

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za germanistiku  
Nastavnički smjer

Marina Brezović

**Umfrage zur Verwendung der Mnemotechniken  
im DaF-Unterricht**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, veljača 2015.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Die Entwicklung und Eigenschaften der Mnemotechnik.....	3
2. 1. Historische Übersicht.....	4
2. 2. Gedächtnispsychologische Theorien als Grundlage der Mnemotechnik.....	5
2. 3. Allgemeine Merkmale der Mnemotechniken.....	9
3. Mnemotechniken im traditionellen Sinne.....	12
3. 1. Loci-Technik.....	13
3. 2. Technik der assoziativen Verbindung (interaktive Gedächtnisbilder) .....	14
3. 3. Geschichtentechnik (Kettentechnik).....	16
3. 4. Kennworttechniken.....	17
3. 4.1. Schlüsselwortmethode.....	18
3. 5. Merkverse.....	19
3. 5.1. Eselsbrücken.....	19
3. 5.2. Mnemotechnische Lieder.....	21
3. 6. Mnemotechnischer Regelkatalog formaler Merkmale.....	22
3. 7. Abkürzungstechniken.....	25
3. 7.1. Akronym und Akrostichon.....	25
3. 8. Analysetechniken.....	25
3. 8.1. Entdecken bzw. Schaffen von inneren und äußeren Zusammenhängen .....	26
3. 8.2. Lineare Übersetzung.....	27
3. 8.3. Graphemische Assoziation.....	27
4. Weitere gedächtnisunterstützende Lernstrategien.....	27
4.1. Organisationsstrategien.....	28
4.1.1. Kategorisierung der Wörter in Wortfeldern.....	29
4.1.2. Visualisierung (Verbildlichung) der Zusammenhänge.....	30
4.1.3. Assoziogramm.....	34
4.1.4. Mind-Map.....	36
4.1.5. Gruppierung nach Klangbildern .....	40
4.2. Bewegung und physische Darstellung.....	40
4.3. Kontrast und Vergleich mit der Muttersprache.....	41
4.4. Wortkartei.....	42
4.5. Weitere Lernverfahren.....	44
5. Mnemotechniken im DaF-Unterricht.....	45
5.1. Anwendung der Mnemotechniken für bestimmte Lernprobleme.....	45
5.2. Grenzen der Methode und Vergleich der Mnemotechniken mit anderen Methoden...	48
5.3. Individuelle Unterschiede beim Lernen.....	52
6. Umfrage.....	53
6.1. Teilnehmer.....	54
6.2. Vorgehensweise und Materialien.....	54
6.3. Untersuchungsergebnisse.....	54
6.4. Ergebnisauswertung.....	61

7. Schlusswort.....	66
Literaturverzeichnis.....	67
Zusammenfassung.....	71
Anhang.....	71

## 1. Einleitung

Das Behalten von neuen Informationen ist ein universelles Problem, vor dem immer wieder viele DaF-Lerner und ihre Lehrer stehen und geeignete Lösungen zu finden versuchen. Eine Möglichkeit ist dabei auch der Einsatz von Mnemotechniken im Unterricht. Das Thema meiner Diplomarbeit „Umfrage zur Verwendung der Mnemotechniken im DaF-Unterricht“ habe ich gewählt, um mich mit den Lerntechniken auseinanderzusetzen, die in der Fachliteratur nur ausnahmsweise erwähnt und erläutert werden. Solche Verfahren, obwohl in der antiken Tradition verwurzelt, finden heutzutage selten Anwendung, und zwar häufiger im Sinne von einem „Gedächtnissport“ (wobei das Ziel ist, sich je mehr unverbundene Informationen zu merken) als in alltäglichen (besonders in gesteuerten) Lernsituationen. Mich hat interessiert, ob traditionelle mnemotechnische Verfahren heutzutage effektiv im DaF-Unterricht verwendet werden, wovon das abhängt und welche konkreten Beispiele von Mnemotechniken einem DaF-Lehrer zur Verfügung stehen. Solche inhaltsorientierten Vorschläge zum Einsatz von Mnemotechniken habe ich vor allem im Buch von H. Sperber „Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb“ (1989) gefunden. Dieses ausführliche Werk hat mir Anstoß zu dieser Arbeit gegeben.

