vorfahren des Menschen schon lange singen, bevor sie überhaupt sprechen konnten.<sup>87</sup> DARWIN (1871) ist auch dieser Auffassung. Er geht davon aus, dass die Vorfahren des Menschen, sich der Musik für die Partnersuche bedienten. Die Fähigkeit sich mit Sprache auszudrücken, entwickelte sich erst später.

Ein weiterer Aspekt, der immer wieder in diesem Zusammenhang genannt wird, ist die Verwendung von Musik um die Territorien festzulegen.<sup>88</sup>

Offensichtlich beruhen diese Ergebnisse auf den Beobachtungen, die man heutzutage bei Tieren machen kann. Obwohl Tiere keine Sprache im eigentlichen Sinn besitzen, können sie über das Singen kommunizieren. Wale und Vögel können über

---

<sup>84</sup>Vgl. Butzkamm, 2004, S. 288.

<sup>85</sup>Vgl. Darwin, 1871, S. 333.

<sup>86</sup>Vgl. Darwin, 1871, S. 333.

<sup>87</sup>Vgl. Livingstone, 1973, S. 26.

<sup>88</sup>Vgl. Livingstone, 1973, S. 26.

liedähnliche Wege mit ihren Artgenossen kommunizieren. Allerdings müssen Wale und Vögel das Singen erst von ihren Eltern erlernen, somit handelt es sich nicht um eine angeborene Fähigkeit.<sup>89</sup>

### 5.1.2 Historischer Aspekt

Bereits im antiken Griechenland verband man Musik und Sprache und gab ihnen eine gemeinsame ästhetische Basis.<sup>90</sup>

Unter anderem wurde von Platon und von Quintilian der Dichter-Sänger bzw. Dichter-Komponist idealisiert, was im Laufe der Jahrhunderte weitergeführt wurde. Im Mittelalter waren es Dichtermusiker wie Notker Balbulus und Hildegard von Bingen, im 19. Jahrhundert Hector Berlioz, Richard Wagner oder Hugo Wolf.

### 5.1.3 Die Zeichensysteme Sprache und Musik

Zwischen den kommunikativen Zeichensystemen „Sprache“ und „Musik“ bestehen enge Beziehungen und Analogien. Die ursprüngliche Verwandtschaft von musikalischer und poetischer Äußerung basiert auf Lauten, damit sind die kleinsten sprachkonstituierenden Elemente einer begrifflichen Sprache gemeint. Dadurch schließt die Sprache eine musikalische Komponente ein, Worte können im täglichen Sprachvollzug und in künstlerisch überhöhter Diktion eine melodische Ausprägung erfahren.<sup>91</sup>

In Prosatexten können aus einzelnen zusammengesetzten Silben Wörter entstehen, die gemeinsam Sätze bilden, diese wiederum lassen beim Zusammenführen einen Text entstehen. In gebundener Sprache konstituieren die zusammengesetzten Wörter nicht nur Sätze, sondern formieren sich darüber hinaus üblicherweise zu Verszeilen mit einer bestimmten Silbenzahl und Reimordnung, sowie übergeordnet zu Strophen. Aus diesem Grund reagiert Musik auf die Gliederung des Textes in Reim-, Zäsur- und Abschnittsbildung. Sie selbst kennt als Gliederungsmittel vor allem die Pause, die melodische Klausel und die harmonische Kadenz und kann diese auch differenzierend gewichten oder zusätzlich mit musikalischen Reimen (d.h. korrespondieren melodischen Formationen) versehen.<sup>92</sup>

Abschließend kann hier noch erwähnt werden, dass aus struktureller Sicht, sowohl die Musik als auch die Sprache Zeichensysteme darstellen, *„deren Bausteine in sinnvoller Aufeinanderfolge nacheinander akustisch wahrnehmbar werden und Mit-*

<sup>89</sup>Vgl. Patel, 2008, S. 355.

<sup>90</sup>Vgl. Lodes, 2006, S. 292.

<sup>91</sup>Vgl. Gruhn, 2005, S. 9.

<sup>92</sup>Vgl. Lodes, 2006, S. 304.

teilungscharakter haben.“<sup>93</sup> Zudem haben sowohl Sprache als auch Musik die akustischen Klänge und die visuelle Darstellung durch Zeichen, gemein. Beide bestehen aus Rhythmus, Tempo, Dauer, Klangfarbe, Tonhöhe, Resonanz und Schall.<sup>94</sup>

#### 5.1.4 Eine gemeinsame Terminologie

Im Mittelalter wurde begonnen eine musiktheoretische Begrifflichkeit aufzubauen, hierzu wurde die Terminologie der Rhetorik und der Poetik übernommen. Der Musiktheoretiker Johann Mattheson hat die Instrumentalmusik als Klangrede definiert.<sup>95</sup>

In der Formenlehre tauchen Termini wie beispielsweise: Satz, Interpunktion, Frage, Nebensatz, etc. auf.<sup>96</sup> Aber nicht nur die Zeichenverknüpfung, ist analog zum Regelsystem der Sprache, sondern auch die Gestaltbildung. Die musikalische Syntax ist auch Teil davon, damit sind Periodenbildung, Korrespondenzmelodik, Formprinzipien wie Wiederholungen, etc. gemeint.<sup>97</sup>

Oftmals werden sprachliche und literarische Kommunikationssituationen mit musikalischen Darstellungen verglichen, wie im folgenden Beispiel:

*'Gattungen wurden als konkrete Sprechsituationen betrachtet: die Sonate etwa als musikalische Conversation; [sic!] das Quartett als geistreicher Diskurs zwischen vier vernünftigen Leuten (Goethe an Zelter); das Konzert als „leidenschaftliche Unterhaltung des Concertspielers [sic!] mit dem ihn begleitenden Orchester.'<sup>98</sup>*

Durch die Sprechmelodie weist Musik auf, dass sie auf Aspekte des Textes eingeht. Unter anderem wird die Intonation einer Frage in der Musik oftmals am Ende durch eine nach oben musikalische Formel unterstrichen.<sup>99</sup>

#### 5.1.5 Die limitierte Ausdrucksweise der Musik

Obwohl Musik durch bestimmte Codes eine Vielzahl an Inhalten ausdrücken kann, wie beispielsweise durch langsame Moll-Tonleitern Traurigkeit dargestellt wird, rasche Dur-Tonleitern wiederum wirken fröhlich. Allerdings ist Musik nicht so präzise wie Sprache. Durchaus können musikalische Mittel konkret genug sein, um Inhalte

---

<sup>93</sup>Gruhn, 2005, S. 9.

<sup>94</sup>Vgl. Quast, 1998, S. 10.

<sup>95</sup>Der vollkommene Capellmeister, 1739, URL:[http://www.koelnklavier.de/quellen/matth-1739/\\_inhalt.html#kap1](http://www.koelnklavier.de/quellen/matth-1739/_inhalt.html#kap1) [24.11.2012].

<sup>96</sup>Vgl. Lodes, 2006, S. 292.

<sup>97</sup>Vgl. Gruhn, 2005, S. 17.

<sup>98</sup>Koch, 1802, (zit. nach: Lodes, 2006, S. 292).

<sup>99</sup>Vgl. Lodes, 2006, S. 300.

eines Textes zu unterstreichen oder zu verneinen, oder in Verbindung beider Komponenten zu einer übergeordneten Aussage zu kommen. Dennoch kann Musik keine konkrete Geschichte erzählen.<sup>100</sup>

„Dass Musik selbst sprachähnlich ist, gehört zu den grundlegenden Denkkategorien unserer Zeit. Die Wechselbeziehungen und Überschneidungsbereiche sind zahllos. Doch obwohl Musik und Sprache in allen Kulturen und zu allen Zeiten als verwandt galten, ist immer klar: Musik ist keine Sprache und Sprache keine Musik.“<sup>101</sup>

### 5.1.6 Entwicklungspsychologisch

Neugeborene können Sprache und Musik hochdifferenziert wahrnehmen. Sie erfassen auch zuerst die musikalischen Komponenten der Sprache wie Rhythmus, Melodie und Timbre.<sup>102</sup>

Die pränatale Hörerfahrung scheint eine wichtige Grundlage für die auditiven Fähigkeiten des Menschen zu sein. Die musikalische und sprachliche Wahrnehmung eines Menschen setzt nicht erst bei der Geburt ein, sondern ist schon im Mutterleib vorhanden.<sup>103</sup> Bewiesen haben DECASPER und SPENCE (1986), dass Sprachmaterial schon vor der Geburt gelernt wird. Bei einer Untersuchung, ließen sie schwangere Frauen ihren Ungeborenen eine Geschichte vorlesen. Nach der Geburt bevorzugten die Neugeborenen die kurze Geschichte gegenüber fremden Geschichten.<sup>104</sup>

Auch die Muttersprache wird von anderen Sprachen unterschieden und bevorzugt.<sup>105</sup>

Bereits mit drei bis sechs Monaten können Babys Töne nachsingen, das beweist ein Experiment von WENDRICH (1979). Bei dem Versuch sollten Mütter täglich fünf Minuten zwei Wochen lang jede Vokalisation ihres Babys mit einem eingestrichenen F beantworten. In zwei Drittel der Versuche ahmten die Babys den Ton nach. Selbst das Umlernen auf einen anderen Ton hatte nach zwei Wochen Erfolg.<sup>106</sup> BOYSSON-BARDIES (1986) identifizierten im „cooing“, Laute die Babys machen, die Muttersprache von chinesischen, arabischen und französischen Säuglingen im Alter von acht Monaten.<sup>107</sup> In diesem Alter ist der Zusammenhang von Musik und Sprache zu erkennen, da Babys zwischen acht und zwölf Monaten sprachliche und musikalische

<sup>100</sup>Vgl. Lodes, 2006, S. 300.

<sup>101</sup>Vgl. Lodes, 2006, S. 291.

<sup>102</sup>Vgl. Butzkamm, 2004, S. 283.

<sup>103</sup>Vgl. Bruhn, 2002, S. 273.

<sup>104</sup>Vgl. Bruhn, 2002, S. 271.

<sup>105</sup>Vgl. Mehler, 1987, (zit. nach: Bruhn, 2002, S. 271).

<sup>106</sup>Vgl. Bruhn, 2002, S. 283.

<sup>107</sup>Vgl. Bruhn, 2002, S. 277.

Fähigkeiten herausbilden. Ab der nächsten Entwicklungsstufe bilden sich sprachliche und musikalische Fertigkeiten getrennt heraus.<sup>108</sup>

Gegen Ende des ersten Lebensjahres können Kleinkinder den Tonhöhenverlauf von Sprache und von vorgesungen Melodien nachahmen. Kinder imitieren mit etwa einem Jahr die ersten Melodieabschnitte erkennbar nach. Das Imitieren bezieht sich auf den Konturverlauf, die genauen Tonhöhen werden noch nicht getroffen.<sup>109</sup> Für die Sprachentwicklung ist es wichtig, dass das Kind Gegenstände mit bestimmten Klangmustern verbindet, somit kann es Umweltereignisse repräsentieren. Lieder werden vom Kleinkind erst im zweiten Lebensjahr erlernt, hierbei werden die Klangmuster ohne Objektbezug eingepägt.<sup>110</sup>

Auf die Intonation der Rede reagiert das Kleinkind bevor sein Wortverständnis entwickelt ist. Auf hohe Töne reagiert das Baby fröhlich, tiefe Töne verstimmen es. Wohlbehagen wird durch freundliche, sanfte, leicht singende Anrede ausgelöst. Dadurch ergibt sich, dass der Tonfall der mütterlichen Rede ein wichtiges Medium für den Säugling ist, um zu erkennen wie die Mutter ihm gegenüber gestimmt ist. Später wenn das Kind passive Sprachkenntnisse hat und somit schon einige semantische Bedeutungen der Wörter kennt, reagiert es primär auf die Intonation, erst in zweiter Linie auf das phonetische Schema.<sup>111</sup>

Wenn Kinder älter werden reagieren sie primär auf das phonetische Schema, jedoch ist weiterhin für den gemüthhaften Hintergrund der zwischenmenschlichen Beziehung der Tonfall von Wichtigkeit.<sup>112</sup>

### **5.1.7 Unterstützung von Lernprozessen**

Bereits die alten Griechen brachten Musik und Lernen in Zusammenhang, man vertrat die These, dass der Musikunterricht von hohem erzieherischen Wert war. Laut dieser These könne ein „guter und edler Mensch“ durch guten Musikunterricht herangebildet werden.<sup>113</sup>

Durch Rhythmus kann die Fähigkeit zu Aufmerksamkeit, Konzentration, Urteilsvermögen sowie Scharfsinn entwickelt werden, die Melodie unterstützt eine hohe Empfindsamkeit.<sup>114</sup> Die Hörorgane werden durch Veränderung in der Dynamik und

---

<sup>108</sup>Vgl. Quast, 1998, S. 77.

<sup>109</sup>Vgl. Bruhn, 2002, S. 283f.

<sup>110</sup>Vgl. Bruhn, 2002, S. 284.

<sup>111</sup>Vgl. Schenk-Danzinger, 1999, S. 90f.

<sup>112</sup>Vgl. Schenk-Danzinger, 1999, S. 90f.

<sup>113</sup>Vgl. Spsychiger, 2002, S. 360.

<sup>114</sup>URL: <http://www2.hu-berlin.de/japanologie/dokumente/studium/trenkel.pdf> [22.11.2012].

der Klangfarbe sensibilisiert.<sup>115</sup> Musik eignet sich zur Stimulierung des körpereigenen Belohnungssystems und inaktiviert die Mandelkerne, jene Gehirnstrukturen, die Angst und Furcht bewirken. Durch Musik können intensive Glücksgefühle hervorgerufen werden.<sup>116</sup>

Vor allem lassen sich durch Musik sprachliche Leistungen und Fähigkeiten, in der Muttersprache oder in der Fremdsprache, fördern.<sup>117</sup> Eine neue Studie hat gezeigt, dass talentierte Sänger eine bessere Aussprache in Fremdsprachen besitzen, als weniger talentierte. Zudem scheint das Singtalent mit dem Sprachtalent einherzugehen.<sup>118</sup> Dies scheint von dem Sprachapparat abzuhängen, der bei Sängern wesentlich trainierter ist, wodurch er ermöglicht neue Sprachen zu imitieren.<sup>119</sup>

Zusätzlich gibt es Studien, die aufzeigen, dass ein musikalisches Talent das Erlernen von Sprachen unterstützt. Unter anderem wurde eine Studie mit Kindern durchgeführt, die bewies, dass Kinder die ein musikalisches Talent aufweisen eine bessere Aussprache haben und die Fremdsprache „authentischer“ wiedergeben können.<sup>120</sup>

Das Singen eines Wortes oder eines Satzes hinterlässt einen tieferen Eindruck beim Lerner als das bloße Sprechen. Vergleichbar zum Gesang ist bei der verbalen beziehungsweise visuellen Wissensvermittlung das Zusammenspiel aus Körperbeherrschung, Ratio und Emotionen zweitrangig.<sup>121</sup> Da gerade im Fremdsprachenunterricht darauf Wertgelegt wird, dass Lerner ein Gefühl für die Fremdsprache entwickeln, sollte das Singen von Liedern stärker eingebunden werden. Vorwiegend wird diese Art der Wissensvermittlung in der Grundschule eingesetzt und mit steigendem Alter der Schüler reduziert. Soweit bekannt ist, gibt es keine spezifischen Programme, die gezielt das Singen im Fremdspracherwerb unterstützen. Ein Grundproblem ist, dass es kaum Studien über das Singen in einem wissenschaftlichen und unterrichtsspezifischen Kontext gibt.

Abschließend sei noch gesagt, dass Lieder über ein reiches Kulturerbe verfügen. Durch gemeinsames Singen kann dazu beigetragen werden Angst, Missmut und Zwietracht zu vertreiben. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass die Stimme das grundlegende Ausdrucksmittel für das Sprechen und das Singen ist.<sup>122</sup>

<sup>115</sup>URL: <http://www2.hu-berlin.de/japanologie/dokumente/studium/trenkel.pdf> [22.11.2012].

<sup>116</sup>Vgl. Butzkamm, 2004, S. 283.

<sup>117</sup>Vgl. Quast, 2005, S. 85.

<sup>118</sup>Vgl. Christiner, 2012, S. 88.

<sup>119</sup>Vgl. Christiner, 2012, S. 89.

<sup>120</sup>Vgl. Milanov, 2009, S. 339.

<sup>121</sup>Vgl. Milanov, 2009, S. 339.

<sup>122</sup>Vgl. Butzkamm, 2004, S. 288f.

## 5.2 Sprache und Bild

### 5.2.1 Visual Literacy

Wenn man von „Literalität“ spricht, ist damit die Fähigkeit gemeint, Lesen und Schreiben zu können. Diese Fertigkeit lässt sich auch auf Bilder und Zahlen anwenden, die dann „piktoriale Literalität“ und „numerische Literalität“ heißen. Erstere wird in der Wissenschaft vorwiegend als „visual literacy“ bezeichnet.<sup>123</sup>

Unter „visual literacy“ versteht man die Fähigkeit „visuelle Botschaften zu erkennen, zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren.“<sup>124</sup> Visuell gebildete Personen können visuelle Botschaften wie die Körpersprache bis hin zu Filme erkennen und sind dadurch fähig, sich etwas mental vorzustellen und mit anderen zu kommunizieren.<sup>125</sup>

Generell werden Bilder in zwei Kategorien unterteilt: Abbilder und logische beziehungsweise analytische Bilder. Abbilder haben eine Ähnlichkeit mit existierenden Objekten, während logisch (analytische) Bilder Zeichensysteme sind, die durch Konventionen ihre Bedeutung erhalten haben. Beispielsweise sind Verlaufskurven in einem Koordinatensystem oder einem Balkendiagramm solche analytischen Bilder. Jeglicher Betrachter muss diese Bildsprache „lesen“ können, um die Information zu verstehen.<sup>126</sup> Basierend auf seiner Erfahrung und seinem Weltwissen kann ein Betrachter problemlos grafische Informationen von dargestellten Objekten erkennen. Wobei dieses Bildverstehen auf Schemata beruht, die durch das Bild aktiviert werden. Weidenmann bezeichnet diesen Vorgang als „natürliches Bildverstehen“, dabei bedarf es keiner bewussten Anstrengung, da es analog zur natürlichen Wahrnehmung abläuft. Versuche mit Dias haben gezeigt, dass der Mensch nur Sekundenbruchteile benötigt, um einen Gesamteindruck von einem Bild zu haben. Erst nach und nach werden Details erfasst und der Gesamteindruck erweitert.<sup>127</sup> Dieser Automatismus lässt sich nicht verhindern. Selbst wenn ein Künstler bewusst ein nicht gegenständliches Bild anfertigt, wird das abstrakte Bild instinktiv nach Informationen über bekannte Elemente geprüft.<sup>128</sup>

Aus diesem Grund ist das „indikatorische Bildverstehen“ von großer Wichtigkeit beim Umgang mit didaktischen Bildern, da die Mitteilungsabsicht des Bildproduzenten über das Erkennen von Realitätsausschnitten hinaus geht. Der Lernende muss deshalb bestimmte Informationen aus dem Bild filtern, um die pädagogische Absicht

---

<sup>123</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 18.

<sup>124</sup>Lewalter, 1997, S. 45.

<sup>125</sup>Vgl. Lewalter, 1997, S. 45.

<sup>126</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 43f.

<sup>127</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 50ff.

<sup>128</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 52.

hinter dem Bild zu erkennen.<sup>129</sup>

Das indikatorische Bildverstehen verbessert sich, wenn dem Studierenden die Mitteilungsabsicht des Bildproduzenten geläufig ist. Sobald dem Betrachter die gebräuchlichen Codes eines Bildes bekannt sind, kann er die Informationen darin mühelos erkennen, wie dies beispielsweise bei medizinischen Abbildungen geschieht.<sup>130</sup>

Um bildliche Symbolsysteme zu verstehen, sollte der Lernende diese selbst zur Vermittlung von Informationen verwenden.

*„Indikatorisches Bildverstehen ist ein Bildverstehen zweiter Ordnung; es setzt spezifische Kenntnisse über das bildliche Symbolsystem und seine Verwendung voraus.“<sup>131</sup>*

Im Prinzip müsste das „indikatorische Bildverstehen“ in der Schule erlernt werden. Dadurch könnten pädagogische Bilder ihren Zweck erfüllen und richtig dekodiert werden.

Abschließend sei noch zu erwähnen, dass auch das Alter eine wichtige Rolle beim Umgang mit einem Bild spielt. Die Ergebnisse von Versuchen zeigen, dass Erwachsene ihre Aufmerksamkeit bewusster auf die wesentlichen Bildelemente richten. GOLDSMITH (1984) betont, dass Erwachsene im Vergleich zu Kindern geringere Schwierigkeiten haben, die relevanten Bildinformationen zu erkennen. Daraus folgt, dass Kinder durch Illustrationen, die dekorative Absichten verfolgen oder irrelevante Informationen enthalten, eher abgelenkt werden.<sup>132</sup>

## 5.2.2 Einfluss des Vorwissens auf den Lernprozess

Beim Lernen greift das Gedächtnis auf bereits vorhandenem Wissen zurück, hierzu kommen unterschiedliche Wissenstypen zur Anwendung, die je nach Situation vom Lernenden abgerufen werden. Im Folgenden werden die drei Wissenstypen vorgestellt: das Schema, das Skript und das mentale Modell.

Schemata sind gespeicherte Vorstellungen über Gegenstände unserer Umgebung, diese Vorstellungen sind prototypisch, da sie einerseits festgelegt und andererseits auch offen sind. Beispielsweise hat das Schema „Blume“ bestimmte Merkmale wie Blüten, Stängel und Blätter. Jedoch sind weitere Merkmale unbestimmt: die Farbe, die Größe, die Zucht, etc. Das Schema „Blume“ trifft zu, wenn ein Objekt die relevanten

<sup>129</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 53.

<sup>130</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 56.