Mit der Umfrage wollte ich untersuchen, in welchem Maße und bei welchen Lernproblemen Mnemotechniken im kroatischen DaF-Unterricht heutzutage vertreten sind. Deswegen habe ich mich an die DaF-Lehrer gewandt, damit ich ihre praktischen Erfahrungen mit den Mnemotechniken im Unterricht sammeln und vergleichen kann.

Diese Arbeit ist somit in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Begriffe beschrieben, die für das Erklären von gedächtnisunterstützenden Verfahren wichtig sind: lernpsychologische Grundlagen, Merkmale der Mnemotechnik, einzelne Verfahren und Beispiele ihrer Anwendung zu bestimmten Lernproblemen. Danach werden im praktischen Teil die Ergebnisse der Umfrage zur Verwendung der Mnemotechniken dargestellt, zusammen mit den gesammelten Beispielen von gedächtnisunterstützenden Techniken, die am häufigsten verwendet werden. Zum Schluss wird zusammenfassend die Rolle von Mnemotechniken und ähnlichen Verfahren im heutigen DaF-Unterricht geschildert.

## 2. Die Entwicklung und Eigenschaften der Mnemotechnik

Das Wort „Mnemotechnik“ ist griechischer Herkunft und wird mit den Wörtern *mneme* („Gedächtnis“, „Erinnerung“), *mnema* („Erinnerung“, „Denkmal“, „Andenken“), *mnemeion* („Erinnerung“, „Andenken“) verbunden (vgl. Lieury: 4). Lothar Jung definiert Mnemotechniken als assoziative Merk- und Lernhilfen, durch die sich Lernstoff leichter einprägen und abrufen lässt. Als Mnemotechniken können z. B. räumliche Vorstellungen, Bilder, Merksprüche, Reime usw. dienen.<sup>1</sup> Hier handelt es sich meistens um Techniken, die Storch unter gedächtnisstützenden Lernerstrategien (S. 22) anführt und die, nach der Definition, mentale Verknüpfungen zwischen den Wörtern durch Assoziationen oder Kontexte schaffen. L. Köster (S. 889) beschäftigt sich mit diesen Techniken in seinem Artikel über Wortschatzvermittlung. Er versteht unter dem Begriff „Mnemotechnik“:

(...) Gedächtnisleistungen und Techniken des Speicherns und Erinnerns: Ziel ist es hierbei, bewusste lernerindividuelle Lernstrategien zu initiieren, die Informationen in einem Konkretisierungsprozess mit Sinn aufladen, an Vorwissen anlagern und rekonstruktiv das Gewünschte ins Bewusstsein zurückrufen. Zum empirisch abgesicherten Repertoire der Mnemotechniken gehören die wieder ernst genommenen Eselsbrücken, mentale Bilder und Mind maps (Sperber 1989; Müller 1991).

Es gibt Unterschiede zwischen Mnemotechniken im klassischen Sinne, die eine längere Tradition der Verwendung haben, und ähnlichen Lernmethoden, die wegen ihrer gedächtnissteuernden Wirkung auch oft als Mnemotechniken bezeichnet werden, obwohl sie nicht alle Merkmale klassischer Mnemotechniken besitzen. Alle mnemonischen Verfahren, die in dieser Arbeit erwähnt werden, sind eine Art Lernstrategien. Jung<sup>2</sup> teilt die Lernstrategien auf Reduktionsstrategien, Organisationsstrategien, Elaborationsstrategien und Wiederholungsstrategien. Reduktionsstrategien sollen die Hauptaussagen aus dem Text filtern. Dazu dienen: selektives Lesen, das Unterstreichen und Herausschreiben wichtiger Begriffe und Aussagen eines Textes, das Zusammenfassen von Texten usw. Solche Techniken werden in dieser Arbeit nicht besonders erläutert, weil sie fast keine Ähnlichkeiten mit mnemotechnischen Verfahren haben. Die nächste Gruppe, Organisationsstrategien, verwendet man, um den Lernstoff zu strukturieren, sowie Zusammenhänge und Hierarchien zu bilden.

---

<sup>1</sup> Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken>. (Stand: 13.10.2014)

<sup>2</sup> <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Lernstrategien> (Stand: 13.10.2014)

Dazu gehören z. B. die Mind-Map-Methode, verschiedene semantische Kategorisierungen der Wörter und schematische Verbildlichungen. Elaborationsstrategien verknüpfen neue Informationen mit schon Bekanntem und erleichtern das Memorieren. Dabei benutzt man meistens „traditionelle“ Mnemotechniken: Sprichwörter, Metaphern, eigene Assoziationen, Eselsbrücke u. Ä. „um das neue „Material“ mit Bedeutung zu füllen“<sup>3</sup>. Diese Verfahren helfen beim Lernen von Formeln, Auswendiglernen von Fakten und Vokabeln. Schließlich verhindern die Wiederholungsstrategien, dass die gelernten Informationen aus dem Gedächtnis gelöscht werden. Dazu dienen z. B. Karteikarten, Lernspiele und verschiedene andere Übungen. In der Arbeit werden auch einige Kompensationstechniken (vgl. Storch: 22) erwähnt, bei denen man z. B. Mimik und Gestik anstelle von Wörtern zur Beschreibung von schwierigen Sachverhalten benutzt und damit das Behalten der Begriffe erleichtert.

## 2.1. Historische Übersicht

Mnemotechniken stammen aus dem antiken Griechenland. Als Erfinder der Mnemotechnik gilt der griechische Dichter Simonides (556-468 v. Chr.).<sup>4</sup> Nach einer Anekdote wurde Simonides zu einem Festmahl eingeladen. Das Festmahl endete leider tragisch, indem das Haus über die Gäste zusammenstürzte und Simonides als der einzige Überlebende verblieb. Simonides konnte später alle Toten identifizieren, weil er sich ihre Positionen nach der Sitzordnung genau gemerkt hat. Diese Geschichte ist später als die erste bekannte Verwendung der Loci-Technik bekannt geworden – einer Gedächtnistechnik, die auf dem Konzept der mnemonischen Stelle beruht (Sperber 1989: 16-17).

Weitere Systematisierungen der antiken Gedächtniskunst kann man in den Schriften von Hippias (5. Jahrhundert v. Chr.) und Aristoteles (384-322 v. Chr.) finden (vgl. Sperber 1989: 16-17). In der Blütezeit der römischen Rhetorik war griechische Mnemotechnik geschätzt. Sie wurde im Rahmen der Redekunst unterrichtet und diente zur Vorbereitung öffentlich gehaltener Reden, meistens Gerichtsreden (vgl. dazu Sperber 1989: 24; Lieury: 13).

Bis zum 12. Jahrhundert blieb die antike Gedächtniskunst fast vergessen, bis die Fragmente eines antiken rhetorischen Werkes unter dem Titel *Ad Herennium*, von einem anonymen Autor geschrieben, wieder auftauchten. Das Werk verursachte die Wiederbelebung

---

<sup>3</sup> <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Lernstrategien> (Stand: 13.10.2014)

<sup>4</sup> Vgl. dazu Sperber (1989: 16), Schuster/Dumpert (S. 118) und Lieury (S. 8).

der Mnemotechnik, so dass sie bald wieder als Teil der Rhetorik gelehrt wurde (vgl. Sperber 1989: 25) und Lieury (S. 8).

Seit dem 15. Jahrhundert wurden die antiken Techniken des Memorierens weiterentwickelt. Neben der traditionellen Loci-Technik wurden als mnemonische Stellen oder assoziative Hilfen oft z. B. verschiedene Tiere oder menschliche Körperteile benutzt (um sich etwas in einer Reihenfolge zu merken). Die neuen Begriffe wurden auf verschiedene Weisen verbildlicht, durch eine „mnemonische Gestalt“ personifiziert oder in Buchstaben und Zahlen encodiert (Sperber 1989: 26-28).

Nach dem 17. Jahrhundert sinkt die Popularität von Mnemotechniken noch einmal. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Mnemotechniken wieder untersucht, meistens dank neuen Erkenntnissen im Rahmen der Lernpsychologie und Gehirnstruktur. Heute finden die Mnemotechniken ihre Anwendung als Lernhilfen in verschiedenen (gesteuerten und ungesteuerten) Lernsituationen, meistens „zum Einprägen großer Mengen unzusammenhängender Daten und Fakten“ (Sperber 1989: 28) und als eine Ergänzung der geläufigen Lernmethoden, wie z. B. im heutigen Fremdsprachenunterricht.