<sup>131</sup>Weidenmann, 1991, S. 56.

<sup>132</sup>Vgl. Lewalter, 1997, S. 63.

Merkmale besitzt. Die neuen Sinneseindrücke werden vom Schema aufgenommen und innerhalb der bedeutungshaltigen Information „Blume“ weiterverarbeitet.<sup>133</sup>

Bei Skripten handelt es sich um drehbuchartige Handlungspläne, die wir aus unserem Alltag gespeichert haben. Auch hier sind die Abläufe formbar, da sie nur teilweise vorgegeben sind. Ein Beispiel hierfür wäre das Skript „sich vorstellen“, wozu eine Begrüßung, das Erwähnen des Namens, etc. gehört. Solch ein Skript kann an jede beliebige Situation angepasst werden, zum Beispiel bei einer Vorstellungsrunde in einem Seminar oder bei einem Bewerbungsgespräch. Ein Skript stellt das nötige Vorwissen bereit.<sup>134</sup>

Auch mentale Modelle werden aus konkreten Erfahrungen gewonnen. Sie lassen aber dennoch genügend Raum, um neue Sinneseindrücke zu erfassen. Mentale Modelle sind die gespeicherten Vorstellungen, die man zu komplexen Abläufen und Zusammenhängen entwickelt hat. Sie ähneln einer Simulation in Gedanken. Als Beispiele ließen sich die Planetenbewegung oder der Aufbau eines Schaltkreises nennen. Grundsätzlich ist die Qualität eines solchen Modells von der Erfahrung und dem Wissen im jeweiligen Bereich abhängig. Viele Menschen verfügen über lückenhafte oder falsche Modelle der Realität, die dennoch die Modelle weiterhin angewendet werden, solange sie nicht gezwungen werden, diese zu korrigieren. Exemplarisch ist die Einnahme von Medikamenten: Viele Personen sind der Auffassung, dass durch die Erhöhung der Dosis die Wirkung eines Präparats verstärkt werden könnte. Dieses Verhalten weist darauf hin, dass sie sich ein falsches mentales Modell zu den physiologischen Voraussetzungen der Medikamentenwirkung im Organismus angeeignet haben. Ehe diese Handlungsweise keine Konsequenzen nach sich zieht, wird das falsche mentale Modell fortlaufend Anwendung finden.<sup>135</sup>

### 5.2.3 Das Bild als Symbolsystem

Symbolsysteme sind allgegenwärtig und sind ein wichtiger Bestandteil unserer Kultur sowie unserer Wissensvermittlung. Ohne Symbolsysteme wäre es uns nicht möglich, aus Erfahrungen anderer zu lernen.

Die Entwicklung zu der heutigen modernen Gesellschaft wäre ohne der Fähigkeit, Symbolsysteme zu erkennen und zu verarbeiten, undenkbar gewesen. Täglich sind Menschen in der jetzigen multimedialen und informationstechnologischen Umwelt mit unterschiedlichen Symbolsystemen konfrontiert. Dadurch ist der Mensch in der Lage, sich Wissen anzueignen, ohne die dementsprechende Erfahrung gemacht haben zu

---

<sup>133</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 32.

<sup>134</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 32.

<sup>135</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 32f.

müssen. Das gesamte kulturelle Wissen basiert darauf, aus symbolisch repräsentierten Informationen zu lernen.<sup>136</sup>

Es gibt drei lernrelevante Symbolsysteme. Diese wären: Sprache, Bilder und Zahlen. Jedes der aufgezählten Systeme hat seine eigene spezifische Struktur. Diese besteht aus einem Vorrat von bedeutungshaltigen Zeichen, aus einem Repertoire von Kombinationsregeln (beispielsweise Syntax) und aus der Beziehung zur Objektwelt (Semantik). Verglichen mit sprachlichen und numerischen Symbolsystemen ist das bildliche Symbolsystem ein „schwacher Code“<sup>137</sup>, da es keine klar unterscheidbaren Einzelzeichen besitzt, die nach festen Regeln kombiniert werden. Beispielsweise ist der Buchstabe „A“ ein isolierbares Element des schriftsprachlichen Symbolsystems, das in unterschiedlichen optischen Formen erscheinen kann, ohne seine Identifizierbarkeit zu verändern. Im Gegensatz dazu kann eine Linie in einem Bild verschiedene Funktionen haben: Sie kann ein „Haar“, einen „Mund“ oder gar eine „Nase“ repräsentieren.<sup>138</sup>

Symbolsysteme besitzen auch sogenannte Subsysteme, wobei Sprache zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache unterscheidet. Beide bestehen aus anderen „Elementen“: Beispielsweise verfügt die gesprochene Sprache über Betonung, Pausen, Tonlage und dergleichen. Die Schriftsprache wiederum hat eine bestimmte Reihenfolge und feste Regeln (Syntax). Auch zwischen stehenden Bildern und bewegten Bildern gibt es Unterschiede. Bewegte Bilder im Film können durch Zoomen, Schwenken oder diversen Montagetechniken zusätzliche Informationen vermitteln.<sup>139</sup>

Jedoch darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Filme auf einem Drehbuch basieren, das ähnlich wie ein Comic aufgebaut ist. Das heißt, der Film basiert auf Sequenzen, die zuerst bildlich festgehalten werden, bevor er zum Dreh kommt. Auch in Comics ist es möglich einen Gegenstand hervorzuheben, indem es beispielsweise das ganze Bild einnimmt oder aus einer anderen Perspektive dargestellt wird. Deshalb ist das Comic eine Mischform, die sich zwischen stehenden Bildern und bewegten Bildern befindet. Das Comic ist ähnlich wie die Sprache, ein sequentieller Code: Die Zeichen und Sinneinheiten müssen in einer bestimmten Reihenfolge wiedergegeben werden, um verstanden zu werden.

Die Fähigkeit, Codes richtig zu entschlüsseln, erwirbt der Mensch aber nicht erst durch den Schriftsprachenerwerb; sie entwickelt sich bereits im Kleinkindalter. Bilder haben bei diesem Prozess eine hohe Relevanz, da sie genau wie Schriftzeichen nicht nur für sich selbst stehen, sondern auch stellvertretend für etwas anderes. In

<sup>136</sup>Vgl. Ennemoser/Kuhl, 2008, S. 12.

<sup>137</sup>Vgl. Eco, 1972, (zit. nach: Weidenmann, 1991, S. 15f).

<sup>138</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 15f.

<sup>139</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 17.

der Entwicklungspsychologie wird dieser Vorgang als „repräsentationale Einsicht“ bezeichnet. Hierbei steht ein Symbol anstelle einer bestimmten Entität. In mehreren Versuchen wurde bewiesen, dass sich das Symbolverständnis bereits sehr früh im Kindesalter entwickelt. DELOACHE, PIERREOUTSAKOS, UTTAL, ROSENGREEN & GOTTLIEB (1998) experimentierten mit Babys im Alter von 9 Monaten, denen sie Bilder vorlegten. Wie beim Umgang mit realen Objekten, versuchten die Kinder die Gegenstände zu berühren, zu greifen und mit Hilfe ihrer Hände zu erkunden. Kinder im Alter von 19 Monaten wiederum reagierten mit Zeigegesten und deuteten auf die abgebildeten Objekte. Daraus resultiert, dass Kinder schon im Alter von 19 Monaten verstehen, dass Bilder nicht nur selbst Objekte sind, sondern auch Darstellungen der abgebildeten Gegenstände.<sup>140</sup>

In anderen Studien von DELOACH (1987/1991) stellte sich heraus, dass Kinder früher in der Lage sind, die repräsentationale Funktion von Bildern zu begreifen als die Funktion von realen Objekten beziehungsweise von Miniaturmodellen. Bei dem Versuch wurde Kindern ein Raum detailgetreu als Miniaturmodell gezeigt, in dem ein Gegenstand an einer bestimmten Stelle im Raum versteckt wurde. Anschließend wurden die Kinder in den realen Raum gebracht und sollten dort das versteckte Objekt an der vorher gezeigten Stelle wieder finden. Die Kinder im Alter von 2,5 Jahren konnten den Gegenstand nicht finden, die andere Gruppe von 3-jährigen hatte keine Schwierigkeit damit.<sup>141</sup>

#### **5.2.4 Historische Bilder in der Didaktik und in Lehrbüchern**

Bilder wurden bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Über den effizienten Gebrauch und die passende Bildgestaltung machten sich Autoren erst Ende der 1960er Jahre Gedanken.<sup>142</sup>

Grundsätzlich waren viele Lehrwerke reine Textbücher, die wenig Bildmaterial aufwiesen. Vergleicht man Bücher aus den 1980er Jahren mit den heutigen, sind die Unterschiede exorbitant. In den alten Lehrwerken sind wenige schwarz-weiß Fotos und Zeichnungen, während heute die Schulbücher viele Fotos, Zeichnungen, Icons und grafische Elemente darbieten und visuell mehrfarbig durchgestaltet sind.<sup>143</sup>

Bilder werden außerhalb der Volksschule und der Bildnerischen Erziehung vorwie-

---

<sup>140</sup>Vgl. Ennemoser/Kuhl, 2008, S. 12.

<sup>141</sup>Vgl. Ennemoser/Kuhl, 2008, S. 13.

<sup>142</sup>Vgl. Reinfried, 2008, S. 199.

<sup>143</sup>Vgl. Hallet, 2008, S. 212.

gend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt,<sup>144</sup> da sie als universeller Code fungieren und so oftmals leichter zu verstehen sind als das unbekannte Wort. Dadurch kann sogar das Übersetzen von einzelnen Wörtern oder Sachverhalten vermieden werden, wie das beim Umgang mit „flashcards“ der Fall ist. Mit Hilfe von Bildern lassen sich komplexere Sachverhalte leichter erklären, beispielsweise wenn es sich um unterschiedliche Tempi (Temporalformen) handelt. Bilder finden aber auch als Gedächtnisstützen Verwendung, wie es schon vor Jahrhunderten die Griechen mit den mnemonischen Eselsbrücken machten. Die Herangehensweise an solche mnemonischen Bilder ist sehr unterschiedlich, ein Beispiel aus dem Französischen wäre: *La glace* bedeutet auf Deutsch „das Eis“. Dieses Vokabel könnte man mit dem Bild eines Glases, in dem sich ein Eis oder eine Eiskugel befindet, darstellen. Da man ein gleichklingendes Wort auf Deutsch zum französischen Eis verwendet, um das neue französische Vokabel zu lernen, allerdings besteht hier die Gefahr, dass sich der Lernende die Wortbedeutung falsch einprägt und *la glace* fälschlicherweise als das deutsche Glas bezeichnet.

Eine weitere Möglichkeit wäre es, Elemente zu verbinden. Um sich die Bezeichnung *la robe* (das Kleid) zu merken, kann auf einem Bild eine Robbe in einem Kleid abgezeichnet sein. Dadurch baut der Studierende eine Verbindung zwischen Robbe und Kleid auf und kann das Vokabel somit mühelos memorieren. Auch hier sind die Lernstrategien nicht für jeden passend, da es zu Missverständnissen kommen kann, beispielsweise könnte der Französischlernende *la robe* mit der Robbe in Verbindung bringen und das Kleid außer Acht lassen.

Bilder können Schüler zur Reproduktion oder zur Variation von Beschreibungen stimulieren, indem ihnen beim Betrachten die wichtige Information eines Bildes von einem Lehrer oder einem Begleittext vermittelt wird. Zusätzlich können Bilder dem Fremdsprachenlerner Spezifika der Zielkultur vermitteln oder die persönliche Auseinandersetzung mit diesen anregen, was als interkulturelle Bildfunktion bezeichnet wird.<sup>145</sup>

### 5.2.5 Didaktik im visuellen Zeitalter

Obwohl unsere heutige Gesellschaft stark von visuellen Einflüssen geprägt ist, wird in der Lernkultur noch immer sehr viel auf Rede und Text zurückgegriffen.<sup>146</sup>

Beim Einsatz von Bildmaterial im Unterricht ist wichtig, dass die Lernenden aufgefordert werden, sich mit dem Bild beziehungsweise den Bildern auseinanderzusetzen.

<sup>144</sup>Vgl. Hallet, 2008, S. 212.

<sup>145</sup>Vgl. Reinfried, 2008, S. 199.

<sup>146</sup>Vgl. Hallet, 2008, S. 212.

Am besten gelingt dies, wenn Schüler etwas mit dem Bild tun müssen, wie zum Beispiel das Bild abmalen, beschriften, ergänzen, bestimmte Merkmale finden, etc. Die intensive Auseinandersetzung mit einem Bild ermöglicht dem Lerner eine sorgfältigere Wahrnehmung von einzelnen Bildelementen. Aufforderungen wie „Schaut euch das Bild genauer an.“ haben sich in mehreren Untersuchungen, die mit Studierenden durchgeführt wurden, als nutzlos erwiesen. Wahrscheinlich liegt das mit dem großen Spielraum, den ein Bild bietet, zusammen. In pädagogischen Situationen kann sich dieser Spielraum negativ auswirken, da es das Ziel eines solchen Bildes ist, Mitteilungen präzise zu vermitteln.<sup>147</sup>

### **5.2.6 Erstellung von Bildern durch Lehrer im Unterricht**

Eine Untersuchung ergab, dass eine Vielzahl von Lehramtsstudenten für ihren Unterricht selbst Bilder erstellt hatten, der Großteil der Bilder waren Zeichnungen und Collagen. In der Oberstufe kamen vorwiegend Diagramme und Schaubilder zum Einsatz.

Im Unterricht selbst hatten die befragten Studierenden am häufigsten allgemeine Zeichnungen (94%) und Collagen (92%) gezeichnet beziehungsweise gebastelt. Diagramme und Schaubilder wurden von 87,5% der Befragten erstellt. Etwas über die Hälfte der Befragten (54,5%) haben Phantasiebilder selbst gemalt, und 50% Fotografien eingesetzt. Deutlich seltener erstellt wurden Karikaturen und Comics (35%), Textillustrationen (30%), Dekorationen (26%) und digitale Bilder am PC (19%). In der Oberstufe wurden im Unterricht am häufigsten Diagramme und Schaubilder (74%) beziehungsweise Bilder aus Schulbüchern (64%) von Lehrern eingesetzt. Etwa jeder dritte Befragte gab an, dass Karikaturen (42%), historische Bilder (39%), Kunstwerke (31%) und Fotos (28%) im Unterricht der Oberstufe verwendet wurden. Sehr geringe Beachtung kam Bildern aus der Werbung (8%), Bildern aus Bilderbüchern und Screenshots (je 2%) sowie Bildern aus PC-Games (1%) zu.<sup>148</sup>

### **5.2.7 Lernen mit Bildern**

Bilder können je nach Vorwissen des Lerners unterschiedlich wirken. Wenn der Lernende den Lerngegenstand kennt, ist bereits eine Wissensstruktur vorhanden. Somit wird durch das Bild lediglich ein vorhandenes Schema aufgerufen. Allerdings kommt es zu keiner Veränderung des Schemas. Beispielsweise geschieht dies bei Piktogrammen.

---

<sup>147</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 58.

<sup>148</sup>Vgl. Kremling, 2008, S. 117f.

grammen, die bei der schnellen Orientierung helfen. Dabei soll nur die Aktivierungsfunktion angeregt werden, das heißt, das Bild dient nicht zum Wissenserwerb.<sup>149</sup>

LEVIN, ANGLIN & CARNEY (1987) unterscheiden zwischen vier Kategorien von Bildfunktionen: der Abbild-Funktion, der Organisations-Funktion, der Interpretationsfunktion und der Verwandlungsfunktion.

Bei der Abbild-Funktion geht es darum, dass ein Bild den Inhalt eines Textes visuell darstellt, um der Sprache mehr Konkretheit zu geben. Verglichen mit der Abbild-Funktion soll die Organisations-Funktion einem Text einen Bezugsrahmen geben und den Kontext verdeutlichen, also einen Überblick verschaffen. Um sprachliche Ausführungen zu einem Lehrgebiet zu machen, wird die Interpretationsfunktion verwendet. Zu guter Letzt unterstützt die Verwandlungsfunktion das Einprägen von Begriffen oder Aussagen durch originelle bildliche Neu-Schöpfungen, die als Eselsbrücken fungieren.<sup>150</sup> Viele Studien haben gezeigt, dass eine Bildrepräsentation einem Text das Memorieren von Begriffen erleichtert. In einer Studie von JENKINS (1968) bekamen Studierende ein englisches und ein japanisches Wort paarweise präsentiert, wobei statt dem englischen Wort teilweise ein Bild demonstriert wurde. Bei der anschließenden Abfrage der Vokabel war die bildliche Darstellung der verbalen Präsentation signifikant überlegen. ROHWER, LYNCH, LEVIN und SUZUKI (1967) erzielten ähnliche Resultate bei einer Paar-Assoziations-Studie mit Kindern. Solche Ergebnisse beweisen die Überlegenheit der Bildrepräsentation.<sup>151</sup>

Allerdings ist der inhaltliche Zusammenhang mit der Textinformation relevant, da sich dekorative Bilder unter anderem negativ auf die Lernleistung auswirken könnten und eher ablenkend sind.<sup>152</sup>

Aus der Lernpsychologie weiß man, dass Bilder nicht nur eine Abbildungsfunktion haben, sondern auch Räumliches ist durch Bilder besser memorierbar. Das Gehirn eines Menschen kann durch seine Erfahrungen und durch seine Orientierung, das Aussehen und Rauminformationen speichern. Während einer Prüfung können sich Schüler oftmals erinnern, auf welcher Seite im Lehrbuch ein bestimmter Satz stand, nichtsdestotrotz können sie die Information nicht aufrufen.<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 34f.

<sup>150</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 40.

<sup>151</sup>Vgl. Lewalter, 1997, S. 10.

<sup>152</sup>Vgl. Lewalter, 1997, S. 12.

<sup>153</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 46.

## 5.2.8 Der Einfluss von Bildern auf den Memorisierungsvorgang

In den unterschiedlichsten Studien waren die Gruppen, die mit Sprache und Bild gelernt hatten, überlegen. Die Teilnehmer der Studien hatten ein unterschiedliches Bildungsniveau und waren Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Zur bildlichen Darstellung wurden Fotos, Zeichnungen und Diagramme herangezogen. Die Texte wurden in gedruckter Form und in auditiver Form (vom Tonband) dargeboten. Die Themengebiete waren sehr breit gefächert: vom Märchen bis zu physikalischen Problemen. Daraus folgt, dass Bilder das Lernen mit sprachgebundenen Medien in verschiedenen Kontexten deutlich verbessern können.<sup>154</sup>

### 5.2.8.1 Bildhaftes Memorieren

Sinneseindrücke eines Bildes werden beim Einprägen „sinngemäß“ in bedeutungshaltige Informationen gespeichert, das heißt, dass nicht jedes kleine Detail des Bildes memoriert wird. Es handelt sich dabei um eine semantische Speicherung“, wobei die Bildbedeutung auch Erinnerungen an die phonemischen Merkmale auslösen kann.<sup>155</sup> Beispielsweise kann die Abbildung eines Balles auf einem Bild die französische Bedeutung *ballon* hervorrufen.

Im Gegensatz dazu werden Buchstaben und Wörter in Bedeutungen umgewandelt. Dadurch wird beim Lesen der Wortklang assoziiert. Bei Leseanfängern wird die Bedeutung meist erst durch den Wortklang hergestellt.<sup>156</sup>

Sprachliche Informationen lassen sich selten wörtlich wiedergeben, da das Gehirn Zeichen und Laute in bedeutungshaltige Aussagen übersetzt und so abspeichert.<sup>157</sup>

### 5.2.8.2 Das Zusammenspiel von Bild und Text in Comics

In Comics kann ein Sachverhalt durch Mimik und Gestik der Figuren schnell dargestellt werden. Danach liest der Lernende den Text und kann den Sachverhalt und den Dialog verstehen.<sup>158</sup> Dabei ist es wichtig, dass Bilder und Text aufeinander verweisen und sich ergänzen: Somit könnte ein Bild nur einen Teil der Information mitteilen und dadurch auf den Text neugierig machen. Umgekehrt sollte der Text nur einen Teil der Information beinhalten, damit der Fremdsprachenlernende auf das Bild verwiesen wird, wodurch eine Komplementarität von Text und Bild entsteht.<sup>159</sup>

---

<sup>154</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 41.

<sup>155</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 28.

<sup>156</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 28f.

<sup>157</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 29f.

<sup>158</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 43f.

<sup>159</sup>Vgl. Weidenmann, 1991, S. 100f.

Hingegen können Bilder auch Lernmaterial, das mit Worten schwer zu beschreiben ist, veranschaulichen und die Textinformation somit ergänzen.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup>Vgl. Lewalter, 1997, S. 26.



## 6 Wortfelder

Ein Wortfeld ist ein Teilausschnitt des Wortschatzes einer Sprache, der inhaltsverwandte Wörter (einschließlich ihrer Antonyme) ein und derselben Wortart umfasst (z.B. ausschließlich Substantive oder ausschließlich Verben, etc.).<sup>161</sup>

Wortfelder lassen sich in zwei Gruppen unterteilen, in paradigmatische und syntagmatische Achsen. Als paradigmatisch werden Wortgruppen mit der gleichen syntaktischen Funktion betrachtet,<sup>162</sup> z.B.:

Elle part bientôt.  
 demain. → gleiche Wortart  
 vite.  
 dans une demi-heure. → gleiche syntaktische Funktion  
 malgré elle.  
 sans bagages.

Bei den syntagmatischen Wortgruppen muss zur morphosyntaktischen Restriktion auch die lexikalische beachtet werden, z.B.:

Il a fait des voyages.  
 études.  
 efforts.  
 progrès.  
 aber: suicide.

Hier verstößt die Äußerung *faire suicide* gegen die Norm, da es *commetre suicide* heißt.<sup>163</sup>

<sup>161</sup>Vgl. Pelz, 2005, S. 189.

<sup>162</sup>Vgl. Pelz, 2005, S. 191.

<sup>163</sup>Vgl. Pelz, 2005, S. 191.

## 6.1 Die semantische Organisation im Gedächtnis

Experimente zur Organisation von Informationen nach Bedeutungsmerkmalen haben gezeigt, dass das Langzeitgedächtnis Wörter semantisch klassifiziert. In einer Studie von MALTZMAN haben Probanden nach dem das Wort „Hase“ benutzt wurde, einen Elektroschock erhalten. Nach mehreren Durchgängen löste das Wort eine Steigerung der Puls- und der Atemfrequenz aus. Bei späteren Versuchen reagierten die Versuchspersonen auf das Wort „Kaninchen“ mit größerer autonomer Erregung als bei dem Wort „Haare“. Daraus lässt sich schließen, dass die Reaktion eher auf das semantisch ähnliche Wort erfolgt, als auf das phonologische.<sup>164</sup>

Die semantische Organisation findet auch beim inzidentellen Lernen statt, sprich wenn der Lernstoff nicht beabsichtigt gelernt wird. Dazu haben RUBIN und OLSON einen Versuch gemacht, bei dem Studenten die Mitglieder des Lehrkörpers ihrer Universität nennen sollten. Für diesen Versuch haben die Studenten die Informationen nicht explizit gelernt, sondern gaben Informationen, die sie sich in ihrem Alltag eingepägt hatten, wieder. Kennzeichnend war, dass die Dozenten von den Studenten nach Fakultäten kategorisiert wurden.<sup>165</sup> Beide Studien zeigen, wie wichtig es für unser Gedächtnis ist, Informationen nach ihrer Semantik einzuordnen.

## 6.2 Die Arbeit mit Wortfeldern

Unser Langzeitgedächtnis verfügt über ein „mentales Lexikon“, in dem es Worte und ihre Bedeutung speichert. Dort werden bedeutungsähnliche Vokabeln miteinander verknüpft. Die Gestaltung von Wortfeldern unterstützt die Arbeitsweise des „mentalen Lexikons“ und erleichtert das Einprägen von Vokabeln.<sup>166</sup> Zusätzlich werden bei dieser Lernmethode auch unbekannte Vokabeln gelernt, da sie die Recherche weiterer passender Termini fördern.<sup>167</sup>

Wortfelder lassen sich in verschiedene Kategorien unterteilen: Zum einen kann man Wortfelder mit Hilfe eines Oberbegriffs bilden und die passenden Unterbegriffe finden. Als Beispiel dafür kann „**la famille**“ genannt werden: *la mère, le père, le fils, la fille, etc.* (die Familie: die Mutter, der Vater, der Sohn, die Tochter, etc.).

Man kann auch aus Bestandteilen von Gegenständen Wortfelder bilden, wie das Beispiel „**l'ordinateur**“ zeigt: *l'écran, la tastature, le disque dur, le logiciel, etc.* (der Computer: der Bildschirm, die Tastatur, die Festplatte, die Software, etc.).

---

<sup>164</sup>Vgl. Metzsig, 2003, S. 103.

<sup>165</sup>Vgl. Metzsig, 2003, S. 103.

<sup>166</sup>Vgl. Keller, 2005, S. 27.

<sup>167</sup>Vgl. Keller, 2005, S. 27.

Auch Abläufe können Wortfelder ergeben: z.B.: „**Ma journée**“: *se réveiller, se lever, se laver, s'habiller, etc.* (Mein Tag: aufwachen, aufstehen, sich waschen, sich anziehen, etc.)<sup>168</sup>

### 6.2.1 Die Arbeit mit Wortfeldern am Beispiel der Schlümpfe

Im Folgenden werden Beispiele aus der Serie des Comics „Doktor Schlumpf“ genannt. Diese Beispiele werden, wie im vorigen Kapitel erklärt, analog zu den 4 Wortfeldkategorien unterteilt.

a) Die Krankheiten als „Oberbegriff“:

**Les maladies:** *avoir mal à la tête, avoir mal à l'estomac, avoir mal à la gorge, avoir mal aux dents, avoir le vertige, avoir un rhume, avoir de la fièvre, avoir de la diarrhée, etc.* (Die Krankheiten: Kopfschmerzen haben, Magenschmerzen haben, Halsschmerzen haben, Zahnschmerzen haben, einen Schwindelanfall haben, einen Schnupfen haben, Fieber haben, Durchfall haben, etc.)

b) Der menschliche Körper als Bestandteil:

**Le corps:** *la tête, le tronc, les membres, les bras, les mains, les jambes, les pieds, la poitrine, le ventre, le dos, le derrière, etc.* (der Körper: der Kopf, der Rumpf, die Gliedmaßen, die Arme, die Hände, die Beine, die Füße, die Brust, der Bauch, der Rücken, der Po, etc.)

c) Ein Arztbesuch als Ablauf:

*être dans la salle d'attente, entrer dans le cabinet, saluer le docteur, dire ce qu'on a, se faire examiner par le docteur, recevoir une prescription, etc.* (im Wartezimmer sein, in das Arztzimmer eintreten, den Arzt grüßen, sagen was man hat, vom Arzt untersucht werden, ein Rezept bekommen, etc.)

### 6.2.2 Kategorisierung von Wörtern auf Grund ihrer Morphologie

Zusätzlich zu den Wortfeldern können Wörter auch nach ihrer Morphologie kategorisiert werden. Ein Augenmerk sollte hierbei auf die Wortbildung gelegt werden. Wichtig ist es als Lehrender aufzuzeigen, wie sich Wortkategorien anhand ihrer Suffixe<sup>169</sup> Die Namen der Schlümpfe eignen sich in diesem Fall, um genau diese Unterschiede zu unterstreichen, nicht zuletzt da die Mehrheit der Schlumpfnamen im Französischen aus „Nomen agentis“<sup>170</sup> besteht.

<sup>168</sup>Vgl. Helms, 1995, S. 30.

<sup>169</sup>Steht nach dem Basislexem: Gesundheit bilden lassen, in der Umgangssprache Endung genannt.

<sup>170</sup>Dabei handelt es sich um eine Personenbezeichnung, die von einem Verb, einem Substantiv oder einem Adjektiv gebildet wird.

Als erstes Beispiel wird die Umwandlung eines Substantivs in ein Verb angeführt, wobei das Basislexem durch das Suffix verändert wird. Vergleichbar zum Deutschen haben Infinitive im Französischen drei unterschiedliche Suffixe: „-er“, „-ir“ und „-re“. Jedoch endet die Mehrheit der Verben im Französischen auf „-er“, so auch die der nachfolgenden Beispiele:

Nomen Agentis → Verb

Suffix	Basislexem	suffigierte Form
-er	bricoleur	bricoler
-er	paresseux	paresser
-er	grognon	grogner

*Abbildung 2: Umwandlung von Nomen in ein Verb*

Im Grunde genommen, kann man das genannte Prinzip auch bei der Umwandlung in Substantive anwenden.

Nomen Agentis → Substantiv

Suffix	Basislexem	suffigierte Form
-age	bricoleur	bricolage
-esse	paresseux	paresse
0	amoureux	amour
-e	grognon	grogne

*Abbildung 3: Umwandlung von Nomen in ein anderes Nomen*

Weiters sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Figurenbezeichnungen der Schlümpfe von Adjektiven abgeleitet wurden: *être bricoleur/se*, *être paresseux/se*, *être amoureux/se*, *être grognon/ne*. Mithilfe der weiblichen Form der Adjektive lassen sich im Französischen, durch das Anhängen von dem Suffix *-ment*, Adverbien bilden:

Adjektiv → Adverb

Suffix	Basislexem	suffigierte Form
-ment	paresseuse	paresseusement
-ment	amoureuse	amoureuxment

Abbildung 4: Umwandlung von Adjektiv in ein Adverb

Durch die Morphologie lassen sich auch „Wortfamilien“ bilden. „Die Kenntnis von Wortfamilien und der reguläre Zusammenhang in einer Familie sind wichtig für die produktive wie für die rezeptive Sprachkompetenz.“<sup>171</sup>

In dem von Zaz neu interpretierten Lied *Dans ma rue* von Édith Piaf, hört die Sängerin nachts Pfiffe. Aus *des coups de* lassen sich neue Wörter, und somit auch Wortfamilien, bilden:

*Des **coups de sifflet**, des pas qui trainent  
Qui vont, qui viennent  
Puis le silence qui me fait froid dans tout le coeur*<sup>172</sup>

Diese Wortfelder könnte man in Kategorien unterteilen, wie zum Beispiel die Verbindung zwischen *coup de* und einer Vielzahl von Körperteilen. Hierbei dürfen die Übersetzungen nicht fehlen, da ein *coup de main* nichts mit einem *coup de pied* zu tun hat. Durch diese Übung werden nicht nur neue Wortfelder gebildet, es können auch bekannte Vokabel wiederholt werden.

### 6.2.3 Semantische Wortfelder

Semantische Wortfelder dienen als Gliederung von Wörtern in eine Wortfamilie gleicher semantischer Bedeutung. In dem Lied *La pluie* von Zaz findet man in der ersten Strophe zahlreiche Wörter, die unter einem semantischen Wortfeld zusammengefasst werden können.

*Le **ciel** est **gris** la **pluie** s'invite  
comme par surprise  
Elle est chez nous et comme un rite  
qui nous enlise  
Les **parapluies** s'ouvrent en cadence*

<sup>171</sup>Heringer, 2009, S. 111.

<sup>172</sup>Siehe Liedverzeichnis.

	<b>coup</b>	<b>de</b>	
	coup	de	tête, pied, coude, genou, langue, poing, main, (d')oeil, dent
	coup	de	bâton, fouet, hache, poignard, couteau, fusil, revolver
	coup	de	génie, maître
	coup	de	téléphone
	coup	de	foudre
	coup	de	(d')État
	coup	de	soleil
sur le	coup		
tout d'un	coup		
tout à	coup		

Abbildung 5: Umwandlung von Nomen in ein anderes Nomen

*comme une danse*  
 Les **gouttes** tombent en abondance  
 sur douce France<sup>173</sup>

Wie in der unten angeführten Grafik sichtbar, lassen sich rund um diese Wörter semantische Wortfelder bilden.

Wortfelder können aber auch anhand von Antonymen erstellt werden, für diese Vorgehensweise eignet sich das Lied *Ni oui ni non* von Zaz. In der zweiten Strophe des Liedes heißt es:

*Un peu plus **cool**, un peu plus **chiant***  
*J'aime bien être seule et j'aime aussi la foule*  
*Un peu plus de temps, un peu moins longtemps*  
*Moi j'aime qu'on m'laisse faire et pas qu'on me saoule*  
*Un peu plus **gaie**, un peu plus **triste***  
*Moi j'aime les histoires d'amour qui m'font chialer*  
*Un peu plus **proche**, un peu plus **loin***  
*J'aime qu'on pense à moi même si on se voit pas<sup>174</sup>*

<sup>173</sup>Siehe Liedverzeichnis.

<sup>174</sup>Siehe Liedverzeichnis.

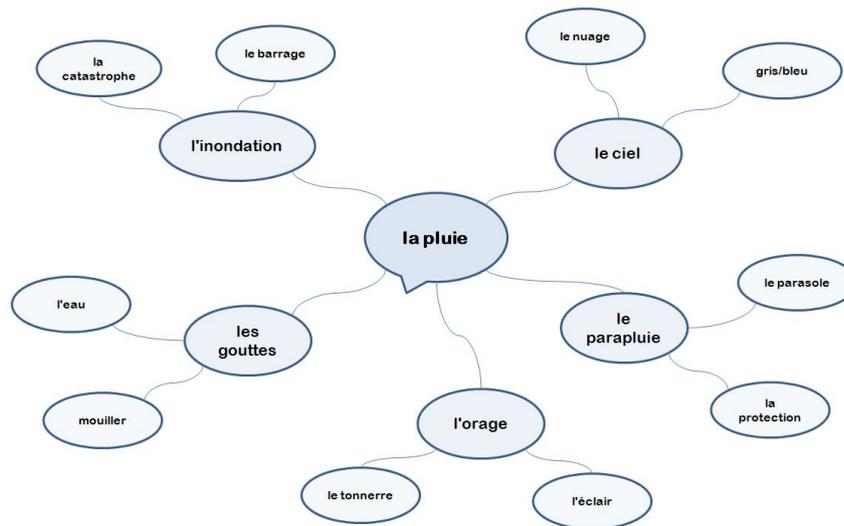


Abbildung 6: Wortfeld 'la pluie'

Um diese Adjektive könnten auch Wortfelder gebildet werden, nämlich indem der Lernende die passenden Antonyme zu den Adjektiven der Strophen findet. Damit könnte man als Lehrender die Adjektive wiederholen und den Schülern neue beibringen.



## 7 Kollokationen

### 7.1 Vorkommen von Kollokationen

Burger verwendet:

„den Terminus *Kollokation* für den ganzen Bereich der festen Wortverbindungen, die nicht oder nur schwach idiomatisch sind, [...]“<sup>175</sup>

Wodurch es nicht immer ganz einfach ist eine Kollokation von gängigen grammatischen oder lexikalischen Erscheinungen zu unterscheiden. Kollokationen können unterschiedlich lang sein, sie können zwei Wörter beinhalten wie zum Beispiel *bon appetit* (Guten Appetit) oder neun Wörter wie in *Paris ne s'est pas fait en un jour* (Rom ist nicht an einem Tage erbaut worden) Unter anderem gibt es Kollokationen, die sich morphosyntaktisch verhalten, folglich kann das Verb konjugiert werden, *il s'arrache les cheveux, ils s'arrachaient les cheveux* (er rauft sich die Haare, sie raufte sich die Haare). Außerdem können Kollokationen abweichende syntaktische Funktionen besitzen: *Chacun est l'artisan de sa fortune*. (Jeder ist seines Glückes Schmied.) ist ein ganzer Satz, *la Croix Rouge* (das Rote Kreuz) ist eine Nominalphrase, *va-et-vient* (hin und her) ist eine Adverbiale. *Jeter de l'huile sur le feu* (Öl ins Feuer gießen) enthält das Akkusativobjekt *huile* (Öl) und eine Richtungsadverbiale *sur le feu* (ins Feuer), *hausser les épaules* (die Achseln zucken) weist nur ein Akkusativobjekt auf. Man kann auch den nominalen Ausdruck deklinieren, „das Rote Kreuz“, „dem Roten Kreuz“. Das trifft aber nicht auf alle Kollokationen zu, beispielsweise lässt sich „guten Appetit“ nicht verändern. Viele Kollokationen sind aufgrund ihrer Struktur und ihrer Lexik eher unauffällig, zum Beispiel „Däumchen drehen“ oder „sich die Zähne putzen“, erst wenn versucht wird das Verb durch ein ähnliches oder gleichwertiges Verb zu ersetzen, erkennt man, dass es im Deutschen nur eine Formulierung dafür gibt. Deutlicher wird dies beim Vergleich mit anderen Sprachen und deren Präferenzen, beispielsweise dem Französischen wo es *se laver/se brosser les dents* heißt. Weitere Ausdrücke sind nicht immer eindeutig zu verstehen, da sie auch eine übertragene Bedeutung haben können, zum Beispiel „jemanden einen Korb geben“. Einerseits kann

<sup>175</sup>Vgl. Burger, 2003, S. 12f.

es bedeuten, dass jemand, beispielsweise die Mutter dem Rotkäppchen einen Korb mit Leckereien für die Großmutter mitgibt, andererseits heißt es in der phraseologischen Bedeutung<sup>176</sup>, dass jemand bei einem Liebesantrag abgewiesen wird.<sup>177</sup>

Wichtig für alle Phraseologismen ist die Grundbedingung der Festigkeit, das heißt, dass sie in einem synchronen Sprachquerschnitt gebräuchlich sein müssen.<sup>178</sup>

*„Wenn jemand einen Phraseologismus hört oder liest, versteht er ihn – ohne auf die potentielle wörtliche Bedeutung zurückgreifen zu müssen [...]“*<sup>179</sup>

Aus der psycholinguistischen Sicht ist ein Phraseologismus mental als Einheit gespeichert, wodurch er ähnlich wie ein Wort als ganzer abgerufen und produziert werden kann.<sup>180</sup>

### **7.1.1 Kollokationen und Psycholinguistik**

Durch Reaktionszeitmessungen wird die psycholinguistische Festigkeit von Kollokationen belegt. Versuche haben ergeben, dass Kollokationen vergleichsweise schneller erkannt werden als freie Wortverbindungen. Das lässt sich auf das mentale Lexikon zurückführen, das Kollokationen als Einheiten zusammenfasst. Diese Art des Lernens ist jedoch für Fremdsprachenlernende unüblich, da sie ihre eigenen festen Einheiten aus der Muttersprache gespeichert haben. Somit müssen sie für die nicht-äquivalenten zielsprachlichen Kollokationen neue mentale Repräsentationen bilden. Man kann davon ausgehen, dass ein Fremdsprachenlerner einen größeren Lernaufwand benötigt, um nicht-äquivalente Kollokationen zu lernen. Das bedeutet, dass die Lerner - abhängig von den Sprachkenntnissen - unterschiedliche Lernschwierigkeiten mit Kollokationen haben werden. Um die fremdsprachliche psycholinguistische Festigkeit einer Kollokation im mentalen Lexikon des Lernenden auszubauen, sollten Übungen zu Kollokationen mit kontrastivem Aspekt ausgearbeitet werden.<sup>181</sup>

In der Unterrichtspraxis sollten die Kollokationen als feste Einheiten behandelt werden, um die Speicherung als Einheit im Lernprozess zu fördern. Kollokationen sollten als Chunks<sup>182</sup> im mentalen Lexikon gespeichert werden, vor allem wenn es keine Entsprechung der Kollokation in der Muttersprache gibt.<sup>183</sup>

---

<sup>176</sup>Unter phraseologischer Bedeutung versteht man: im übertragenem Sinn.

<sup>177</sup>Vgl. Burger, 2003, S. 12f.

<sup>178</sup>Vgl. Burger, 2003, S. 16.

<sup>179</sup>Burger, 2003, S. 16.

<sup>180</sup>Vgl. Burger, 2003, S. 17.

<sup>181</sup>URL: [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/reder.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/reder.html) [19.01.2013].

<sup>182</sup>Siehe Kapitel 3.

<sup>183</sup>URL: [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/reder.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/reder.html) [19.01.2013].

### 7.1.2 Die wiederholte Rede

Eine Vielzahl von Texten, mit denen man tagtäglich konfrontiert ist, besteht zum Großteil aus „wiederholter Rede“. Der britische Sprachwissenschaftler John Sinclair bezeichnet dieses Phänomen als „idiom principle“, wonach jede Entscheidung für ein Wort auch die Auswahl anderer Wörter in seiner Nähe beeinflusst. Untersuchungen gehen davon aus, dass zwischen 50% und 80% aller Texte auf der Grundlage des „idiom principle“ beruhen, das heißt sie entstehen auf vorgeprägten Wendungen.<sup>184</sup>

### 7.1.3 Die Bedeutung von Kollokationen im Sprachgebrauch

Kollokationen sind im Sprachgebrauch sehr gängig, weshalb sie von Muttersprachlern kaum wahrgenommen werden. Sie werden schon von klein auf als zusammenhängende Einheiten gelernt und intuitiv richtig verwendet. In den verschiedenen Sprachen können sie aber recht unterschiedlich sein, weshalb es für Fremdsprachenlerner nicht immer einfach ist, sich die Unterschiede zu merken, beispielsweise heißt *baisser les bras* auf Deutsch „den Kopf hängen lassen“, während man auf Französisch „die Arme hängen lässt“. Auf Deutsch würde man im Falle eines Zugunglücks sagen, dass „die Passagiere in Lebensgefahr schwebten“ die Franzosen verwenden hierfür hingegen *être en danger de mort*. Anhand dieser wenigen Beispielen erkennt man, wie wichtig das Erlernen von Kollokationen in einer Fremdsprache ist. Selbst wenn sie für den Sprecher einen Stolperstein bedeuten können.<sup>185</sup>

### 7.1.4 Kollokationen in Liedern

Das erste Lied, das nachfolgend analysiert und auf Kollokationen untersucht wird, ist *La fée* von Zaz. Zu Beginn werden zwei Kollokationen, die sowohl im Deutschen als auch im Französischen gleich sind, angeführt.

Depuis mes étagère  
elle **regarde en l'air**  
La télévision en pensant  
que dehors c'est la guerre<sup>186</sup>

*Regarder en l'air* heißt unter anderem wie im Deutschen „in die Luft schauen“, der Ausdruck kann aber auch „in die Höhe schauen“ bedeuten. Um den Wortschatz der Lernenden zu erweitern, kann hier das Gegenteil zu der Kollokation gelernt werden:

<sup>184</sup>URL:<http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/lehre/fortbildung2003/siepmann-vortrag.pdf> [28.12.2012].

<sup>185</sup>URL:<http://www.kollokation.at/glossar/> [28.12.2012].

<sup>186</sup>Siehe Liedverzeichnis.

*regarder en l'air* – in die Höhe schauen

*regarder par terre* – auf den Boden schauen

Glücklicherweise reimen sich diese beiden Ausdrücke, was das Einprägen erleichtert.

In einer weiteren Strophe heißt es „am Fenster stehend, die Stunden zählend“. Wie weiter oben erwähnt, handelt es sich hierbei auch um eine im Deutschen äquivalente Kollokation.

*Et reste à la maison*

*À la fenêtre, **comptant les heures***

*À la fenêtre, comptant les heures*<sup>187</sup>

Durch das thematische Einbetten von Kollokationen können die Lernenden ihren Wortschatz erweitern, beispielsweise wäre das durch unterschiedliche Zeitangaben möglich:

*compter les secondes* – die Sekunden zählen

*compter les minutes* – die Minuten zählen

*compter les heures* – die Stunden zählen

*compter les jours* – die Tage zählen

*compter les ans* – die Jahre zählen

Mit *compter* können auch weitere Parallelen zu deutschen Kollokationen gezogen werden, wie zum Beispiel:

*compter sur les doigts* – an den Fingern abzählen

*on ne les compte plus* – man kann sie schon nicht mehr zählen

Einige Kollokationen mit dem Verb *compter* können auch durch die literarische Übersetzung verstanden werden:

*ne pas compter d'ennemis* – keine Feinde haben (keine Feinde zählen)

*sans compter que* – zumal (ohne zu zählen, dass)

*compter large* – großzügig rechnen (groß rechnen)

---

<sup>187</sup>Siehe Liedverzeichnis.