## **2.2. Gedächtnispsychologische Theorien als Grundlage der Mnemotechnik**

Der Zentralbegriff bei der Erläuterung von Mnemotechniken ist das Gedächtnis. H. Sperber (1989: 59-61) erwähnt im Zusammenhang mit Mnemotechniken verschiedene Theorien, die das menschliche Gedächtnis zu beschreiben versuchten, schon seit Platon und seinem Wachstafelmodell, über John Locke, der das Gedächtnis als „the storehouse of our ideas“ (den Speicher für unsere Ideen) bezeichnete, bis zu den Theorien der modernen Gedächtnisforscher.

Heute ist das Speichermodell des Gedächtnisses von Shiffrin und Atkinson (1968-1969, auch bei Rohrer 1984) von großer Bedeutung für das Verstehen der Lernprozesse. Nach diesem Modell sind drei Speicher für das Gedächtnis verantwortlich. Der erste Speicher (oder Behälter) heißt der Ultrakurzzeitspeicher und dient zur Aufnahme und Aussonderung einer Unmenge sensorischer Informationen (vgl. Sperber 1989: 61, Vielau: 30). Wichtige Informationen werden dort festgehalten und im zweiten Speicher, dem Kurzzeitspeicher (*working memory* oder „Minutengedächtnis“), weiter bearbeitet. In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen von George A. Miller (1956) zu berücksichtigen (vgl. Sperber 1989:

62). Miller hat nämlich festgestellt, dass eine Person  $7 \pm 2$  Informationseinheiten (oder eng. *chunks*) im Kurzzeitgedächtnis behalten kann und dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses damit ziemlich begrenzt ist. Die Informationen können im Kurzzeitgedächtnis, abhängig von verschiedenen Faktoren, von etwa 20 Sekunden (so Lieury 141-142), über ein paar Minuten bis zu mehreren Tagen (Vielau: 30) behalten bleiben. Sie werden dort verarbeitet, codiert und miteinander kombiniert. Dies ermöglicht, dass sie daraufhin ihren Weg zum dritten Speicher, zum Langzeitspeicher, finden, wo sie auf längere Zeit behalten werden (Lieury: 143). Im Gegensatz zum Kurzzeitgedächtnis sei die Kapazität des Langzeitgedächtnisses faktisch unbegrenzt, das Problem liege nur darin, die Informationen aus dieser ‚Bibliothek‘ wieder aufgreifen zu können, meint Sperber (1989: 61-62). A. Vielau (S. 31-33) findet das Speichermodell des Gedächtnisses im Allgemeinen „zu statisch“, da es nicht erklären könne, „warum sich bei gleicher neurophysiologischer Ausstattung, bei gleichem Lebensalter und vergleichbarer Bewusstseinskapazität die individuelle Lernfähigkeit unterscheidet“. Vielau findet eine neue Lösung:

Die Leistungsfähigkeit des Geistorgans hängt weniger von der neurophysiologischen Verarbeitungskapazität ab, von der Größe des Behälters, als von der spezifischen Art der Informationsverarbeitung und vor allem der subjektiven Verarbeitungstiefe ( Craik, Lockhart 1972) im neuronalen Netz, damit indirekt vom individuellen Wissen und der Fähigkeit, problemorientiert geeignete kognitive Strategien für die Kodierung der Information auszuwählen und einzusetzen. (Vielau: 32-33)

Individuelle Lernunterschiede lassen sich damit auf die persönliche Fähigkeit zum Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien zurückführen. Vielau (S. 32) erklärt, dass mehrere Merkmale oder Einheiten zu einem „Superzeichen“ abstrahiert werden und dass später diese Superzeichen zu einem Wissensschema zusammengefasst werden. Somit werde die Verarbeitungskapazität erhöht, da ganze Strukturen anstelle von Einzelheiten weiterverarbeitet werden könnten. Solche Verfahren entlasten das Kurzzeitgedächtnis und man kann gleichzeitig mehr Informationen verarbeiten. Die auf diese Weise kodierten Informationen behalten ihre Organisationsprinzipien auch im Langzeitspeicher und können effektiver abgerufen werden (Vielau: 32-34).

Damit lässt sich auch die Theorie der Gestaltpsychologie (von Köhler 1969, Katz 1951) verbinden, die besagt, dass einzelne Informationseinheiten anhand verschiedener Prinzipien in

größere Strukturen oder Gestalten (ganze Formen) zusammengefasst bzw. assoziiert werden.<sup>5</sup> Die Prinzipien einer solchen Assoziation seien z. B. raumzeitliche Nähe und die Gleichheiten oder Ähnlichkeiten unter den Informationen (Sperber 1989: 66-67). Durch logische assoziative Verfahren entstehen z. B. semantische Wortfelder und Assoziogramme und durch völlig freie Assoziationen entstehen (oft phantastische) mnemotechnische Gedächtnisbilder.

Weitere wichtige Erkenntnisse bringt die Theorie der Verarbeitungstiefe von Craik und Lockhart (1972). Die „Verarbeitungstiefe“ wird dabei als „Art und Weise der Organisation von Informationen“ definiert (Sperber 1989: 65-66). Ferner soll es gelten: je tiefer und ausführlicher sich der Lerner mit einer Information beschäftigt, desto besser prägt sie sich ein. Nach diesem Prinzip funktioniert z. B. die semantische Analyse neuer Vokabeln (ihre Zuordnung in verschiedene Kategorien), sowie, im allgemeinen Sinne, das Lernen von gleichen Informationen in verschiedenen Kontexten oder mit mehreren Sinnen, bzw. das Schaffen von mehrfachen Spuren für das leichtere Abrufen einer Information.

Mnemotechniken finden ihre theoretische Grundlage auch in der Theorie von separaten verbalen und nicht-verbalen Verarbeitungs- und Speicherungssystemen (Paivio 1971, 1987). Diese Theorie betrachtet das Gedächtnis als ein *dual Prozess*-System. Nach Paivio gibt es zwei wichtige Verarbeitungsprozesse im Gehirn: ein Prozess behandelt nur verbale (logische, wörtliche, hierarchische, abstrakte, objektive) Reize und ein anderer nur nonverbale Stimuli (räumliche, bildliche, konkrete, affektive, metaphorische Reize). Die beiden Prozesse stehen jedoch in Interaktion (Sperber 1989: 71-72). Die Wörter werden im linken Teil des Kortex, in einem lexikalischen Gedächtnis (in einer „Bibliothek der Karosserien“ der Wörter) bearbeitet und das Visuelle im rechten Teil, erklärt weiterhin Lieury (S. 266, 277).

Obwohl die beiden Gedächtnissysteme stets benutzt werden, ist jede Person doch vorwiegend auf das eine oder andere System kognitiv besser orientiert. Individuelle Neigung zu einem oder anderem Verarbeitungssystem ist eng mit der Aufteilung der Gehirnfunktionen in zwei Gehirnhemisphären – oder mit der so genannten Lateralität – verbunden. Die Lateralität sei, nach Ute Schönplüg (S. 701-702), die „Spezialisierung der linken und rechten Hemisphären“. Die Domination der linken Hirnhälfte bei der Sprachverarbeitung gilt meistens nur für monolinguale Sprecher; bei multilingualen Sprechern wurde auch eine verstärkte Aktivität der rechten Hirnhälfte bewiesen (Schönplüg: 702). Dies sollte bedeuten, dass auch

---

<sup>5</sup> Neuner/Hunfeld verstehen unter Assoziation „die Verbindung zwischen zwei Elementen im menschlichen Erfahrungsbereich. Bei der Wahrnehmung des einen wird auch das andere in die Erinnerung gerufen.“ (Neuner/Hunfeld: 150).



die rechte Hirnhälfte Anteil an der Sprachverarbeitung (besonders bei den bilingualen oder mehrsprachigen Personen) nimmt. Einige psychologische Experimente zeigen, dass die Analyse neuer sprachlicher Reize, die noch nicht linguistisch verarbeitet werden, über die rechte Hirnhälfte erfolgt. Erst danach folgt eine sequentielle Analyse in der linken Hälfte (Schönplflug: 702). Das heißt: wenn noch kein linguistisches Verstehen von einem (neuen) Wort besteht, wird es durch seine sinnlichen, konkreten Merkmale behandelt (Lautbild, Schriftbild, visuelle Assoziationen usw.).

Sperber (1989: 72) erklärt in diesem Sinn, dass auch Mnemotechniken aufgrund der Zusammenarbeit der zwei Hirnhälften funktionieren: wenn man abstrakte Begriffe konkretisiert, werden die beiden Verarbeitungssysteme engagiert und die Information wird „doppelt gespeichert“ (sie wird beim Abrufen den beiden Systemen zugänglich). Die Konkretisierung der Wörter erfolgt durch die Prozesse der Assoziation und des Sortierens (vgl. Bohn: 82).