Das sind nur einige Beispiele von Kollokationen mit dem Verb *compter*, schwieriger wird es dann, wenn das Verb mit den unterschiedlichen Präpositionen verwendet wird:

*compter avec qn/qc* – mit jdm/etwas rechnen

*compter sans qn/qc* – jdn/etw außer Acht lassen

*compter sur qn/qc* – auf jdn/etw zählen

*compter pour qn* – jmd etwas bedeuten

Allerdings handelt es sich in dem letzten Beispiel nicht mehr um Kollokationen.

Im nachfolgenden Vers kann die Kollokation ihr Objekt je nach Zusammenhang verändern:

*C'était un matin, **ça sentait** le café  
Tout était recouvert de givre<sup>188</sup>*

Die Syntax der Kollokation lässt sich nicht verändern, es heißt immer:

*ça* + *sentir* + bestimmter Artikel + Substantiv

Somit kann nur das Dativobjekt verändert werden. Diese Kollokation wird im Französischen sehr oft verwendet und hat sich in manchen Fällen sogar fest in der Sprache verankert:

*ça sent le sapin* – Schwierigkeiten sind im Anmarsch<sup>189</sup>

*ça sent le roussi* – die Sache wird brenzlich<sup>190</sup>

*ça sent le brûlé* – es riecht verbrannt

*ça sent le renfermé* – die Luft riecht abgestanden

Es können aber auch beliebige Kombinationen gebildet werden, wie:

*ça sent le gaz* – es riecht nach Gas

*ça sent la vanille* – es riecht nach Vanille

<sup>188</sup>Siehe Liedverzeichnis.

<sup>189</sup>URL:<http://www.expression-francaise.fr/ca-sent-le-sapin/> [19.01.2013].

<sup>190</sup>URL:[http://dict.leo.org/frde/index\\_de.html#/search=%C3%A7a%20sent%20le%20roussi&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on](http://dict.leo.org/frde/index_de.html#/search=%C3%A7a%20sent%20le%20roussi&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on) [19.01.2013].

Das letzte Beispiel stammt aus *Dans ma rue* von Édith Piaf hier neu interpretiert von Zaz. In dieser Passage wird eine phraseologische Wortverbindung, die es auch im Deutschen gibt, verwendet:

*Mon père m'a dit un jour: «Ma fille  
Tu vas pas rester là sans fin  
T'es bonne à rien - ça c'est de famille  
Faudrait voir à **gagner ton pain**»<sup>191</sup>*

*Gagner son pain* heißt wie im Deutschen „sein Brot verdienen“, also „für seinen Lebensunterhalt aufkommen“. Im Französischen kann auch eine „eindeutigere“ Wendung verwendet werden, nämlich *gagner sa vie*. Um das Verb *gagner* gibt es in diesem Zusammenhang noch weitere Wendungen, wie zum Beispiel:

*gagner correctement sa vie* – ordentlich verdienen

*gagner bien/mal sa vie* – gut/schlecht verdienen

*s'écimer à gagner sa vie* – sich abmühen seinen Lebensunterhalt zu verdienen

*faire qc pour gagner sa vie* – etwas zum Broterwerb betreiben

In der Verbindung *gagner* und *pain* gibt es ebenfalls folgende Wendungen:

*avoir du mal à gagner son pain* – sich sein Brot sauer verdienen müssen

*gagner son pain à la sueur de son front* – sein Brot im Schweiß seines Angesichts verdienen

Abschließend ist hier noch zu erwähnen, dass in einer Vielzahl von Texten (Zeitungartikel, Kurzgeschichten, etc.) Kollokationen vorzufinden sind, die von den Lernenden mit Hilfe des Lehrers ausgearbeitet werden können. Um sicher zu stellen, dass die durchgenommenen Kollokationen Anwendung finden, eignen sich Inhaltsangaben. Allerdings sollten die Lernenden den Text nicht in eigenen Worten zusammenfassen, sondern versuchen, die behandelten Kollokationen zu gebrauchen und in den eigenen Text einzubauen.<sup>192</sup> Das Umformulieren des ganzen Textes und somit auch der Kollokationen, ist kontraproduktiv, da die Kollokationen umgangen werden und sich nicht einprägen.

---

<sup>191</sup>Siehe Liedverzeichnis.

<sup>192</sup>URL:<http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/lehre/fortbildung2003/siepmann-vortrag.pdf> [28.12.2012].

Im nächsten Abschnitt werden Idiome behandelt, deren einzelnen Elemente in einer weitaus „festeren“ Verbindung stehen als Kollokationen<sup>193</sup>. Zudem sind sie von den Sprechern einfacher zu identifizieren.

## 7.2 Redewendungen eine besondere Art der Kollokation

„Eine Redewendung, auch Phraseologismus, Idiom oder idiomatische Wendung, ist eine feste Verbindung mehrerer Wörter („feste Wortverbindung“) zu einer Einheit, deren Gesamtbedeutung sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der Einzelelemente ergibt. Es handelt sich um den Spezialfall einer Kollokation.“<sup>194</sup> Diese Art von Kollokation nennt man unter anderem phraseologische Einheit.

„Eine *phraseologische Einheit* ist die Verbindung zweier oder mehrerer Wörter, die keine allein aus ihnen selbst erklärbare Einheit bilden. Als Beispiel kann man etwa die Redensart „ins Gras beißen“ verwenden: Es handelt sich bei ihr um eine ungewöhnliche Wortverbindung, die nichts mit Sätzen wie *in den Apfel beißen* oder *ins Gras fallen* zu tun hat - die Wendung hat die Bedeutung *sterben* und kann nicht durch Wendungen wie *in die Wiese beißen* oder *ins Gras schnappen* ersetzt werden, es sei denn, es geschieht als bewusste Veränderung oder Verfremdung der gebräuchlichen Formulierung.“<sup>195</sup>

### 7.2.1 Nutzen für den Leser

Der Vorteil beim Lernen von Redewendungen ist, dass der Studierende seinen Wortschatz vergrößert und das Gelernte im Sprachaustausch wiedergeben kann. Dadurch wirkt seine Sprache authentischer. Zusätzlich vermitteln Redewendungen Tradition und Kultur der Sprachgemeinschaften, außerdem wird der sprachliche Ausdruck verbessert.

<sup>193</sup>Dieser Terminus wird für den ganzen Bereich der nicht bzw. schwach-idiomatischen Phraseologismen verwendet, vgl. Burger, Harald, 2003, S. 51f.

<sup>194</sup>URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Redewendung> [09.03.2012].

<sup>195</sup>URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Redewendung> [09.03.2012].

## 7.2.2 Die Arbeit mit Redewendungen

Redewendungen eignen sich vor allem für das Erlernen von Grammatikregeln. Für gewöhnlich ist das Einprägen von Grammatikregeln sehr trocken, wenn diese nicht mit einem konkreten Beispiel verbunden werden, führt dies meist zu raschen und hohen Gedächtnislücken. Am wirksamsten ist es, Regeln, die in Beispielsätzen angewandt werden, miteinander zu verknüpfen.<sup>196</sup> Einen guten Lernerfolg erzielt der Lerner, indem er die Redewendungen Wort für Wort übersetzt. Dadurch erkennt er zusätzlich die Unterschiede der Syntax und Grammatik zwischen seiner Muttersprache und der Fremdsprache. Vorteilhaft ist es, wenn die Übersetzung direkt unter dem Ausgangssatz steht. Es wird dem Lernenden mit großer Wahrscheinlichkeit einiges seltsam vorkommen.<sup>197</sup> „Oder, noch besser gesagt *'merkwürdig'*.“ Diese Herangehensweise wird „Dekodieren“ genannt. Im Verlauf dieses Kapitels werden einige Beispiele für diese Arbeitsweise angeführt:

Tu	vois,	je	te	l' avais	bien	dit.
Du	siehst,	ich	dir	es habe	gut	gesagt.

„Siehst du, ich habe es dir ja gesagt.“

Anhand einer Redewendung, die man sowohl im Französischen als auch im Deutschen verwendet, werden einige Grammatikpunkte aufgezeigt, die man sich durch das Merken dieser Redewendung einprägen könnte. Wie weiter oben bereits erwähnt ist es oft einfacher sich einen ganzen Satz zu merken als stur Grammatikregeln auswendig zu lernen. Zusätzlich werden die Sätze dekodiert um die Syntax hervorzuheben.

Qu'est-ce que	je	ferais	sans	toi?
Was	ich	würde machen	ohne	du?

„Was würde ich bloß ohne dich machen?“

Durch das Dekodieren sieht der Lerner, dass im Französischen nach dem Fragepartikel „est-ce que“ das Subjekt des Fragesatzes steht.

Abgesehen von der unterschiedlichen Syntax lassen sich auch Verschiedenheiten in der Bildung des Konjunktiv erkennen. Im Französischen benötigt der Konjunktiv kein Hilfsverb und ist selbst konjugierbar.

<sup>196</sup>Vgl. Keller, 2005, S. 53.

<sup>197</sup>Vgl. Turecek, 2004, S. 60.



Abbildung 7: Redewendungen der Schlümpfe

Das zweite Bild ist gespickt mit Redewendungen:

*Ne pas se fier aux apparences.* „Sich nicht täuschen lassen.“

*Ne pas juger les gens sur la mine.* „Beurteile ein Buch nicht nach seinem Umschlag!“

*Qui aime bien, châtie bien!* „Wer sein Kind liebt, der schlägt es.“<sup>198</sup>

Il faut	séparer	le bon grain de l'ivraie.
Man muss	trennen	das gute Korn vom Weidelgras.

„Die Spreu vom Weizen trennen.“

Das letzte Sprichwort kann verwendet werden, um die richtige Anwendung des Verbs  *falloir*  zu lernen.  *Il faut*  heißt auf Französisch „man muss“. Danach folgt immer der Infinitiv.

Beispiele:

*Il faut faire ses devoirs.*  „Man muss die Hausübungen machen.“

*Il faut se laver les mains avant de manger.*  „Man muss sich die Hände waschen, bevor man isst.“

*Il faut passer l'aspirateur dans la salle de séjour.*  „Man muss im Wohnzimmer staubsaugen.“

An den Beispielsätzen und durch das Dekodieren erkennt der Lernende, dass im Gegensatz zum Deutschen das Prädikat im Französischen direkt nach dem  *il faut*  folgt.

<sup>198</sup>URL:<http://fr.wiktionary.org/> [09.03.2013]



## 8 Phonetik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Phonologie des Französischen. Es soll anhand einzelner Passagen aus Liedern demonstriert werden, wie Fremdsprachenlernende einzelne Nuancen in der französischen Sprache erfassen können. Weiters wird aufgezeigt, wie sehr die französische Orthographie von der Lautebene abweicht. Im Kapitel zur Lautmalerei wird auf die Onomatopoetik in Comics eingegangen, welche dem Französischlernenden einen Einblick in das französische Lautrepertoire bieten soll.

### 8.1 Lautentwicklung beim Menschen

In der Phonologie beschäftigt man sich mit den Sprachlauten, den sogenannten Phonemen. Diese werden als die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten betrachtet. Meist haben sie alleinstehend keine Bedeutung. Ausschlaggebend für den Hörer sind die distinktiven Merkmale der Phoneme, da sie zur Dekodierung von Gesprochenem dienen.<sup>199</sup>

Weltweit gibt es in etwa 8000 unterschiedliche Sprachen, die insgesamt aus circa 70 Phonemen (kleinste lautliche Einheiten) bestehen. Jede einzelne Sprache kommt mit weniger Phonemen aus, beispielsweise benötigt das Englische nur 44, das Deutsche in etwa 40 und das Französische circa 36.<sup>200</sup> Nach der Geburt reagieren Babys auf alle 70 Phoneme und reproduzieren diese auch. Im Alter von 6 Monaten beginnt der Säugling, die Laute seiner Muttersprache bewusst wahrzunehmen, und macht von da an einen Unterschied zwischen den Lauten, die er täglich hört und jenen, die er zwar produziert, welche aber nicht in seiner Erstsprache vorkommen.<sup>201</sup> Ab einem Alter von 10 bis 12 Monaten hören Babys ausschließlich die Laute der eigenen Muttersprache, die Laute anderer Sprachen werden nicht mehr ohne Lernprozesse wahrgenommen.<sup>202</sup> Dies muss aber nicht bedeuten, dass der Lernende das nicht än-

---

<sup>199</sup>Vgl. Cichon, 2006, S. S. 368ff.

<sup>200</sup>Vgl. Spitzer, 2002, S. 69.

<sup>201</sup>Vgl. Spitzer, 2002, S. 69.

<sup>202</sup>Vgl. Spitzer, 2002, S. 69.

dern kann. Wenn das Gehör trainiert wird, ist ein Mensch auch später noch fähig, eine oder mehrere Sprachen zu lernen. Jedoch spielt hier das Alter eine bedeutende Rolle, wie man aus der Forschung weiß.

Bekanntlich können Japaner die Laute [r] und [l] nicht voneinander unterscheiden. Hören erwachsene Japaner über einen längeren Zeitraum beide Laute vergleichend, beginnen sie den Unterschied wahrzunehmen und können ihn dann sogar reproduzieren. Wie in dem soeben genannten Beispiel gezeigt, besteht die Schwierigkeit für die Sprecher darin, dass in ihrer Muttersprache kein Unterschied zwischen diesen beiden Lauten gemacht wird. Somit kommt es durch das Erlernen der eigenen Muttersprache auch zu Einschränkungen. Das bedeutet für den Säugling, dass das Lernen seiner Muttersprache in erster Linie nicht unbedingt seinen Horizont erweitert, sondern ihm primär einen verschafft.<sup>203</sup>

Aus diesem Grund stoßen Fremdsprachenlernende in der Anfangsphase des Lernens oftmals an ihre Grenzen, da sich das Gehör erst an die neue Sprache gewöhnen muss. In vielen Sprachen ist die richtige Aussprache von Lauten wichtig für das Verständnis und die Kommunikation, wobei es Sprachen gibt, die einer „präziseren“ Aussprache bedürfen. Beispielsweise ist Mandarin eine Tonsprache. Es gibt im Mandarin vier<sup>204</sup> unterschiedliche Arten, um einen Vokal zu betonen, was durch das Setzen eines diakritischen Zeichens<sup>205</sup> gekennzeichnet wird. Ein bekanntes Beispiel ist das Wort *ma*, je nach Betonung verändert es seinen Sinn. Es kann entweder Mutter (*mā*), Hanf (*má*), Pferd (*mǎ*) oder schimpfen (*mà*) bedeuten. Steht es am Ende eines Satzes und ist unbetont (*ma*), dann handelt es sich um ein Fragepartikel. Diese vielfältigen Betonungsarten ist für Indogermanischsprecher ungewöhnlich, weshalb die Nuancen in der Betonung kaum wahrgenommen werden.

In der französischen Sprache sind es die unterschiedlichen Phoneme, die oftmals sehr ähnlich klingen können, wenn der Sprecher sie nicht kennt. Ein nicht geübtes Ohr hört kaum einen Unterschied zwischen den Wörtern *rose* [ROZ] und *mode* [mɔd] oder *on* [ɔ] und *en* [ɑ] oder *base* [baz] und *pas* [pas]<sup>206</sup>, was dazu führt, dass sie auch nicht richtig reproduziert werden können. Um das Gehör eines Französischlernenden zu trainieren, ist es erforderlich, die Aussprache immer wieder zu hören, wofür sich Lieder sehr gut eignen, da sie durch die heutige Technik nicht nur zu Hause, sondern auch unterwegs gehört werden können und zudem wird der Hörer durch die Musik positiv gestimmt.<sup>207</sup>

---

<sup>203</sup>Vgl. Spitzer, 2002, S. 209f.

<sup>204</sup>Zählt man den unbetonten Vokal hinzu, sind es sogar fünf verschiedene Arten der Betonung.

<sup>205</sup>Mit diakritischem Zeichen ist hier ein Akzent oder eine Tilde gemeint.

<sup>206</sup>Vgl. Martins/Mabilat, 2004, S. 61.

<sup>207</sup>Über den Effekt von positiven Emotionen beim Lernen wurde im Kapitel 5 näher eingegangen.

Wie im Kapitel 5.1 bereits erwähnt, können durch Musik Glücksgefühle hervorgerufen werden. Außerdem wirkt Musik sehr entspannend und ist eine nette Abwechslung zum trockenen Lernen aus Büchern.

### 8.1.1 Das Unterscheiden von Phonemen mit Hilfe von Liedern

Am besten ist es für die Fremdsprachenlernenden eine Musikrichtung auszuwählen, die ihnen zusagt, damit sie das Vergnügen mit dem Lernen verbinden können. Abgesehen von den Liedern ist es auch von großem Nutzen, die Liedtexte zu haben, die sich meist sehr einfach im Internet finden lassen.

Für diese Arbeit werden Lieder der Sängerin Zaz verwendet, da sie durch ihr Lied *Je veux* auch in unseren Breiten bekannt geworden ist. Zaz zeichnet sich vor allem durch ihre einmalige starke Stimme aus. Sie ist keinem Genre zuzuordnen, wird jedoch als Nouvelle-Chanson Sängerin promoviert. Doch ihre Lieder weisen auch Jazz, Rock, lateinamerikanische und afrikanische Einflüsse auf.<sup>208</sup>

Gerade für Anfänger ist es relevant in die Fremdsprache hinein zu hören, auch wenn sie den Großteil des Gesagten nicht verstehen. Hierfür eignen sich Lieder aufgrund ihres „universellen“ Aufbaus: die meisten beinhalten Strophen, einen Refrain und hin und wieder eine Bridge. Da der Refrain sich öfters in einem Lied wiederholt, ist es nicht erstaunlich, dass viele Leute beim Hören eines Liedes den Refrain singen können, aber den genauen Wortlaut der Strophen nicht kennen. Ein weiteres Merkmal von Liedern ist der Reim, wodurch die Hörer sich den Text leichter einprägen können.

In vielen Kulturen wird das Gedankengut an Lebensweisheiten in Versform durch Sprichwörter, Epen, etc. überliefert. Die Prosaform scheint sich erst mit der Verbreitung des geschriebenen Wortes entwickelt zu haben, da durch Schriften und Bücher wichtige Informationen niedergeschrieben werden konnten. Daraus lässt sich schließen, dass die Menschen vor der Benützung von externen Speichern, den Einprägungswert von Reim und Rhythmus erkannt haben. Generationen von Schülern haben sich Geschichtsdaten und Grammatikregeln durch Reim und Rhythmus gemerkt.<sup>209</sup>

Mit Hilfe von Liedern kann dadurch

*„die phonemische Gemeinsamkeit zweier Wörter, die normalerweise nicht in derselben phonologischen Umgebung erscheinen, diese verbind-*

<sup>208</sup>URL: <http://www.zaz-music.de/de/biography> [12.12.2012].

<sup>209</sup>Vgl. Sperber, 1989, S. 85.

*den, und zwar durch ihre markante Position am Ende einer Verszeile.*<sup>210</sup>

Diese Eigenschaft kann sich der Französischlernende zu Nutze machen. Erstens kann er sich dadurch einprägen, welche Wörter gleich ausgesprochen werden und zusätzlich anhand des Textes erkennen, dass die Schreibweise der Endungen nicht immer übereinstimmen muss. Im Vergleich zum Deutschen haben Phoneme im Französischen oftmals zwei, drei oder mehr unterschiedliche Schreibweisen. Dieses Phänomen erschwert die Orthographie und zugleich kann es für Französischlernende verwirrend wirken.

### 8.1.2 Auszug an praktischen Beispielen

Das erste Lied, das hier behandelt wird, ist *J'aime à nouveau* von Zaz. Der vollständige Text befindet sich am Ende der Arbeit im Liederverzeichnis. Anhand der folgenden Beispiele wird aufgezeigt, dass die Endungen in den Liedern nicht immer eine unterschiedliche Schreibweise haben müssen. Hier reimen sich *emotions* und *illusion* aufeinander, wobei *emotions* im Plural steht. Das Plural -s wird im Französischen nur in wenigen Ausnahmen gesprochen, es ist deshalb meistens lautlos.

*Des rafales d'émotions*  
*M'envahissent et me saoulent*  
*Et si l'illusion*  
*M'en fait perdre la boule*  
*Alors j'suis folle, j'suis folle, j'suis folle*<sup>211</sup>

Auch im nachfolgenden Beispiel wird der Reim zwischen *yeux* und *cheveux* [ø] gebildet, die beide die gleiche Schreibweise haben und jeweils im Plural stehen.

*Des couleurs dans les yeux*  
*Bien plus encore*  
*Des envies plein les cheveux*  
*Et jusqu'au fond de mon corps*  
*Qui crient: «je vis, je vis, je vis»*<sup>212</sup>

Unter anderem erkennt der Schüler in diesen beiden Fällen, dass die Wortpaare die gleiche Schreibweise haben. Durch das Hören der Lieder lernt er die richtige Aussprache dieser Wörter.

<sup>210</sup>Sperber, Hort G., 1989, S. 85.

<sup>211</sup>Siehe Liedverzeichnis.

<sup>212</sup>Siehe Liedverzeichnis.