Der Psychologe G. Strube betrachtet auch die Assoziation als eine Grundlage des Erinnerens. Wenn man den Ausgangspunkt (oder die Abrufhilfe) versichert hat, verläuft die Durchsuchung des Gedächtnisses mithilfe dieser assoziativen Fäden automatisch (vgl. Strube: 35-36, Bohn: 82).

Lieury (S. 169) schreibt in diesem Zusammenhang, dass die Wirksamkeit von Abrufstrategien in den Studien von Endel Tulving (1966) und zahlreichen anderen Autoren nachgewiesen wurde. Diese Studien beweisen die Effektivität assoziativer (Symbole, Antonyme...), phonetischer (Reime) und bildlicher Abrufhilfen, je nach der mnemotechnischen Strategie. Doch die Mnemotechniken haben an sich keinen Effekt, falls man den sich anzueignenden Stoff nicht wiederholt. Lieury (S. 98) betont in diesem Zusammenhang, dass bei Menschen und Tieren gerade die Wiederholung als der wichtigste Mechanismus des Lernens wirkt. „Man weiß, dass Wiederholen stabile Verbindungen zwischen Neuronen herstellt (über „Synapsen“ genannte Kontaktstellen) und die Kommunikation (durch Neurotransmitter) erleichtert.“ Kurzfristig könne man sogar eine große Menge von Daten behalten, langfristig sei es doch ohne Wiederholung nicht möglich, so Lieury.

Der Lernpsychologe J. Levin hat (1983) das Behalten von Informationen in drei Typen von Prozessen beschrieben: zuerst werden Informationen rekodiert; dann werden sie in

Beziehung gesetzt und letztens werden sie abgerufen (oder *recoding – relating – retrieving*).<sup>6</sup> Dies lässt sich auf folgende Weise beschreiben: Zuerst werden abstrakte Informationen durch etwas Konkretes, Bekanntes dargestellt, dann werden mehrere Informationen (alte und neue) miteinander verbunden (verglichen, kategorisiert, assoziiert etc.) und endlich kann man die gesuchte Information mit Hilfe von anderen abrufen, wobei man vorhandene Assoziationen benutzt. Es lässt sich folglich feststellen, dass die Mnemotechniken auf dem Prinzip des „Assoziierens“ aufgebaut sind.

Schuster/Dumpert schreiben von den Assoziationen als unbewussten oder bewussten Abrufhilfen für gespeicherte Informationen (S. 50). Sie erklären, dass der Stoff immer in Verbindung mit äußeren Umständen gelernt wird, z. B. mit Räumen, Lichtverhältnissen, Geräuschen, aber auch mit eigenen Gefühle und Gedanken. Das alles bildet Abruf-Pfade zu dem Stoff. Andererseits kann man neue Assoziationspfade auch absichtlich bauen, wenn der Lernstoff mit persönlicher Bedeutung verbunden wird.

### **2.3. Allgemeine Merkmale der Mnemotechniken**

Beim Lernen mithilfe von Mnemotechniken werden beide Gehirnhälften aktiviert, weil konkrete und (abstrakte) verbale Informationen zu mnemonischen „Bildern“ verknüpft werden. So entstehen Assoziationen, die den Zugriff zu gespeicherten Daten erleichtern und jederzeit abrufbar sind. Um solche Assoziationen zu erstellen, können verschiedene Verfahren angewendet werden.<sup>7</sup> Man kann den zu lernenden Begriff durch rhetorische, etymologische oder historische Sinnbilder, durch ähnlich klingende Wörter oder durch optische Zeichen, die in keinem Zusammenhang mit den einzuprägenden Wörtern oder Sätzen stehen, ersetzen.<sup>8</sup>

Bei Sperber (1989: 73-86) werden die entscheidenden Merkmale für erfolgreiches Kodieren, Verbinden und Abrufen von Informationen beschrieben. Diese seien vor allem: Konkretheit und Interaktion, dazu aber auch noch: Lebhaftigkeit, Bizarrheit, Emotion, Farbe, selbstgenerierte und vorgegebene Assoziationen, akustisch-motorische Reize, Visualisierung und Verbalisierung.

---

<sup>6</sup> Vgl. Sperber (1989: 29).

<sup>7</sup> Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

<sup>8</sup> Ebd.

Die Konkretheit bedeutet, dass ein mentales Bild real und unmittelbar wirken muss, damit es leicht vorstellbar ist (es soll also nicht abstrakt, unklar und unvorstellbar sein). Es wurde nämlich bewiesen, dass konkretisierte Informationen leichter zu behalten sind, als abstrakte, die meistens irgendwie konkretisiert werden müssen (Sperber 1989: 76).

Die Interaktion heißt, dass die zu lernenden Inhalte mit anderen Informationen in eine Interaktion gebracht werden sollen, weil man isolierte Einheiten schwerer lernen kann. Dabei sei es wichtig: je stärker die Beziehung zwischen den zwei Begriffen ist, desto erfolgreicher werden die Informationen behalten.

Dazu kommt weiterhin auch die Lebhaftigkeit, weil lebhafte Bilder (mit vielen Details und viel Bewegung, wie in einem Kurzfilm) besser gemerkt werden.

Dasselbe gilt für Emotionen, da emotionell beladene Gedächtnisbilder einprägsamer als emotionell neutrale sind.

Die Farbe hat auch eine gedächtnisunterstützende Funktion. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf wichtige Informationen und verbessert die Behaltensleistung. Zu viel Farbe kann doch negative Ergebnisse haben und belastend wirken. Man soll sie nur logisch und zweckmäßig einsetzen; z. B. um eine große Menge von Informationen zu systematisieren.

Die Verwendung von Bizarrität beim Lernen ist noch umstritten. Auf der einen Seite gibt es Untersuchungen, die zeigen, dass sich auffällige, ungewöhnliche und bizarre Assoziationen besser einprägen; auf der anderen Seite empfehlen einige Forscher trotzdem, nur logische Zusammenhänge zwischen den zu lernenden Informationen zu bilden und bizarre zu vermeiden, so dass die Lerner nicht verwirrt werden. In diesem Zusammenhang ist Lieury der Meinung, dass auch Humor das Lernen eigentlich nicht erleichtert:

Zu diesem Thema liegen nur wenige Studien vor, doch die ersten Ergebnisse sind ziemlich enttäuschend. Humorige Bilder scheinen nicht nur das Lernen nicht zu fördern, sondern es offenbar sogar zu beeinträchtigen! Deshalb sind Schulbücher im Großen und Ganzen ziemlich nüchtern: Ob mit Humor oder nicht, beim Lernen darf man die Sache nicht unnötig verkomplizieren! (Lieury 2013: 286)

Überdies bleibt es oft unklar, ob man selbstgenerierte oder vorgegebene Assoziationen bei Mnemotechniken benutzen sollte (Sperber 1989: 84-85). Es gibt schon generierte konkrete Beispiele, die der Aufgabe angemessen sind und nicht so viel Zeit verlangen, als wenn man

die Beispiele selbst finden muss. Doch sind die selbstgenerierten Assoziationen oft besser, denn sie entsprechen dem Interesse des Lerner, sie sind seinem Alter und Weltwissen entsprechend und prägen sich letztlich besser ein, weil der Lerner sie selbst angefertigt hat. Im Unterricht können die Lehrer kreative Beispiele einer Mnemotechnik gemeinsam mit den Schülern erarbeiten.

Akustisch-motorisches Gedächtnis wird auch bei Mnemotechniken verwendet. Nach Sperber (S. 85) sei der Einfluss dieser Merkmale auf das Gedächtnis noch nicht genug empirisch erforscht. Es ist jedoch bekannt, dass Menschen seit frühesten Zeiten in Epen, Liedern und Sprichwörtern den Reim, Rhythmus und die Bewegung benutzt haben, um sich große Mengen von Informationen leichter zu merken. Diese Mittel benutzt man auch im heutigen Unterricht, einerseits in den Liedern und Eselsbrücken zum Behalten von sprachlichen Regeln, andererseits bei Mimik, Gestik usw.