Als Übung wäre es geeignet den Schüler weitere Wörter mit diesen Endungen suchen zu lassen. Vor allem kann man den Schülern als Lehrender erklären, dass eine Vielzahl der deutschen Wörter die auf *-tion*<sup>213</sup> oder *-ion* enden, im Französischen gleich sind. Außerdem sind die Wörter auf *-tion* endend, ebenso wie im Deutschen, weiblich.

die **Station** – *la station*  
 die **Konversation** – *la conversation*  
 die **Situation** – *la situation*  
 die **Explosion** – *l'explosion*  
 die **Union** – *l'union*

Das zweite Beispiel weist zwei Substantive mit der Pluralendung *-eux* auf. Diese Endung wird vorwiegend von Adjektiven getragen. Je nach Sprachniveau können die Französischlernenden entweder allgemein Wörter mit der Endung *-eux*, oder explizit nur Substantive beziehungsweise nur Adjektive suchen.

Zum Beispiel:

**[ø]**  
*les yeux* – die Augen  
*les cheveux* – die Haare  
*heureux* – glücklich  
*vieux* – alt

Da es sich in dem Liedtext um zwei Substantive im Plural handelt, sollten Schüler mit einem besseren Sprachniveau Wörter finden die ihren Plural auch auf *-eux* bilden:

*l'oeil* – *les yeux*  
*le cheveu* – *les cheveux*  
*le lieu* – *les lieux*  
*le feu* – *les feux*

In den anschließenden Fällen teilen die meisten Wörter trotz derselben lautlichen Aussprache nicht mehr dieselbe Schreibweise. Folgende Fälle sind für Französischlernende von größerem Nutzen, da die Unterschiede zwischen Schrift- und Lautsprache erst durch den gelesenen Text und die gehörten Lieder erkennbar werden. Zusätzlich erlauben solche Beispiele den Lernern, sich mit den unterschiedlichen

<sup>213</sup>URL:[http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots\\_finissant\\_en\\_tion.php](http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots_finissant_en_tion.php) [15.12.2012]- Unter dieser Adresse findet man eine Vielzahl an Wörtern, die auf *-tion* enden.

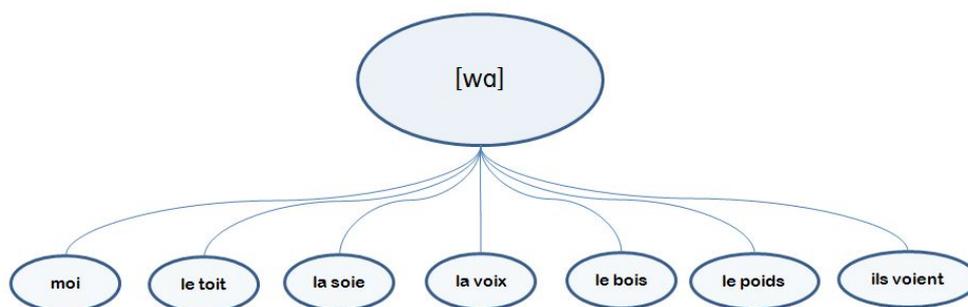


Abbildung 8: Lautbild von [wa]

Schreibweisen von Lauten vertraut zu machen. Das Französische ist verglichen zum Deutschen eine Sprache, deren Graphie kaum mit ihrer Phonologie übereinstimmt.

In der folgenden Strophe reimt sich das betonte Personalpronomen *moi* auf das Substantiv *toit* [wa], hier ist das T am Ende des Wortes stumm. Das heißt, der Lernende erkennt durch die auditive Aufnahme, dass beide Wörter gleich gesprochen werden, und durch das Lesen des Textes kann er das Schriftbild von *toit* und *moi* [wa] unterscheiden und verinnerlichen.

*Moi aussi j'ai une fée chez moi*  
*Sur les gouttières ruisselantes*  
*Je l'ai trouvée sur un toit*  
*Dans sa traine brûlante*<sup>214</sup>

Es wäre für den Schüler von Vorteil, weitere Wörter zu suchen, welche zwar dieselbe Aussprache, aber ein unterschiedliches Schriftbild haben. Auch hier sollte auf die Vorkenntnisse Rücksicht genommen werden. Die Wörter können, wie im folgenden Beispiel, in grammatikalische Kategorien unterteilt oder allgemein aufgezählt werden:

**[wa]**

*moi* – ich

*le toit* – das Dach

*la soie* – die Seide

*la voix* – die Stimme

*le bois* – das Holz<sup>215</sup>

<sup>214</sup>Aus „La fée“ von Zaz siehe Liedtexte.

<sup>215</sup>Da hier die Übersetzung nicht im Vordergrund steht, wird jeweils nur eine Übersetzungsmöglichkeit angegeben.

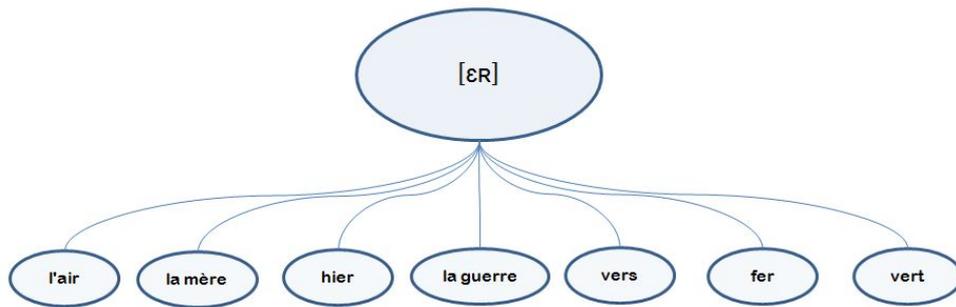


Abbildung 9: Lautbild von [ɛʀ]

*le poids* – das Gewicht  
*ils voient* – sie sehen

Auch das Substantiv *air* und das Substantiv *guerre* [ɛʀ] werden, trotz der unterschiedlichen Orthographie, beide gleich ausgesprochen.

*Moi aussi j'ai une fée chez moi*  
*Depuis mes étagères elle regarde en l'air*  
*La télévision en pensant*  
*Que dehors c'est la guerre*<sup>216</sup>

Dazu können auch einige Beispiele gefunden werden:

[ɛʀ]  
*l'air* – der Wind  
*la guerre* – der Krieg  
*la mère* – die Mutter  
*hier* – gestern  
*faire* – machen  
*le vers* – der Vers  
*vert* – grün

Das soeben erwähnte und das nachfolgende Beispiel, machen die Schwierigkeiten der französischen Sprache deutlich. Französischsprachige Kinder haben mitunter sehr lange mit diesen Aspekten zu kämpfen, da der Laut selbst mit unterschiedlichen Vokalen gebildet wird.

<sup>216</sup>Aus „La fée“ von Zaz siehe Liedtexte.

*Les parapluies s'ouvrent en cadence*  
*comme une danse*  
*Les gouttes tombent en abondance*  
*sur douce France*<sup>217</sup>

Folgende Wörter werden [ã] gesprochen:

*la cadence* – der Takt

*la danse* – der Tanz

*l'abondance* – die Fülle

*intense* – intensiv

Das heißt, es gibt für [ã] vier unterschiedliche Schreibweisen: *ance*, *anse*, *ence*, *ense*. Um die Unterschiede in der Graphie hervorzuheben wäre es angebracht Wortfelder mit gängigen Wörtern, die diese Endungen tragen, zu bilden. Wichtig ist hierbei Rücksicht auf die Aussprache zu nehmen, da ein Französischlerner vermutlich *danse* und *cadence* instinktiv unterschiedlich lesen würde, weil sich im Deutschen die Vokale a und e in ihrer Aussprache voneinander unterscheiden.

## 8.2 Onomatopoetik

Dieses Kapitel wird sich der Onomatopoetik widmen, das heißt der Lautmalerei in der französischen und in der deutschen Sprache. Es wird versucht anhand einiger Beispiele Unterschiede beziehungsweise Ähnlichkeiten der beiden Sprachen aufzuzeigen.

Das Wort Onomatopoesie stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet wortwörtlich „die Erschaffung von Wörtern“. In der Linguistik kann dieser Begriff auf zwei Arten definiert werden:

1) „Die Wiedergabe nichtsprachlicher akustischer Ereignisse (Tierlaute, Naturgeräusche, maschinelle Geräusche) mit Hilfe von Sprachlauten, z.B.: miau (Katze), töff (Motorrad)“<sup>218</sup>

2) „Der Versuch bestimmte Vorstellungen, Gefühle usw. durch Sprachlaute wiederzugeben, bzw. Sprachlauten zuzuordnen (Lautsymbolik, Klangsymbolik)“<sup>219</sup>

<sup>217</sup>Aus *La pluie* von Zaz siehe Liedtexte.

<sup>218</sup>Meyers, 1987, S. 23, (zit. nach Ernst, 1990, S. 8).

<sup>219</sup>Meyers, 1987, S. 23, (zit. nach Ernst, 1990, S. 8).

Die Onomatopöien können in zwei Gruppen eingeteilt werden, nämlich in „eigentliche“ und „umschreibende“ Onomatopöien: „Eigentliche Onomatopöien“ versuchen einen Laut oder ein Geräusch möglichst authentisch nachzuahmen, ohne irgendwelche sprachlichen Konventionen zu beachten. „Umschreibende Onomatopöien“ imitieren nicht einen spezifischen Laut, sondern drücken zum Beispiel einen Gefühlsausdruck aus und sind mit der sprachlichen Herkunft verhaftet.<sup>220</sup>

Im Alltag verwenden Sprecher viele Verben, die ihren Ursprung in der Lautmalerei haben, wie unter anderem das Verb „knallen“, das auch im Französischen lautmalereihaft ist: nämlich *claquer*, das Verb „zischen“ (*siffler*), das Verb „klirren“ (*cliqueter*), um hier nur einige Beispiele aufzuzählen<sup>221</sup>

Die Onomatopoetik findet man vorwiegend in der Dichtung, da dort versucht wird mit Lauten gewisse Geräusche nachzuahmen. Aber nicht nur die Poesie bedient sich der Lautmalerei, sondern auch in der Kindersprache spielt diese eine wichtige Rolle, vor allem wenn Kinder einen nicht allzu umfangreichen Wortschatz haben. Ein Beispiel hierfür wäre: wenn Kinder einen Hund meinen, wird dieser oftmals als „Wauwau“ bezeichnet. Aus diesem Grund ist Lautmalerei sehr oft in der Kinderliteratur anzutreffen. Darüber hinaus wird sie auch in Liedtexten und in Opern effektiv eingesetzt.<sup>222</sup> Ein Medium, das ebenfalls von der Onomatopoesie geprägt ist, ist das Comic. Hier werden oftmals Geräusche schriftlich mittels Lautmalerei dargestellt. Dadurch entsteht für den Leser zusätzlich zum visuellen auch ein akustischer Reiz, welcher die Szenen lebendiger erscheinen lässt.

*„Ein wesentliches Merkmal der Lautmalerei ist ihr universeller Charakter:  
Sie ist bei allen Völkern und in allen Sprachen anzutreffen“.*<sup>223</sup>

Lautmalerei ist offenbar in jeder Sprache anders: Beispielsweise werden die Laute der Tierwelt unterschiedlich wahrgenommen und deshalb schriftlich auf verschiedene Weise ausgedrückt. Es stellt sich die Frage, ob die Wahrnehmung von Lauten in den unterschiedlichen Ländern verschieden ist. Ein gutes Beispiel wäre der Hund, der in den frankophonen Ländern „ouaf, ouaf, arff oder gr“ bellt, um sein Territorium zu verteidigen während im Deutschen die Hunde „wau, wuff, oder knurr“ machen. Darin, dass Katzen miauen sind sich Deutschsprachige und Französischsprachige einig, denn auch im Französischen wird das Verb „miauler“ verwendet, das, wie man sieht,

<sup>220</sup>Vgl. Havlik, 1981, S. 38.

<sup>221</sup>URL:<http://www.fplusd.org/franzoesisch-lernen/lernen-mit-humor/peng-bumm-utsch-eine-reise-ins-reich-der-onomatopoeie/>  
?PHPSESSID=ma4pn5gib2phe3ujk49rs114o7 [13.06.2012].

<sup>222</sup>Vgl. Ernst, 1990, S. 5.

<sup>223</sup>Ernst, 1990, S. 8.

aus der Lautmalerei stammt. Auf einem Bauernhof findet man sehr viele Tiere, deren Laute unterschiedlich wiedergegeben werden. Während das französische Schaf „bêê“ sagt, sagt ein deutsches Schaf „mähhh“. Auch die Kuh macht unterschiedliche Geräusche: Unter anderem hören die Franzosen ihre Kühe „meuh“ sagen, während man sich in den deutschsprachigen Ländern einig ist, dass die Kuh „muh“ macht. In Frankreich wird man von einem Hahn mit einem fröhlichen „cocorico“ geweckt, hingegen kräht der Hahn in Österreich „kikiriki“. Die Ente quakt im Französischen nicht, sondern sie macht „coin coin“. Während in Österreich die Vögel „piep“ singen, machen die französischen Vögel „cui cui“ oder „piou piou“.<sup>224</sup>

Das beweist wie anfangs dieses Kapitels erwähnt, dass ein Sprecher sich immer in seinem „phonetischen Milieu“ bewegt. Demnach kann er auch nur daraus Onomatopoes bilden, da er nur ein spezifisches lautliches Inventar zur Verfügung hat und sich auf seine artikulatorischen Gewohnheiten stützt,<sup>225</sup> wie am Beispiel des Schafes erkennbar, das laut einem deutschsprachigen Gehör: „mähhh“ und laut einem französischen: „bêê“ macht. Die Algerier hingegen fügen am Ende des „bêê“ noch ein H [H]<sup>226</sup> hinzu.

### 8.2.1 Das Lernen einer Fremdsprache mit Onpos

Mit Hilfe der Lautmalerei kann sich der Lerner einer Sprache ein gewisses Bild über ihre Phonetik machen. Das Einprägen von manchen Vokabeln bzw. Verben wird durch die Onomatopoesie erleichtert. Wie weiter oben erwähnt, stammen viele Verben, die einen Laut bezeichnen, aus der Onomatopoesie. Wenn man zum Beispiel das Verb *claquer* nimmt und sich dazu das Geräusch einer zufallenden Tür vorstellt, wird das Einprägen beziehungsweise das Merken dieses Verbs durch zwei Wahrnehmungskanäle unterstützt. Die visuelle Wahrnehmung des gelesenen Wortes beziehungsweise des Bildes im Comic und die Vorstellung des Geräusches.

Ähnlich wie bei der Muttersprache, die man ohne aufwendiges Vokabellernen gelernt hat, ist es beim Erlernen einer Fremdsprache wichtig, Wörter und Sätze mit konkreten Vorstellungen, Erfahrungen, bestimmten Situationen oder Erlebnissen zu verbinden.<sup>227</sup>

Außerdem ist es für einen größeren Lernerfolg ratsam mehrere Wahrnehmungskanäle zu aktivieren, damit das Gedächtnis auf vielen Wegen auf die Inhalte zugreifen

<sup>224</sup>URL:<http://www.fplUSD.org/franzoesisch-lernen/lernen-mit-humor/peng-bumm-utsch-eine-reise-ins-reich-der-onomatopoesie/?PHPSESSID=ma4pn5gib2phe3ujk49rs114o7> [13.06.2012].

<sup>225</sup>Vgl. Cichon, 2006, S. 342.

<sup>226</sup>H ist ähnlich wie das ch in Bach.

<sup>227</sup>Vgl. Helms, 1995, S. 37.

kann.

## 8.2.2 Onomatopoetik in Comics

Wie besagt findet man auch in Comics viele Onomatopöien. Diese lassen die Geschichten in den Comics lebendiger wirken. Das Comic der Schlümpfe eignet sich hierzu sehr gut, da das Vokabular darin für Anfänger leicht verständlich ist und die Geschichten oftmals auch nur anhand der Bilder verstanden werden können. Hier werden einige Beispiele von Lautmalerei aufgezeigt:

Das erste Bild zeigt eine tickende Bombe, die Jockey (*le Schtroumpf farceur*) in einer Geschenkeschachtel verpackt hat, und in seinen Händen hält. Der Leser sieht nur ein Geschenk, schräg darunter stehen die Wörter „*tic tac*“, weshalb man davon ausgehen kann, dass sich etwas tickendes darin befindet. Es könnte unter Umständen eine Uhr oder dergleichen sein, doch jeder, der die Schlümpfe kennt, weiß, dass es sich um eine Bombe handelt. Im Französischen wird das Ticken der Uhr mit, *l'horloge fait tic tac* übersetzt. Hier hat sich die Onomatopoetik durchgesetzt und das lautmale- rische Bild beibehalten. Mit diesem Bild könnte man dem Lernenden das Einprägen des Vokabels vereinfachen.



Abbildung 10: Die lautmalerische Darstellung des Tickens

Die Uhr tickt. → *L'horloge fait tic tac.*

Das zweite Bild zeigt den Zauberer, der sich am Kopf kratzt als er überlegt, wie er seine zukünftigen Patienten behandeln soll, da er aufgrund seiner Größe nicht ins Haus kann.



Abbildung 11: Die lautmalerische Darstellung des Kratzens

Links über der Hand des Zauberers erkennt der Leser die Wörter „*grat grat*“. Bei gängigen Lauten wie unter anderem den Tierlauten z.B.: „wau wau“ hat sich die Verdoppelung des jeweiligen Morphems eingebürgert. In der Fachliteratur spricht man von „Reduplikation“. Dabei handelt es sich um die Doppelsetzung von Silben, die zu einer Worteinheit führt.<sup>228</sup>

Von diesem „*grat grat*“ lässt sich das Verb *gratter* ableiten, das übersetzt kratzen bedeutet. Somit hat der Schüler einerseits das Bild des alten Zauberers, der sich am Kopf kratzt vor Augen und die auditive Wahrnehmung dieses Lautes im Ohr.

Auf dem dritten Bild sieht man Papa Schlumpf, der sich zuhause befindet und gerade nachdenkt. Die Tür zu seinem Pilz ist verschlossen und man sieht quer über der Tür die zwei Wörter „*toc toc*“. Daraus lässt sich ableiten, dass irgendjemand an seiner Tür klopft. Im Allgemeinen befindet sich eine Onpo an dem Ort, von dem aus der Laut oder das Geräusch ertönt.<sup>229</sup> Auch von dieser Lautmalerei lässt sich das Verb *toquer à qc* ableiten, das das Klopfen auf einen Gegenstand bezeichnet.

<sup>228</sup>Vgl. Bzdega, 1965, S. 6, (zit. nach Ernst, 1990 S. 11).

<sup>229</sup>Vgl. Havlik, 1981, S. 21.



Abbildung 12: Die lautmalerische Darstellung des Klopfens

Auf der letzten Abbildung sieht man wie einer der Schlümpfe aus Angst in einen Behälter mit Jodtinktur springt. Um das Eintauchen in die Flüssigkeit nachzuahmen, steht quer darüber das Wort *plouf* (Platsch). Dieses ist unter anderem ein lautmalerischer Ausdruck, der wie auch: *aie* (Aua), *atchoum* (Hatschi), *bang* (Peng, Knall), etc. in Wörterbücher aufgenommen wurde.



Abbildung 13: Die lautmalerische Darstellung des Eintauchen in eine Flüssigkeit



## 9 Analogien

Metzig präsentiert folgende Definition von „Analogie“:

*„Eine Analogie setzt einen Wissensbereich mit einem anderen Wissensbereich bezüglich seiner Funktion, seiner Struktur oder seiner Elemente in eine Ähnlichkeitsbeziehung. Der Begriff „Modell“ wird manchmal synonym verwendet werden, meist ist das Modell aber eine verkleinerte oder irgendwie vereinfachte Abbildung, zum Beispiel der konkrete Fall eines allgemeinen Begriffes.“<sup>230</sup>*

Analogien helfen, bekannte Strukturen beziehungsweise Modelle von einem Wissensbereich in einen anderen zu übernehmen. Der Lernprozess wird durch das Wissen des vorhergehenden Bereichs erleichtert. Schon als Kind arbeitet man mit visuellen Analogien. Beispielsweise erkennt ein Dreijähriger in einem langen Strich mit einem Kreis einen Menschen. Der aufrechte Gang des Menschen ist das Merkmal, das diese einfache Analogie trägt.<sup>231</sup>

In unserer Umwelt gibt es viele visuelle Analogien, unter anderem findet man sie bei Verkehrszeichen vor.

ARNHEIM (1969) vertritt die These, dass menschliches Denken häufig visuell und nicht verbal sei.<sup>232</sup> Darum sei es wichtig verbale Sachverhalte visuell darzustellen. Berühmte Wissenschaftler wie Johannes Kepler berichten, dass sie komplizierte Sachverhalte immer in einfachen Modellen visualisiert haben. So hat Kepler die Planetenbewegung unter Verwendung eines Uhrwerks imaginiert.<sup>233</sup>

Analogien wirken auf unterschiedliche Weisen, indem sie nicht nur das Lernen, sondern auch das Verständnis zur Problemlösung verbessern, und sie fördern zusätzlich die Kreativität.<sup>234</sup>

Im Folgenden werden Beispiele für Analogien angeführt, die genau auf diese 3 Funktionen eingehen:

<sup>230</sup>Metzig, 2003, S. 141.

<sup>231</sup>Vgl. Metzig, 2003, S.141.

<sup>232</sup>Vgl. Arnheim, 1969 (zit. nach: Metzig, 2003, S.145).

<sup>233</sup>Vgl. Polya, 1973, S.12, (zit. nach: Metzig, 2003, S.145).

<sup>234</sup>Vgl. Metzig, 2003, S.145.

Wenn es darum geht einen Lernstoff vereinfacht darzustellen und für die Schüler greifbarer und anschaulicher zu machen, könnte man SIMONS Instruktion zum Thema Atome und Moleküle heranziehen: Man nehme einen Kuchen und zerschneide diesen; beim Zerschneiden entstehen Brösel. Jeder dieser Brösel hat die gleichen Eigenschaften wie der Kuchen. Daher kann man sagen, dass der Brösel der kleinste Teil ist, der die Eigenschaften des Kuchens hat. Teilt man diesen Brösel wieder, lassen sich darin kleine Teile von Butter, Zucker und Gewürzen finden. Diese kleineren Teile haben jedoch andere Eigenschaften als der Kuchen.<sup>235</sup>

Ein Beispiel für das Verständnis von Situationen brachten GLICK und HOLYOAK (1980). Es handelt sich um das Dunker'sche Problem, bei dem es darum geht, einen Gewebepunkt mit einem Röntgenstrahl zu bestrahlen ohne das umliegende Gewebe zu verletzen. Da nur 10% der Studenten in der Lage waren, die Aufgabe richtig auszuführen, wurden den Studenten darauf folgende Analogien präsentiert:

Einmal sollten sie sich viele verminten Straßen, die zu einem Fort führen, vorstellen. Aufgrund der Minen können immer nur wenige Soldaten auf einer Straße in das Fort gelangen. Also müssen die Soldaten auf jeder Straße gleichzeitig eindringen. Die zweite Analogie war, dass ein Feuer aus verschiedenen Richtungen mit mehreren Schläuchen gelöscht werden sollte.<sup>236</sup>

Am besten ist es für Studenten aus einem Pool von Analogien selbst das relevante Schema der „Konvergenz“ zu erkennen.<sup>237</sup>

Abschließend ist die Bildung von Analogien rund um die Kreativität zu erwähnen. GORDON (1961) setzt in seinem Kreativitätstraining „Synectics“ Analogien für Sachverhalte ein. Beispielsweise sollten sich die Teilnehmer vorstellen, sie seien selbst der zu lösende Sachverhalt (z.B. ein Reißverschluss), um auf die Form und Bewegung der zu suchenden Teile zu kommen.<sup>238</sup>

## 9.1 Die Arbeit mit Analogien in der Fremdsprache

Der Aufbau des Wortschatzes und das Wissen über grammatikalische Formen bei einem Kleinkind wird durch Nachahmung und Analogienbildung entwickelt. Bewiesen wird es durch Fehlformen der Wortbildung wie zum Beispiel:<sup>239</sup> „Geschäfterin“ für Verkäuferin oder die grammatikalische Fehlform: „getrinkt“ für getrunken.<sup>240</sup>

---

<sup>235</sup>Vgl. Simons, 1984, (zit. nach: Metzsig, 2003, S. 150).

<sup>236</sup>Vgl. Metzsig, 2003, S. 151.

<sup>237</sup>Vgl. Metzsig, 2003, S. 151.

<sup>238</sup>Vgl. Metzsig, 2003, S. 152.

<sup>239</sup>Vgl. Schenk-Danzinger, 1999, S. 136.

<sup>240</sup>Zit. nach Thallinger, Gabriel, 2009.

Ähnlich wie Kleinkinder beim Erstspracherwerb arbeiten Lernende einer Fremdsprache. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass sie sich bewusst Satzteile beziehungsweise ganze Sätze einprägen. Meistens finden sie in den Sätzen grammatikalische Strukturen, die sich durch Veränderung einzelner Satzteile immer wieder anwenden lassen. Diese Sätze werden im Unterricht oder durch jegliche Art von Medien übermittelt.

Da es in dieser Arbeit um den Fremdspracherwerb mit Medien geht, werden im nächsten Abschnitt einige Beispiele aufgezeigt, wie Lernende mit Hilfe von Comics Analogien bilden können und diese den Erwerb der französischen Sprache vereinfachen.

### 9.1.1 Analogiebildung am Beispiel der Schlümpfe

Das Arbeiten mit einem Comic macht nicht nur Spaß, sondern ermöglicht dem Lernenden einen einfacheren Zugang zur Fremdsprache.

Vorwiegend fällt die Wahl auf die Schlümpfe deshalb, weil es sich um Figuren handelt, die dem Rezipienten bereits bekannt sind. Dadurch wird die Angst und die Hemmung vor dem „Neuen“ genommen. Die visuelle Darstellung der Charaktere unterstützt den Lerner beim Erkunden der Charaktereigenschaften der Comicfiguren.

Die Schlümpfe teilen viele Gemeinsamkeiten: Unter anderem sind sie alle blau, ein Großteil von ihnen trägt weiße Hosen und eine weiße Mütze. Die Behausungen der Schlümpfe sind ausgehöhlte Pilze. Im Dorf gibt es einen Chef (Papa Schlumpf), der magische Fähigkeiten hat. Die Schlümpfe fürchten sich vor dem bösen Zauberer Gargamel, der immer wieder neue Pläne ausheckt, um sie einzufangen. Die meiste Zeit beschäftigen sich die kleinen Wesen mit Arbeiten jeglicher Art, sie bauen beispielsweise Dämme und Brücken, und singen dabei glücklich ihr „lalalalala“-Lied. Für uns Menschen sind sie allerdings nicht sichtbar.

Trotz der vielen Gemeinsamkeiten ist jeder Schlumpf einzigartig und hat ganz spezielle Charakteristika, die ihn ausmachen. Im Anschluss werden einige der Schlümpfe vorgestellt, dabei wird aufgezeigt, wie man als Französischlerner mithilfe dieser Beschreibungen, seine Kenntnisse verbessern kann.

#### 9.1.1.1 „*Grand Schtroumpf*“ (Papa Schlumpf)

In seinem Namen findet man das Adjektiv *grand* wieder, dieses Adjektiv ist zum einen ein sehr oft verwendetes Adjektiv und zum anderen hat es eine Eigenschaft, die es mit wenigen Adjektiven teilt. Der Französischlerner wird dazu angeregt darüber zu reflektieren, welche Besonderheit dieses Adjektiv aufweist und welche Adjektive noch

die gleiche Eigenschaft haben. Außerdem können Schüler aufgefordert werden, zum Adjektiv *grand* das Antonym *petit* zu finden. Beim weiteren Beschreiben von Papa Schlumpf erkennt man, dass dieser verglichen mit den anderen Schlümpfen wesentlich älter ist, worauf sich aus seinen langen weißen Bart schließen lässt. Das heißt, man würde hier sagen:

*Le Grand Schtroumpf est vieux.* (Der große Schlumpf/Papa Schlumpf ist alt.) Das Adjektiv *vieux* hat die gleiche Funktion in einem Satz wie das Adjektiv *grand*, denn es gehört zu den Adjektiven, die vorangestellt werden. Was bedeutet, dass sie vor das Substantiv gestellt werden, anders als die meisten Adjektive im Französischen, die erst nach dem Nomen stehen. Auch zu *vieux* (alt) ließe sich ein Antonym finden nämlich *jeune* (jung).

Als Nächstes kann man mit Papa Schlumpfs Kleiderfarbe arbeiten, denn anders als die anderen Schlümpfe trägt er eine rote Mütze und eine rote Hose. Die Farbe rot signalisiert dem Leser, dass dieser Schlumpf eine Schlüsselfigur und womöglich wichtiger als die restlichen Schlümpfe ist, da rot oftmals als Signalfarbe verwendet wird. Sollte ein Leser vorher noch nie etwas von den Schlümpfen gehört haben, kann man davon ausgehen, dass er aufgrund der Kleiderfarbwahl von Papa Schlumpf, diesen als wichtig identifizieren wird. Die Hosen und Mützen der anderen sind weiß, demnach ließe sich hier mit den Farbadjektiven arbeiten. Wir hätten die Farben der Kleidung, rot und weiß, aber auch die Farbe der Schlümpfe, die selbst blau sind.

*Le bonnet rouge.* (Die rote Mütze.)

*Le pantalon blanc.* (Die weiße Hose.)

*Le Schtroumpf bleu.* (Der blaue Schlumpf.)

#### 9.1.1.2 „*Schtroumpf à lunettes*“ (Schlaubi Schlumpf)

Wie sein Name auf Französisch schon verrät, trägt er eine Brille. Indem sich der Lerner den französischen Namen merkt, kann er eine Analogie erstellen und diese für andere Beschreibungen von Personen wieder verwenden.

Wie bereits erwähnt heißt „Schlaubi Schlumpf“ auf Französisch *le Schtroumpf à lunettes*, sprich der „Schlumpf mit Brille“. Diese Analogie erleichtert dem Französischlernenden zu memorieren, dass bei der Beschreibung der Kleidung einer Person und der Haar- beziehungsweise Augenfarbe die Präposition **à** verwendet werden muss. Voraussetzung, um diese Analogie richtig anwenden zu können, ist das Wissen über die Anpassung der Präposition **à** nach Geschlecht und Zahl an das nachstehende Substantiv. Resultierend kann aus ihr ein **au** oder ein **aux** werden.

Aus der Analogie *le Schtroumpf à lunettes* können beispielsweise folgende Sätze entstehen:

*La dame à la robe bleue.* (Die Dame im roten Kleid.)

*L'homme à la chemise jaune.* (Der Mann im gelben Hemd.)

*L'enfant aux cheveux blonds.* (Das Kind mit blonden Haaren.)

### 9.1.1.3 „Schtroumpf Bricoleur“ (Handwerkerschlumpf)

Er ist vor allem für seinen Fleiß bekannt. Er ist derjenige, der in Schlumpfhäusern für die handwerklichen Tätigkeiten zuständig ist. Auch er trägt andere Kleidung, nämlich eine Latzhose, was auf Französisch *salopette* heißt. Eine weitere Eigenschaft des Handwerkerschlumpfs ist sein Geschick für handwerkliche Tätigkeiten, wie sein Name schon sagt.

Auf die Morphologie dieses Namens und die Möglichkeit, Wortfelder damit zu bilden widmet sich das Kapitel der Morphologie. Des Weiteren wird im Kapitel 6 die Möglichkeit Wortfelder rund um das Werkzeug zu erstellen, aufgezeigt.

### 9.1.1.4 „Schtroumpf Grognon“ (Muffi)

Darf bei den Figuren nicht fehlen, da auch mit seinem Namen bereits auf die Morphologie des Wortes *grognon* eingegangen werden kann. Ein Satz den dieser Schlumpf immer wieder sagt, ist: *Je n'aime pas...* (Ich mag...nicht/kein). Hiermit lässt sich sehr schön die Struktur der französischen Verneinung erarbeiten. Da im Französischen das verneinte Verb von *ne* und *pas* umschlossen wird.

### 9.1.1.5 „Schtroumpfette“ (Schlumpfine)

Ein weiterer Name von dem sich eine Analogie ableiten lässt, nämlich die des Genus, ist Schlumpfine. Sie heißt auf Französisch *Schtroumpfette*. Einerseits gibt es den männlichen *Schtroumpf*, der keine Endung trägt und auf der anderen Seite die weibliche *Schtroumpfette*. Sowie Schlumpfine sind auch Substantive, die auf – **ette** enden auf Französisch feminin. Gerade für einen Schüler, der sich langsam an das Französische heranwagt, ist das Wissen über den Genus der Substantive von großem Vorteil.

Beispiele: *la vinaigrette* (die Vinaigrette), *la cigarette* (die Zigarette), *la salopette* (die Latzhose), *la poussette* (der Kinderwagen), *la toilette* (das Waschen, die Toilette), *l'alouette* (die Lerche), ... nur um einige zu nennen.

### 9.1.2 Die Schlumpfsprache

Es stellt sich die Frage, was es mit dem Wort „*Schtroumpf*“ auf sich hat und woher es eigentlich stammt. Dabei handelt es sich nicht um eine Wortschöpfung von Peyo<sup>241</sup>, beim Essen soll ihm das Wort für den Salzstreuer nicht eingefallen sein, also sagte er kurzer Hand: „*Passe-moi le . . . le Schtroumpf*“.<sup>242</sup> Die onomatopoetische Schreibweise lässt auf das deutsche Wort Strumpf herleiten, das von den Wallonen liebevoll für die Deutschen verwendet wird. Wegen seines lustigen Klangs eignet sich dieser Ausdruck gut für eine Comicfigur, die auch dem typischen deutschen Gartenzwerg ähnelt.<sup>243</sup>

Aber nicht nur die Comicfiguren heißen so, auch ihre Sprache ist gespickt mit dem Wort „*Schtroumpf*“. Ihre Sprache ist sehr komisch für die Rezipienten und bewirkt meist bei jungen Lesern ein Gruppengefühl, was dazu führt, dass sie sich den Schlümpfen verbunden fühlen. Die Schlumpfsprache ist nur den Schlümpfen vorbehalten, wodurch den Menschen die Kommunikation zu den Schlümpfen erschwert wird, was in den Comicalben immer wieder illustriert wird. Der Leser kann den Ereignissen aufgrund der Einfachheit dieser Geheimsprache leicht folgen.<sup>244</sup>

Bei dieser Sprache geht es um das Ersetzen von Substantiven, Verben oder Adverbien. Jedoch hat die Schlumpfsprache feste Regeln. Nicht alle Wörter dürfen substituiert werden, unter anderem dürfen Morpheme, Präpositionen, Konjunktionen, Artikel und jegliche Arten von Pronomen nicht ersetzt werden. Es gibt nur ein Adverb, nämlich „*schtroumpfement*“ (schlumpfig), das so viel wie: sehr, viel, völlig bedeutet. Das Verb „*schtroumpfer*“ (schlumpfen) wird in allen Zeiten verwendet, kennt keine Einschränkungen und wird wie ein regelmäßiges Verb auf „-er“ konjugiert.<sup>245</sup>

Für gewöhnlich werden ein bis zwei Wörter im Satz ersetzt, damit der Sinn nicht verloren geht.<sup>246</sup> Es kann aber vorkommen, dass der Drehbuchautor sehr viele Wörter durch „*Schtroumpf*“ ersetzt, um die Handlung zu bereichern oder um einen komischen Effekt zu kreieren. Besonders da das Wort „*schtroumpf*“ (schlumpf) im Französischen fast unaussprechlich, anders als im Englischen (smurfs) oder Spanischen (pitufos) ist.<sup>247</sup>

<sup>241</sup>Pierre Culliford war der Zeichner der Schlümpfe.

<sup>242</sup>Vgl. Peyo, 2008, (zit. nach: URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Schl%C3%BCmpfe#cite\\_note-0](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schl%C3%BCmpfe#cite_note-0) [09.08.2012].

<sup>243</sup>URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Schl%C3%BCmpfe#cite\\_note-0](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schl%C3%BCmpfe#cite_note-0) [09.08.2012].

<sup>244</sup>URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Schl%C3%BCmpfe#cite\\_note-0](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schl%C3%BCmpfe#cite_note-0) [09.08.2012].

<sup>245</sup>URL:<http://michelgheude.skyrock.com/2105299655-149-la-grammaire-du-schtroumpf.html> [09.08.2012].

<sup>246</sup>URL:<http://michelgheude.skyrock.com/2105299655-149-la-grammaire-du-schtroumpf.html> [09.08.2012].

<sup>247</sup>URL:<http://www.schtroumpfmania.com/12.html> [09.08.2012].

Meistens jedoch lassen sich die Sätze aus dem Zusammenhang verstehen, denn es werden vorwiegend die Wörter ersetzt, die einen geringen Zweck im Satz haben.<sup>248</sup>

Vor allem Redewendungen sind bei den Schlümpfen übersät mit dem Wort „*schtroumpf*“, da diese für den Leser einfacher zu erkennen sind. Beispiele wären: *Défense de schtroumpfer!* (d'entrer - Eintritt verboten!); *Schtroumpf qui peut!* (sauve - Rette sich wer kann!), *Avoir du schtroumpf sur la planche* (pain - Viel um die Ohren haben). Auch viele der Comictitel sind Redewendungen, wie beispielsweise: *Schtroumpf vert et vert Schtroumpf* (chou - Das ist Jacke wie Hose), *Schtroumpf de mains, schtroumpf vilains, Il n'est pire Schtroumpf que celui qui ne veut pas schtroumpfer* (sourd, entendre - Jedes Reden ist sinnlos, wenn jemand nicht hören will). Der Arbeitsweise mit Redewendungen ist ein Kapitel gewidmet worden.

### 9.1.3 Analogiebildung rund um das Verb *schtroumpfer*

Es gibt in der Linguistik auch strukturelle Analogien, die dem Lernenden helfen sich grammatikalische Strukturen, wie die Flexion der Verben, einzuprägen. In diesem Kapitel soll es hauptsächlich um das Verb „*schtroumpfer*“ gehen, das sich wie ein regelmäßiges Verb auf *-er* konjugieren lässt.

Als Französischlerner der kann man mit den Wiederholungen des Wortes „Schlumpf“ unterschiedlich arbeiten. Allerdings wäre es wichtig im Vorhinein nur eine bestimmte Funktion des Wortes „*Schtroumpf*“ zu wählen. In der Folge wird das Wort „*Schtroumpf*“ in seiner Funktion als Verb im Satz nämlich *schtroumpfer*“ angeführt. Dieses Verb verhält sich wie ein regelmäßiges Verb auf „-er“. Das Verb „*schtroumpfer*“ findet man in den Comics in allen Zeiten vor, damit kann der Lernende sich mit sämtlichen Konjugationen beschäftigen.

<sup>248</sup>URL:<http://michelgheude.skyrock.com/2105299655-149-la-grammaire-du-schtroumpf.html>  
[09.08.2012].



Abbildung 14: Das Verb „schtroumpfer“ in der Funktion eines rückbezüglichen Verbs

*C'est ici que **se schtroumpfe** le Grand Schtroumpf!* (Hier schlumpft sich Papa Schlumpf!)

Das Verb „schtroumpfer“ wird hier als rückbezügliches Verb verwendet. Der Lerner kann sich überlegen, wie dieses „se schtroumpfer“ konjugiert wird.

Zum Beispiel:

*Je **me** schtroumpfe.* (Ich schlumpfe mich.)

*Tu **te** schtroumpfes.* (Du schlumpfst dich.)

*Le Schtroumpfe Bricoleur **se** schtroumpfe.* (Der Handwerkerschlumpf schlumpft sich.)

*La Schtroumpfette **se** schtroumpfe.* (Die Schlumpfine schlumpft sich.)

*Nous **nous** schtroumpfons.* (Wir schlumpfen uns.)

*Vous **vous** schtroumpfez.* (Ihr schlumpft euch.)

*Les Schtroumpfes **se** schtroumpfent.* (Die Schlümpfe schlumpfen sich.)

*Les filles **se** schtroumpfent.* (Die Mädchen schlumpfen sich.)

Außerdem kann sich der Schüler überlegen, welches Verb anstelle von „se schtroumpfer“ stehen könnte. Aus dem Kontext ist erkennbar, dass es für das Verb *se trouver* (sich befinden) steht.



Abbildung 15: Das Verb „schtroumpfer“ in der Funktion eines futur proche

Das nächste Bild präsentiert das *futur proche* (nahe Zukunft), das ähnlich wie im Englischen mit dem Verb „gehen“ und dem Infinitiv gebildet wird. Auch hier soll das Verb „schtroumpfer“ durch das richtige Verb ersetzt werden. Die bildliche Darstellung ermöglicht es, dem Schüler zu erkennen, dass das Verb *tomber* (niederfallen) ersetzt wurde.



Abbildung 16: Das Verb „schtroumpfer“ in der Funktion eines passé composé

In dieser Abbildung ist ein *passé composé* zu finden, der Lernende kann sich Ge-

danken zur Bildung des *passé composé* für Verben auf *-er* machen. *J'ai schtroumpfé à ce que tu m'avais dit hier et...* (Ich habe über das, was du mir gestern gesagt hast, nachgedacht und...) Auch hier muss das Verb „schtroumpfer“ durch das passende Verb *penser* (nachdenken) ausgewechselt werden.



Abbildung 17: Das Verb „schtroumpfer“ in der Funktion eines *subjonctif*

Diese letzte Abbildung enthält einen *Subjonctif*, das durch die Konjunktion *il faut que* eingeleitet wird. Das Verb wird durch *trouver* ersetzt.

## 10 Conclusio

Fremdsprachen sind heutzutage ein wichtiger Bestandteil im Werdegang eines jungen Menschen. Ohne Fremdsprachen sind die Chancen am Arbeitsmarkt geringer, eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung hat aufgezeigt, dass mehr Menschen ohne Fremdsprachenkenntnisse arbeitslos sind und das Risiko eines Arbeitsplatzverlustes halb so groß ist, wenn man über diese verfügt.<sup>249</sup> Darum ist es wichtig Jugendliche beim Erwerb von Fremdsprachen zu unterstützen. Die richtigen Methoden und Strategien können das aktive Lernen um einiges vereinfachen und spannender gestalten.

Durch die Komplexität der Fremdsprachen ist es vorteilhaft verschiedene Sinneskanäle im Lernprozess anzusprechen. In den angeführten Lernstrategien dieser Arbeit wurden unterschiedliche Techniken gezeigt, die diverse Lerntypen unterstützen sollen.

Zu Beginn meiner Ausführungen wird die Theorie zum Thema „Lernen“ behandelt. Das erste Kapitel befasst sich mit der Wahrnehmung des Menschen, wo die Verbindung zwischen dem Gedächtnis und der Umwelt dargestellt wird. Im darauf folgenden Kapitel bieten die Funktionen des Gedächtnisses und die verschiedenen Speichermodelle einen Einblick in die Verarbeitung und Speicherung von Informationen. Mit diesem Wissen können Lernprozesse erklärt und besser verstanden werden, wodurch die Anwendung von Lernstrategien unterstützt wird.

Im weiteren Verlauf werden vier Lernstrategien präsentiert, die mit Hilfe von auditiven und visuellen Medien arbeiten. Der Einsatz von Medien lässt sich, einerseits durch die positiv entstehenden Emotionen und andererseits durch die gebotene Abwechslung zu traditionellen Lernmaterialien begründen. Je positiver und entspannter die Lernumgebung ist, desto höher sind die Memorierungsvorgänge des Lernenden. Aus diesem Grund wurde ein Kapitel des Theorieteils dem „Lernen mit Humor“ gewidmet. Durch Humor erfährt der Lernende einen besseren Zugang zur Fremdsprache, da Langeweile und Frustration durch Humor vermieden werden. Zudem spricht Humor mehrere Sinneskanäle gleichzeitig an, somit kann das Gedächtnis auf verschiedene Assoziationen zurückgreifen.

---

<sup>249</sup>URL:<http://www.123-ratgeber.com/warum-sprachen-lernen> [12.02.2013].

Im praktischen Teil werden die Lernstrategien mit den Liedern und Comics kombiniert.

Die erste vorgestellte Lernstrategie fällt unter die Kategorie der Elaborationsstrategien. Dabei handelt es sich um die Erstellung eines Zusammenhangs zwischen dem Lernstoff und den kognitiven Wissensstrukturen, um in weiterer Folge neue Informationen zu integrieren. Das Assoziieren ist eine dieser Elaborationsstrategien, welche durch Analogien angewendet werden kann. Analogien fügen neue Informationen in bereits bestehende Modelle ein. Eine zweite Elaborationsmethode ist das Kontextualisieren. Durch das Einbinden eines neuen Vokabels in einen situativen Kontext wird die Abrufbarkeit jenes verbessert. Dies gelingt mit Kollokationen, da es sich um feste Wortverbindungen von mindestens zwei Wörtern handelt. Allerdings ist hier zu beachten, dass der Sinn der einzelnen Komponenten durch die Verbindung meist kein wörtlicher mehr ist, sondern ein übertragener. Als weitere Lernstrategie wird das Strukturieren vorgestellt. Hierbei werden Detailinformationen zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst. Das Bilden von Wortfeldern und Wortfamilien eignet sich zur Umsetzung der genannten Strategie. Der Fokus der letzten Strategie wird auf das Lernen des Stoffes in einem natürlichen Kontext gelegt. Für die Lernstrategie des Anwendens wurde die Phonetik beziehungsweise die Lautmalerei der Lieder und der Comics herangezogen.

Eine Schwierigkeit bei der Recherche war der Mangel an Literatur, da bisher auf diesem Gebiet kaum geforscht wurde. Obwohl die genannten Lernstrategien im Grunde nicht neu sind, ist das Anwenden dieser im Zusammenhang mit Comics und Liedern bisher in der Wissenschaft untergegangen.

Abschließend möchte ich unterstreichen, dass der Einsatz von Lernstrategien in Kombination mit Medien zu besseren Lernerfolgen beitragen können. Die von mir präsentierte Diplomarbeit soll nur einen Einblick in die Möglichkeiten für den Einsatz von Lernstrategien mit Hilfe von Medien geben. Ich hoffe, dass mein Engagement in diese Richtung einen Anstoß für zukünftige Untersuchungen gibt.

## 11 Abstract

Meist beginnt in Österreich der Unterricht einer zweiten Fremdsprache in der siebten oder neunten Schulstufe, also im Alter zwischen 13 und 15 Jahren. Dabei handelt es sich um eine Lebensphase, in der junge Menschen viele Veränderungen durchmachen. Aus diesem Grund ist es von großer Wichtigkeit das Interesse der Jugendlichen für Fremdsprachen zu wecken und ihnen das richtige „Werkzeug“ zum Erlernen derselben mit auf den Weg zu geben.

Unter „Werkzeug“ sind Lernstrategien und -techniken gemeint. Diese sollen den Adoleszenten helfen mit „geringerem“ Lernaufwand höhere Lernerfolge zu erzielen.

Da der Wortschatzerwerb in einer Sprache neben der Grammatik eine bedeutende Rolle spielt, wird in meinen Ausführungen der Schwerpunkt auf Lernstrategien im Wortschatzerwerb gelegt, wie auch der Titel der Arbeit besagt.

Die, in dieser Arbeit präsentierten Lernstrategien, werden in den Comics und Liedern eingebunden, sodass der Unterricht spannender und amüsanter gestaltet wird. Um Lernstrategien gezielt einsetzen zu können, ist die Auseinandersetzung mit Lernprozessen beim Menschen unausweichlich. Folglich wird im theoretischen Teil der Arbeit der Fokus auf das Lernen gelegt. Zu Beginn dieser Ausführungen wird auf die Wahrnehmung des Menschen (Kapitel 2) und ihre Auswirkung auf das Lernen eingegangen. Anschließend werden die Funktionen des Gedächtnisses und die unterschiedlichen Speichermodelle präsentiert.

Danach wird ein Einblick in verschiedene Lernstrategien geboten. Es werden Lernstrategien angeführt, die für diese Arbeit relevant und im Unterricht einsetzbar sind. Diese wurden aufgrund ihrer Anwendbarkeit im Zusammenhang mit Liedern und Comics ausgewählt.

Im darauffolgenden Kapitel wird auf die Wichtigkeit von positiven Emotionen bei Lernprozessen – wie beispielsweise Humor – eingegangen.

Im praktischen Teil dieser Arbeit wird anhand von ausgewählten Liedern und Comics die konkrete Anwendung der vorab vorgestellten Lernstrategien vorgestellt.

Durch das Assoziieren kann der Lernende Wissensgebiete miteinander verknüpfen – ein Beispiel hierfür sind Analogien. Eine weitere Lernstrategie ist das Kontextualisieren. Hierbei wird ein neues Vokabel in einen situativen Bezug gestellt. Kollokationen

können diesen Bezug hervorbringen, indem einzelne Wörter in einem Kontext gelernt werden. Beim Strukturieren werden Detailinformationen zu größeren Sinneseinheiten zusammengefasst. Für diese Arbeit wiederum eignen sich Wortfelder. Das Anwenden ist insofern eine sehr hilfreiche Lernstrategie, da der zu lernende Stoff in einem natürlichen Kontext gelernt wird. Beispiel für diese Natürlichkeit ist die Phonetik der zu erlernenden Fremdsprache. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird abgehandelt, wie mit Hilfe von Phonemen die Aussprache und das Lautbild der französischen Sprache gelernt werden kann.

Abschließend ist zu erwähnen, dass der Fremdsprachenerwerb unter Zuhilfenahme von Lernmaterialien wie Liedern und Comics noch kaum erforscht wurde.

## 12 Résumé en français

L'importance des langues étrangères a augmenté constamment dans les dernières années. Cela peut être justifié par la mondialisation progressive et la mobilité croissante des gens. Aujourd'hui, l'échange économique culturel et linguistique au-delà des frontières est plus important qu'autrefois. Pour cette raison on s'efforce à l'école d'apprendre aux enfants et aux jeunes des langues étrangères à un bon niveau pour qu'ils aient des meilleures possibilités dans leur vie professionnelle, puisque de nos jours il est important d'être mobile.

L'enseignement d'une deuxième langue étrangère commence en Autriche à l'âge de 13 à 15 ans. Il s'agit d'un âge dans lequel l'adolescent fait beaucoup de changements. Dans la puberté, les jeunes essaient consciemment de se démarquer de leurs parents et sous ces circonstances l'école perd aussi de l'importance. Pour cette raison, c'est important d'exciter la curiosité des jeunes pour les langues étrangères et de leur donner des bons outils pour la route. Sous le terme „outil“ on comprend des stratégies éducatives et des techniques éducatives, celles-ci doivent aider aux jeunes de réussir mieux dans l'apprentissage.

Puisque l'apprentissage de vocabulaire joue un rôle important dans une langue, à côté de la grammaire, l'accent de ce mémoire est mis sur les stratégies éducatives pour apprendre le vocabulaire, comme indique déjà le titre de ce mémoire.

En raison de mon travail comme professeur de langues à l'université populaire, je me suis intensément intéressée aux stratégies éducatives. Avant tout j'ai appris que l'apprentissage réussit mieux dans une atmosphère détendue. En outre c'est un avantage, d'utiliser à côté de livres scolaires et de textes, aussi d'autres utensils éducatifs. Pour cette raison j'ai choisi des chansons et des bandes dessinées pour transmettre des stratégies éducatives. En plus ces deux médias font partie de la culture de jeunesse.

Les stratégies éducatives seront montrées par des analogies, des champs sémantiques, des collocations et par la phonétique de la langue française.

Les médias utilisés pour ce travail seront la bande dessinée et les chansons.

De nombreux éditeurs ont reconnu le potentiel de la bande dessinée comme «facile à lire», il y a donc en français, en anglais et désormais aussi en langue allemande

des grandes œuvres littéraires sous forme de bande dessinée. Par exemple, il existe «La Métamorphose» de Kafka ou «Madame Bovary» de Flaubert en B.D. Les bandes dessinées aident les étudiants à s'intéresser aux grands oeuvres et d'autres travaux tels qu'Astérix et Obélix sont souvent utilisés dans les cours de géographie ou d'histoire. Les bandes dessinées aident les étudiants à s'intéresser aux grands oeuvres et d'autres travaux tels qu'Astérix et Obélix sont souvent utilisés dans les cours de géographie ou d'histoire. Ainsi, il y a eu l'idée d'utiliser une bande dessinée pour l'enseignement des langues étrangères, mais l'objectif était d'examiner la bande dessinée et de souligner son potentiel à travers des théories. La BD est riche en phénomènes linguistiques et au delà elle transmet des aspects d'instruction civique. Ce n'était pas facile de choisir une B.D., parce que elle devait absolument être d'origine française, ce qui a exclus les B.D. américaines comme Spiderman ou Batman. Les bandes dessinées connues en français étaient « Tin tin », « Astérix et Obélix » et « les Schtroumpfs ». Comme on a l'impression que la majorité des lecteurs connaît les Schtroumpfs et peuvent suivre facilement les histoires, je me suis prononcée en faveur de cette bande dessinée.

Par les caricatures la compréhension se facilite pour les apprenants, car ils n'ont pas besoin de s'appuyer uniquement sur l'écrit. Ci-dessous se présenteront des façons différentes pour travailler avec des bandes dessinées, d'une part comment la grammaire et le vocabulaire peuvent être traitées à travers les caractères (Les Schtroumpfs) la grammaire et le vocabulaire, et d'autre comment la « langue Schtroumpf » par un effet comique peut apporter une contribution à l'enseignement du vocabulaire. Enfin, l'onomatopée sera commentée dans la bande dessinée, car elle révèle également à l'apprenant dans quel milieu phonétique il va se rendre. Les différences dans la perception du son allemand et français seront montrés.

Le travail avec une bande dessinée n'est pas seulement amusant, mais il permet également aux élèves un accès plus facile à la langue étrangère.

Principalement le choix de travailler sur les Schtroumpfs s'est fait, parce qu'ils sont des personnages fictifs qui sont déjà connus aux lecteurs. De cette façon la peur et le ralentissement à l'égard de «l'inconnu» ne se déclenchent pas. La présentation visuelle des personnages soutient l'élève à explorer les caractéristiques des personnages de dessins animés.

Les Schtroumpfs partagent de nombreuses similitudes : Entre autres, ils sont tous bleus, une grande partie d'entre eux porte des pantalons blancs et des bonnets blancs. Les maisons des Schtroumpfs sont des champignons creusés. Le village a un patron (le Grand Schtroumpf) qui est un grand magicien. Les Schtroumpfs ont peur du sorcier Gargamel qui invente toujours de nouveaux plans pour les capturer. La plupart du temps les petites créatures font des travaux de toutes sortes, par exemple,

ils construisent des barrages et des ponts en chantant heureux leur chanson «Lala-lalalala». Mais les humains ils ne sont pas invisibles.

Malgré les nombreux points en commun, chaque Schtroumpf est unique et a des caractéristiques très spécifiques. À la suite se présenteront plusieurs Schtroumpfs pour montrer, comment utiliser comme apprenant de français ces descriptions pour améliorer ses compétences linguistiques.

Les chansons choisies pour ce mémoire sont de la chanteuse Zaz qui est devenue connue dans toute l'Europe il y a peu de temps. Elle ne représente pas un seul genre, c'est plutôt un mélange de rock, pop et des influences latino-américaines. Grâce à ses textes on peut travailler sur le vocabulaire à l'aide des champs lexicaux, des collocations et de la phonétique.

### **L'analogie**

Les analogies aident à reprendre des structures connues ou des modèles d'une discipline à l'autre. Le processus d'apprentissage est facilité par la connaissance du domaine précédent. Même comme enfant on travaille avec des analogies visuelles. Par exemple, un enfant de trois ans reconnaît dans une longue ligne et un cercle l'image d'un humain. La station debout de l'homme est la caractéristique qui porte cette simple analogie.<sup>250</sup>

Dans notre environnement, il y a beaucoup d'analogies visuelles, entre autres on les retrouve dans les panneaux de signalisation routière.

Arnheim (1969) soutient la thèse que la pensée humaine est souvent visuelle et non pas verbale.<sup>251</sup> C'est pourquoi il est important de présenter des faits verbaux visuellement. Des scientifiques célèbres tels que Johannes Kepler rapportent qu'ils ont toujours visualisés des faits compliqués dans des modèles simples. Ainsi Kepler s'est imaginé le mouvement planétaire en utilisant une horloge.<sup>252</sup>

Les analogies font effet de différentes façons, en améliorant non seulement l'apprentissage, mais aussi la compréhension pour résoudre des problèmes, et elles favorisent également la créativité.<sup>253</sup> Les exemples d'analogies ci-après abordent ces trois fonctions mentionnées :

Quand il s'agit de simplifier un matériel d'apprentissage et de le représenter aux élèves plus vivant et tangible, on pourrait utiliser l'instruction de Simon sur les atomes et les molécules : on prend un gâteau et on le coupe en morceaux ; en coupant le gâteau on fait des miettes. Chaque miette a les mêmes propriétés que le gâteau. Par

<sup>250</sup>Cf. Metzsig, 2003, p.141.

<sup>251</sup>Cf. Arnheim, 1969 (cité par : Metzsig, 2003, S.145).

<sup>252</sup>Cf. Polya, 1973, p.12 (cité par : Metzsig, 2003, S.145).

<sup>253</sup>Cf. Metzsig, 2003, p.145.

conséquent, on peut dire que la miette est la plus petite quantité de matière possédant les propriétés caractéristiques du gâteau. En divisant maintenant cette miette, on y trouve des petits morceaux de beurre, de sucre et des épices. Ces petites parties ont cependant des propriétés différentes de celles du gâteau.<sup>254</sup>

Un exemple pour la compréhension de situations ont appliqué Glick et Holyoak (1980). C'est le problème « Dunker'sch », où il s'agit d'irradier un tissu avec un point de rayonnements X sans blesser les tissus environnants. Étant donné que seulement 10% des élèves ont réussi à effectuer la tâche correctement, on a présenté aux étudiants l'analogie suivante :

Une fois, ils devaient s'imaginer de nombreuses routes minées conduisant à un fort. En raison des mines seulement quelques soldats peuvent arriver par une rue au fort. Ainsi, les soldats doivent entrer simultanément par chaque rue. La deuxième analogie, c'est qu'un feu doit être éteint par des multiples tuyaux de différentes directions.<sup>255</sup>

Il est préférable pour les élèves d'élire eux-mêmes d'un répertoire d'analogies le schéma convenant à la « convergence ».<sup>256</sup>

Enfin, s'aborde le sujet de la créativité. Gordon (1961) applique dans ses cours de créativité « Synectics » des analogies à des situations. Par exemple, les participants doivent imaginer qu'ils sont eux-mêmes la situation à résoudre (par exemple, une fermeture éclair) pour obtenir la forme et le mouvement des parties recherchées.<sup>257</sup>

Les analogies font effet de différentes façons, en améliorant non seulement l'apprentissage, mais aussi la compréhension pour résoudre des problèmes, et elles favorisent également la créativité.<sup>258</sup>

La structure du vocabulaire et les connaissances grammaticales chez un petit enfant se développent par l'imitation et les analogies. Cela montre les fautes dans la formation des mots<sup>259</sup> comme par exemple « Geschäftein » en allemand pour la vendeuse ou les constructions des participes passé grammaticales comme « getrinkt » au lieu de « getrunken ».<sup>260</sup>

Similaire aux enfants qui apprennent leur langue maternelle, agissent les apprenants de langue étrangère. La seule différence, c'est que les apprenants de langue étrangères mémorisent consciemment des expressions ou des phrases entières.

---

<sup>254</sup>Cf. Simons, 1984 (cité par : Metzsig, 2003, S. 150).

<sup>255</sup>Cf. Metzsig, 2003, p. 151.

<sup>256</sup>Cf. Metzsig, 2003, p. 151.

<sup>257</sup>Cf. Metzsig, 2003, p. 152.

<sup>258</sup>Cf. Metzsig, 2003, p.145.

<sup>259</sup>Cf. Schenk-Danzinger,1999, p. 136.

<sup>260</sup>Cité par : Thallinger, Gabriel, 2009.

Ils trouvent souvent dans des phrases des structures grammaticales qui peuvent être appliquées par des petits changements à plusieurs reprises. Ces phrases sont transmises en classe ou par toute forme de média.

**Les champs sémantiques** Un champ sémantique est une section du vocabulaire d'une langue qui contient des mots liés au contenu (et leurs antonymes) et comprend la même catégorie grammaticale (par exemple, seulement des noms ou des verbes, etc.).<sup>261</sup>

Des expérimentations visant à organiser des informations en fonction des caractéristiques d'importance ont montré que les mots sont classés sémantiquement par la mémoire à long terme. Dans une étude de Maltzman les sujets d'expérience recevaient un choc électrique à chaque fois qu'ils entendaient le mot « Hase » qui veut dire lapin en allemand. Après plusieurs tours le mot provoquait une augmentation de la fréquence cardiaque et du rythme respiratoire. Dans des expérimentations ultérieures, les sujets ont répondu au mot « Kaninchen »<sup>262</sup> avec excitation autonome supérieure qu'avec le mot « Haare ». Ceci suggère que la réaction est plus susceptible au mot sémantiquement similaire qu'à la similarité phonologique.<sup>263</sup>

L'organisation sémantique est également en cours quand l'apprentissage est fortuit, c'est-à-dire quand le matériel d'apprentissage est appris incidemment. Rubis et Olson ont fait une expérience, dans laquelle des étudiants devaient nommer les membres du corps professoral de l'université. Pour cette expérience, les étudiants n'avaient pas appris l'information consciemment, ils citaient des informations qu'ils avaient appris en passant. Ce qui était caractéristique, c'est que les étudiants classaient leurs professeurs par facultés.<sup>264</sup> Ces deux études montrent l'importance de classer des informations en fonction de leur sémantique pour notre mémoire.

Notre mémoire à long terme a un «lexique mental», dans lequel il enregistre les mots et leur signification. Là, il relie les mots similaires à sa signification entre eux. La conception des champs sémantiques soutient le fonctionnement du « lexique mental » et facilite la mémorisation du vocabulaire.<sup>265</sup>

### **Les collocations**

« Une expression idiomatique, aussi connue sous le nom de phraséologie ou idiome, est une association fixe de plusieurs mots (« phrase fixe ») à une unité dont le sens

<sup>261</sup> Cf. Pelz, 2005, p. 189.

<sup>262</sup> Kaninchen s'ignifie aussi lapin en allemand.

<sup>263</sup> Cf. Metz, 2003, p. 103.

<sup>264</sup> Cf. Metz, 2003, p. 103.

<sup>265</sup> Cf. Keller, 2005, p. 27.

général n'est pas immédiatement claire par la signification des différents éléments. Il s'agit du cas particulier d'une collocation. »<sup>266</sup> Ce type de collocation est appelé, entre autre, unité phraséologique. Une unité phraséologique est une combinaison de deux mots ou plus dont aucun forme tout seul une unité explicable.<sup>267</sup> Comme exemple on peut utiliser la phrase « mordre la poussière » : il s'agit d'une combinaison inhabituelle de mots qui n'ont rien à voir avec mordre une pomme ou nettoyer la poussière - l'expression a le sens de tomber sur le nez et ne peut pas être remplacé par des phrases telles que piquer la poussière ou mordre la saleté, sauf s'il est fait comme un changement délibéré ou d'aliénation de l'expression commune. »<sup>268</sup>

L'avantage de l'apprentissage d'expressions idiomatiques, c'est que l'étudiant augmente son vocabulaire et il peut l'utiliser dans l'échange linguistique. Grâce à cela son langage à l'air plus authentique. En plus les expressions idiomatiques transmettent la tradition et la culture des communautés linguistiques et permettent également d'améliorer l'expression linguistique.

Les expressions idiomatiques sont convenables pour l'apprentissage des règles de grammaire ou du vocabulaire. Habituellement la mémorisation des règles de grammaire est très aride, en plus quand elles ne sont pas connectés à un exemple précis, généralement l'apprenant les oublie facilement. Plus efficace, c'est d'associer des règles à des phrases modèles.<sup>269</sup>

En traduisant l'expression idiomatique mot par mot, l'élève aura plus de succès en apprenant la langue étrangère. Ainsi il reconnaît les différences entre la syntaxe et la grammaire de sa langue maternelle et celles de la langue étrangère. Il est avantageux que la traduction soit juste en dessous de la phrase en français. Même si cela paraîtra étrange à l'élève.<sup>270</sup> Cette procédure s'appelle « décodage ». <sup>271</sup>

### **La phonétique**

Le mot onomatopée vient du grec ancien et signifie littéralement « la création de mots ». En linguistique, ce terme peut être défini de deux façons :

1) La reproduction des événements acoustiques non linguistiques (cris d'animaux, sons de la nature, sons mécaniques) à l'aide de sons de la parole, tels que : miaou (chat), pan (coup de feu)<sup>272</sup>

<sup>266</sup> URL : <http://de.wikipedia.org/wiki/Redewendung> [05.04.2012].

<sup>267</sup> URL : <http://de.wikipedia.org/wiki/Redewendung> [05.04.2012].

<sup>268</sup> URL : <http://de.wikipedia.org/wiki/Redewendung> [05.04.2012].

<sup>269</sup> Cf. Keller, 2005, p. 53.

<sup>270</sup> Cf. Turecek, 2004, p. 60.

<sup>271</sup> Cf. Turecek, 2004, p. 60.

<sup>272</sup> Meyers, 1987, p. 23 (citer par : Ernst, 1990, S. 8).

2) La reproduction d'attribuer certaines idées, sentiments, etc. reproduits par des sons de la parole, ou phonèmes (symbolisme sonore).<sup>273</sup>

L'onomatopée se trouve surtout dans la poésie, car là on tente d'imiter des sons. Mais non seulement la poésie fait appel à des onomatopées, aussi dans le langage des enfants ils jouent un rôle important. Surtout quand les enfants ont un vocabulaire insuffisant pour exprimer ce qu'ils veulent. Un exemple serait quand un enfant veut dire « chien » et dit au lieu le « ouaf ouaf ».

L'onomatopée est apparemment différente dans chaque langue : par exemple, les sons des animaux sont aperçus différemment et donc exprimé par écrit de façons différentes. On se pose la question si la perception des sons dans les différents pays est différente, un bon exemple serait le chien qui aboie dans les pays francophones « ouaf ouaf, arff ou grr » pour défendre son territoire alors que le chien fait « wau, wuff ou knurr » en allemand. En ce qui concerne les chats les germanophones et les Français sont d'accord qu'ils miaulent. Dans une ferme on retrouve beaucoup d'animaux, leurs sons sont exprimés différemment. Tandis que les moutons français disent « bêê » un mouton allemand dit « mähhh ». Même la vache fait des sons différents : Entre autres les Français écoutent leurs vaches dire « meuh », on est convaincu dans les pays germanophones que la vache dit « muh ». En France on se fait réveillé par un coq avec un joyeux « cocorico », cependant le coq chante en Autriche « kikiriki ». Les canards ne disent pas « quak quak », mais « coin coin ».

Tandis qu'en Autriche les oiseaux chantent « piep », les oiseaux français chantent « cui cui » ou « piou piou ».<sup>274</sup>

Un locuteur se déplace toujours dans son «milieu phonétique», par conséquent il ne peut que former des onomatopées avec un inventaire spécifique phonétique disponible et avec ses habitudes articulatoires<sup>275</sup> - nous prenons ici l'exemple du mouton, qui d'après l'ouïe allemande fait « mähhh » et la française « bêê ». Les Algériens ajoutent à la fin du « bêê » encore un H [H].<sup>276</sup>

Pour cette raison on retrouve très souvent des onomatopées dans la littérature enfantine. En outre, ils sont également utilisés dans les paroles des chansons et des opéras.<sup>277</sup> Un média qui est aussi forgé par l'onomatopée est la bande dessinée. Ici les sons sont souvent représentés par écrit en utilisant des onomatopées. Le résultat pour le lecteur est qu'en plus du stimulus visuel, les onomatopées créent aussi un

<sup>273</sup>Meyers, 1987, p. 23 (citer par : Ernst, 1990, S. 8).

<sup>274</sup>URL :<http://www.fplusd.org/franzoesisch-lernen/lernen-mit-humor/peng-bumm-utsch-eine-\\reise-ins-reich-der-onomatopoesie/?PHPSID=ma4pn5gib2phe3ujk49rs114o7> [13.06.2012].

<sup>275</sup>Cf. Cichon, 2006, p. 342.

<sup>276</sup>H se prononce comme le ch du compositeur Bach

<sup>277</sup>Cf. Ernst, 1990, p. 5.

stimulus acoustique et rend les scènes plus vives. Un élément clé de l'onomatopée, c'est son caractère universel : on la trouve dans tous les pays et dans toutes les langues.<sup>278</sup> L'onomatopée est apparemment différente dans chaque langue.

Avec l'aide des onomatopées un apprenant d'une langue peut se faire une certaine image sur la phonétique de cette langue. La mémorisation d'un certain vocabulaire et de verbes est facilité par l'onomatopée. Comme indiqué précédemment, un grand nombre des verbes qui décrivent un son proviennent de l'onomatopée. Si on prend par exemple le verbe « claquer » et on s'imagine le son d'une porte qui se ferme, la mémorisation de ce verbe est soutenue par deux canaux de perception. La perception visuelle du mot qu'on lit ou l'image qu'on voit et l'idée du son.

Semblable à la langue maternelle que nous avons appris sans apprendre le vocabulaire à force, il est important lors de l'apprentissage d'une langue étrangère de connecter les mots et les phrases avec des idées concrètes, des expériences et certaines situations.<sup>279</sup>

Il est également conseillé pour un meilleur résultat d'apprentissage, d'activer de multiples canaux de perception de sorte que la mémoire peut consulter de plusieurs façons le contenu.

Lorsqu'on apprend quelque chose c'est un avantage d'être créatif. Il est important de trouver des différentes façons et moyens pour faciliter le processus de l'apprentissage et de le faire passionnant. Tout simplement parce que les langues sont si complexes, il est utile d'aborder différents canaux de perception. Dans cet article j'ai abordé de différentes approches pour travailler avec des bandes dessinées et des chansons. Ni la bande dessinée ni les chansons ne doivent être sous-estimée, car elles ne sont pas seulement pour les enfants un moyen efficace pour faciliter l'apprentissage de leur langue maternelle, les adultes eux aussi peuvent bénéficier de la représentation visuelle et auditive qui simplifie la compréhension des faits. En tant qu'apprenant de langues étrangères on peut travailler avec l'aide de la bande dessinée et des chansons sur son vocabulaire, sur la grammaire et la syntaxe. Les « Schtroumpfs » sont un exemple simple pour répondre à ces points, ils sont connus par les apprenants et les faits sont assez simple à suivre. Le nombre d'expressions idiomatiques dans les « Schtroumpfs » aide à former des analogies et soutient l'apprenant à se rappeler de certaines structures syntaxiques.

Également on trouve dans les nombreuses bandes dessinées des expressions onomatopées qui ouvre des perspectives à l'apprenant sur le répertoire phonétique de la langue étrangère. L'apprenant peut même dériver des verbes des expressions

---

<sup>278</sup>Ernst, 1990, p. 8.

<sup>279</sup>Cf. Helms, 1995, p. 37.

onomatopées.

Les chansons, elles aussi donnent la possibilité de travailler sur les champs sémantiques et sur les collocations. Grâce à la phonétique l'apprenant peut entraîner son ouïe pour améliorer sa prononciation.



# Liedverzeichnis

## La Pluie

Le ciel est gris la pluie s'invite  
comme par surprise  
Elle est chez nous et comme un rite  
qui nous enlise  
Les parapluies s'ouvrent en cadence  
comme une danse  
Les gouttes tombent en abondance  
sur douce France  
(Refrain)  
Tombe tombe tombe la pluie  
En ce jour de dimanche de décembre  
A l'ombre des parapluies  
Les passants se pressent pressent sans attendre  
On l'aime parfois elle hausse la voix  
elle nous bouscule  
Elle ne donne plus de ses nouvelles  
en canicule  
Puis elle revient comme un besoin  
par affection  
Et elle nous chante sa grande chanson  
l'inondation  
(Refrain 2x)  
Tombe tombe tombe la pluie  
En ce jour de dimanche de décembre  
A l'ombre des parapluies  
Les passants se pressent, pressent, sans attendre  
Et tombe... et tombe... et tombe... tombe  
Et tombe... et tombe... et tombe...

## Dans ma rue

J'habite un coin du vieux Montmartre  
Mon père rentre saoul tous les soirs  
Et pour nous nourrir tous les quatre  
Ma pauvre mère travaille au lavoir  
Moi j'suis malade, j'reste à ma fenêtre  
J'regarde passer les gens d'ailleurs  
Quand le jour vient à disparaître  
Y'a des choses qui me font un peu peur  
Dans ma rue y'a des gens qui s'promènent  
J'les entends chuchoter et dans la nuit  
Quand j'm'endors, bercée par une rengaine  
J'suis soudain réveillée par des cris  
Des coups de sifflet, des pas qui trainent  
Qui vont, qui viennent  
Puis le silence qui me fait froid dans tout le coeur  
Dans ma rue y'a des ombres qui s'promènent  
Et je tremble et j'ai froid et j'ai peur  
Mon père m'a dit un jour : Ma fille  
Tu vas pas rester là sans fin  
T'es bonne à rien - ça c'est de famille  
Faudrait voir à gagner ton pain  
Les hommes te trouvent plutôt jolie  
Tu n'auras qu'à partir le soir  
Y'a bien des femmes qui gagnent leur vie  
En s'baladant sur le trottoir"  
Dans ma rue y'a des femmes qui s'promènent  
J'les entends fredonner et dans la nuit  
Quand j'm'endors, bercée par une rengaine  
J'suis soudain réveillée par des cris  
Des coups de sifflet, des pas qui trainent  
Qui vont, qui viennent  
Puis ce silence qui me fait froid dans tout le coeur  
Dans ma rue y'a des femmes qui s'promènent  
Et je tremble et j'ai froid et j'ai peur  
Et depuis des semaines et des semaines

J'ai plus de maison, j'ai plus d'argent  
J'sais pas comment les autres s'y prennent  
Mais j'ai pas pu trouver de client  
J'demande l'aumône aux gens qui passent  
Un morceau de pain, un peu de chaleur  
J'ai pourtant pas beaucoup d'audace  
Maintenant c'est moi qui leur fais peur  
Dans ma rue, tous les soirs j'me promène  
On m'entend sangloter et dans la nuit  
Quand le vent jette au ciel sa rengaine  
Tout mon corps est glacé par la pluie  
Et j'en peux plus, j'attends qu'en fait  
Que le bon Dieu vienne  
Pour m'inviter à m'réchauffer tout près de lui  
Dans ma rue y'a des anges qui m'emmènent  
Pour toujours mon cauchemar est fini

## Ni oui ni non

Un peu plus sucré, un peu plus salé  
Non, moi j' préfère plutôt quand c'est pimenté  
Un peu plus grand, un peu plus court  
Non, moi j' préfère plutôt y aller à pied  
Un peu plus clair, un peu moins cher  
Non, moi j' préfère la montagne à la mer  
Un peu plus blanc, un peu plus noir  
Non, moi j' préfère les gens qui osent y croire  
(Refrain)  
Il me demandait sans arrêt  
Quel est le bon chemin à prendre  
Vivre et hésiter  
Et ça vous pouvez bien m' comprendre  
Un peu plus cool, un peu plus chiant  
J'aime bien être seule et j'aime aussi la foule  
Un peu plus de temps, un peu moins longtemps  
Moi j'aime qu'on m' laisse faire et pas qu'on me saoule  
Un peu plus gaie, un peu plus triste

Moi j'aime les histoires d'amour qui m'ont chialer  
Un peu plus proche, un peu plus loin  
J'aime qu'on pense à moi même si on se voit pas

(Refrain)

Il me demandait sans arrêt  
Quel est le bon chemin à prendre  
Vivre et hésiter  
Et ça vous pouvez bien m'comprendre  
Un peu plus à droite, un peu plus à gauche  
Moi je préfère ne compter sur personne  
Plus d'argent pour vous, un peu moins pour eux  
Et moi alors quand est-ce qu'on m'en donne ?

(Refrain x3)

Il me demandait sans arrêt  
Quel est le bon chemin à prendre  
Vivre et hésiter  
Et ça vous pouvez bien m'comprendre

## La Fée

Moi aussi j'ai une fée chez moi  
Sur les gouttières ruisselantes  
Je l'ai trouvée sur un toit  
Dans sa traine brûlante  
C'était un matin, ça sentait le café  
Tout était recouvert de givre  
Elle s'était cachée sous un livre  
Et la lune finissait ivre  
Moi aussi j'ai une fée chez moi  
Et sa traine est brûlée  
Elle doit bien savoir qu'elle ne peut pas  
Ne pourra jamais plus voler  
D'autres ont essayé avant elle  
Avant toi une autre était là  
Je l'ai trouvée repliée sous ses ailes  
Et j'ai cru qu'elle avait froid  
Moi aussi j'ai une fée chez moi

Depuis mes étagères elle regarde en l'air  
La télévision en pensant  
Que dehors c'est la guerre  
Elle lit des périodiques divers  
Et reste à la maison  
A la fenêtre, comptant les heures  
A la fenêtre, comptant les heures  
Moi aussi j'ai une fée chez moi  
Et lorsqu'elle prend son déjeuner  
Elle fait un bruit avec ses ailes grillées  
Et je sais bien qu'elle est dérégulée  
Mais je préfère l'embrasser  
Ou la tenir entre mes doigts  
Moi aussi j'ai une fée chez moi  
Qui voudrait voler mais ne le peut pas



# Literaturverzeichnis

- [1] Backhaus, Natascha: Humor und Fremdsprachen lehren und lernen, Univ., Bochum, Dipl.-Arb., 2005.
- [2] Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf: Die ersten Lebensmonate, in: Musikpsychologie/Ein Handbuch, 4. Aufl., 2002, S. 276-283.
- [3] Bruhn, Herbert: Singen und Erkennen von Melodien, in: Musikpsychologie/Ein Handbuch, 4. Aufl., 2002, S. 283-290.
- [4] Burger, Harald: Phraseologie/Eine Einführung am Beispiel des Deutschen, 2. Aufl., Berlin, 2003.
- [5] Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts/Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache, 2. Aufl., Tübingen [u.a.], 1993.
- [6] Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen/Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 2004.
- [7] Cichon, Peter: Systemlinguistik/Die Thematisierung von Sprache, in: Metzeltin, Michael (Hrsg.): Diskurs Text Sprache/Eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten, 2.Aufl., Wien, 2006, S. 337-392.
- [8] Christiner, Markus: Singing Performance and Language Aptitude/Behavioural Study on Singing Performance and its Relation to the Pronunciation of a Second Language, Wien, Dipl.-Arb., 2012.
- [9] Culliford, Pierre/Delporte, Yvan: La Schtroumpfette, Brüssel, 1967.
- [10] Culliford, Thierry/Parthoens, Luc: Docteur Schtroumpf, Brüssel, 1996.
- [11] Darwin, Charles: The descent of man, and selection in relation to sex, 2. Aufl, London, 1871.

- [12] Ennemoser, Marco/Kuhl, Jan: Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht, in: Lehren und Lernen mit Bildern/Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler, 2008, S. 11-22.
- [13] Ernst, Eva-Maria: Die Onomatopoetik der Tierlaute und der entsprechenden Verben im Deutschen, Französischen und Italienischen, Univ., Wien, Dipl.-Arb., 1990.
- [14] Gruhn, Wilfried: Musiksprache - Sprachmusik – Textvertonung/Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text, Frankfurt am Main [u.a.], 1978.
- [15] Hallet, Wolfgang: Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens/Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdspracheunterricht, in: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern/Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler, 2008, S. 212-222.
- [16] Havlik, Ernst: Lexikon der Onomatopöien/die lautimitierenden Wörter im Comic, Frankfurt a. M., 1981.
- [17] Helms, Wilfried: Vokabeln lernen - 100% behalten/Die erfolgreichen Tipps zum Fremdsprachenlernen ; Klassen 5 – 10, Wien, 1995.
- [18] Keller, Gustav: Lerntechniken von A bis Z/Infos, Übungen, Tipps, Bern, 2005.
- [19] Kremling, Corinna: Lehren und Lernen mit Bildern/ Erste Ergebnisse der Eingangserhebung des Forschungsprojektes „Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung, in: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern/Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler, 2008, S. 115-123.
- [20] Lewalter, Doris: Lernen mit Bildern und Animationen/Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen, Münster [u.a.], Diss., 1997.
- [21] Livingstone, Frank B. :Did the australopithecines sing?/Current Anthropology, 1973, S. 25-29.
- [22] Lodes, Birgit: Text und Musik, in: Metzeltin, Michael (Hrsg.): Diskurs Text Sprache/Eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten, 2.Aufl., Wien, 2006, S. 291-334.
- [23] Martins, C./Mabilat, J.-J.: Sons et Intonation/Exercices de prononciation, Paris, 2004.

- [24] Metzig, Werner/Schuster, Martin: Lernen zu lernen/Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen, 6. Aufl., Berlin, 2003.
- [25] Milovanov, Riia: Musical aptitude and foreign language learning skills/Neural and behavioural evidence about their connections, in: Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009), Escom, 2009, S. 338-342.
- [26] Morfeld, Petra: Wissend lernen = effektiver lernen?/Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule, Tübingen, 1998.
- [27] Mussen, Paul Henry/Conger, John Janeway/Kagan, Jerome: Lehrbuch der Kinderpsychologie, 3. Aufl., Stuttgart, 1981.
- [28] Patel, Aniruddh D.: Music, language, and the brain, Oxford, 2008.
- [29] Pelz, Heidrun: Linguistik/Eine Einführung, 9. Aufl., Hamburg, 2005.
- [30] Pfleger, Maria: Die Diagnose von Lerntypen bei Volksschulkindern, Wien, Diss., 1986.
- [31] Quast, Ulrike: Leichter lernen mit Musik/Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende, Bern [u.a.], 2005.
- [32] Reinfried, Marcus: Vom „Stellvertreter“ zum „Türöffner“. Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken, in: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern/Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler, 2008, S. 118-211.
- [33] Schenk-Danzinger, Lotte: Entwicklungspsychologie, 25. Aufl., Wien, 1999.
- [34] Sperber, Hort G.: Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb/Mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“, München, Diss., 1989.
- [35] Spitzer, Manfred: Lernen/Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg [u.a.], 2002.
- [36] Spychiger, Maria: Musik und außermusikalische Lerninhalte, in: Musikpsychologie/Ein Handbuch, 4. Aufl., 2002, S. 360-368.
- [37] Turecek, Katharina: Sprachen lernen - made easy/Tipps & Tricks für Sprachenprofis; für alle Sprachen geeignet; mit vielen Übungen; Sprachspiele, Wien, 2004.

[38] Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen/Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich, 23. Aufl., München, 1996.

[39] Weidenmann, Bernd: Lernen mit Bildmedien/Psychologische und didaktische Grundlagen, Weinheim [u.a.], 1991.

## Quellen

- URL:[http://www.koelnklavier.de/quellen/matth-1739/\\_inhalt.html#kap1](http://www.koelnklavier.de/quellen/matth-1739/_inhalt.html#kap1) [24.11.2012]
- URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Schl%C3%BCmpfe#cite\\_note-0](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schl%C3%BCmpfe#cite_note-0) [09.08.2012]
- URL:<http://michelgheude.skyrock.com/2105299655-149-la-grammaire-du-schtroumpf.html> [09.08.2012]
- URL:<http://www.schtroumpfmania.com/12.html> [09.08.2012]
- URL:<http://www.fplUSD.org/franzoesisch-lernen/lernen-mit-humor/peng-bumm-utsch-eine-reise-ins-reich-der-onomatopoesie/?PHPSESSID0ma4pn5gib2phe3ujk49rs114o7> [13.06.2012]
- URL:<http://de.wikipedia.org/wiki/Redewendung> [05.04.2012]
- URL:[http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots\\_finissant\\_en\\_tion.php](http://dict.xmatiere.com/suffixes/mots_finissant_en_tion.php) [15.12.2012]
- URL:<http://www.zaz-music.de/de/biography> [12.12.2012]
- URL:<http://www2.hu-berlin.de/japanologie/dokumente/studium/trenkel.pdf> [22.11.2012]
- URL:[http://www.koelnklavier.de/quellen/matth-1739/\\_inhalt.html#kap1](http://www.koelnklavier.de/quellen/matth-1739/_inhalt.html#kap1) [24.11.2013]
- URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Figur\\_\(Fiktion\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Figur_(Fiktion)) [06.08.2012]
- URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Nomen\\_Agentis](http://de.wikipedia.org/wiki/Nomen_Agentis) [22.08.2012]
- URL:[http://www.linguistik-online.de/47\\_11/reder.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/reder.html) [19.01.2013]
- URL:[www.uni-stuttgart.de/lingrom/lehre/fortbildung2003/siepmann-vortrag.pdf](http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/lehre/fortbildung2003/siepmann-vortrag.pdf) [28.12.2012]
- URL:<http://www.kollokation.at/glossar/> [28.12.2012]

- URL:<http://www.expression-francaise.fr/ca-sent-le-sapin/> [19.01.2013]
- URL:[http://dict.leo.org/frde/index\\_de.html#/search=%C3%A7a%20sent%20le%20roussi&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on](http://dict.leo.org/frde/index_de.html#/search=%C3%A7a%20sent%20le%20roussi&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on) [19.01.2013]
- URL:[www.uni-stuttgart.de/lingrom/lehre/fortbildung2003/siepmann-vortrag.pdf](http://www.uni-stuttgart.de/lingrom/lehre/fortbildung2003/siepmann-vortrag.pdf) [28.12.2012]
- URL:[http://fr.wiktionary.org/wiki/qui\\_aime\\_bien,\\_ch%C3%A2tie\\_bien](http://fr.wiktionary.org/wiki/qui_aime_bien,_ch%C3%A2tie_bien) [22.08.2012]

# Curriculum Vitae

## Persönliche Daten

Name	Elizabeth Toth
Geburtsdatum	28. Dezember 1983
Geburtsort	Lima
Staatsbürgerschaft	Österreich

## Ausbildung

10/2005–heute	<b>Universität, Wien</b> Studium der Romanistik (Französisch)
01/2012–06/2013	<b>Volkshochschule Meidling</b> Ausbildung zur Lernberaterin
04/1999–06/2003	<b>Gymnasium, Wien</b>
09/1996–03/1999	<b>Deutsche Schule Paris, Paris</b> einzelne Unterrichtsfächer in französischer Sprache
09/1995–06/1996	<b>Deutsche Schule Madrid, Madrid</b> einzelne Unterrichtsfächer in spanischer Sprache
09/1994–06/1995	<b>Realgymnasium, Wien</b>
09/1990–06/1994	<b>Volksschule, Wien</b>

## Berufserfahrung

10/2011–heute	<b>Volkshochschule Wien Floridsdorf.</b> Kursleiterin im Unterrichtsfach Spanisch zur Vorbereitung auf die Externistenmatura
09/2008–heute	<b>Lernen 8 Maturaschule</b> Kursleiterin im Unterrichtsfach Spanisch zur Vorbereitung auf die Externistenmatura
02/2008–06/2011	<b>Volkshochschule Wien Hietzing</b> Kursleiterin im Unterrichtsfach Spanisch und Französisch in der Erwachsenenbildung
01/2008 –07/2008	<b>Caritas Wien</b> ehrenamtliche DAF Kursleiterin