Die meisten Mnemotechniken beruhen auf der Visualisierung und anderen Sinnen, doch Paivio (1971) hat festgestellt, dass sich konkrete Informationen besser durch Visualisierung und abstrakte besser durch Verbalisierung einprägen. Bei der Verbalisierung handelt es sich meistens um Umschreibungen, Definitionen, Synonyme und Antonyme, Verwendung im sprachlichen Kontext etc. Aber auch die schwer verbalisierbaren Lerninhalte lassen sich visualisieren, und zwar durch kreative Metaphern, Beispiele und Symbole – z. B. „Trauer“ kann man sich als eine Dame in schwarzer Kleidung vorstellen (Sperber 1989: 85-86).

Zuletzt bemerkt H. Sperber (1989: 86): je mehrere Merkmale wir einer Information geben würden, desto konkreter, lebhafter wird sie in unserem Gedächtnis und desto größer wird ihre Abrufwahrscheinlichkeit. Das heißt, je mehr Wege zu einer Information hinführen, desto leichter und schneller ist sie zu finden. Mehr als eine Gedächtnisspur vermindert die Möglichkeit, dass die Daten vergessen werden, und deswegen ist es optimal, eine Information durch mehrere Sinne, Assoziationen und in verschiedenen Situationen zu wiederholen. Das ist im Einklang mit der schon erwähnten Theorie der Verarbeitungstiefe von Craik und Lockhart (1972).

### 3. Mnemotechniken im traditionellen Sinne

L. Jung nennt als die wichtigsten Mnemotechniken: die Loci-Technik, die Geschichtentechnik, die Schlüsselworttechnik, die Abkürzungstechnik und die Analysetechnik.<sup>9</sup> Bei H. Sperber kann man eine umfangreiche Liste verschiedener Mnemotechniken finden, die traditionelle und neue gedächtnisunterstützende Techniken umfasst. Wichtig ist zu betonen, dass die Grenzen zwischen „echten“ Mnemotechniken (oder Mnemotechniken im traditionellen Sinne) und ähnlichen Techniken sehr fließend sind. Dies kann man schon anhand der Tatsache feststellen, dass es bis heute keine einheitliche Liste oder Kategorisierung entweder aller Lerntechniken (Lernstrategien<sup>10</sup>), oder aller Mnemotechniken, gibt. Die Kriterien der Einteilung sind dabei unterschiedlich: einige Autoren, wie L. Jung, verstehen unter Mnemotechniken nur die traditionellen Gedächtnistechniken, die schon seit Jahrhunderten zur Steigerung der Gedächtnisleistungen in verschiedenen Lernbereichen angewendet werden. H. Sperber bildet anhand gemeinsamer Grundprinzipien eine größere, aktuelle Liste der Mnemotechniken und der ihnen ähnlichen Techniken, die sich vor allem auf ihre Anwendung im DaF-Unterricht orientiert. Andere Autoren verstehen unter dem Begriff „Mnemotechnik“ auch Mind-Maps, Assoziogramme, oder z. B. Mimik, Gestik und TPR-Methode. Die Ähnlichkeit zwischen diesen Techniken und typischen Mnemotechniken lässt sich vor allem an der gemeinsamen Tendenz erkennen, die abstrakten Lerninhalte durch mehrkanaliges Lernen zu konkretisieren oder zu organisieren und auf diese Weise ihr Behalten zu erleichtern.

In dieser Arbeit wird auch ein weiterer Versuch gemacht, die Mnemotechniken und die ihnen ähnlichen Methoden zu systematisieren und in einer logischen Reihenfolge, wenn möglich, zu bearbeiten. In folgenden Abschnitten werden zuerst die Mnemotechniken im engeren, traditionellen Sinne dargestellt und danach folgen (im Kapitel 4) die Mnemotechniken im weiteren Sinne (oder die den Mnemotechniken ähnlichen Methoden).

---

<sup>9</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

<sup>10</sup> Vgl. Westhoff (S. 684-692).

### 3. 1. Loci-Technik

Die Loci-Technik (vom lateinischen *locus* für „Ort“, „Platz“, vgl. dazu Lieury: 8) oder die „Methode der Örter“ (Strube: 34) wurde, wie schon gesagt, zuerst von griechischen und römischen Rednern zur Vorbereitung ihrer freien Reden benutzt.

Als Gedächtnishilfe verwendet man dabei verschiedene, meistens schon bekannte geographische Orte. Jedem von diesen Orten werden bestimmte Informationen, Wörter, Begriffe zugeordnet und später sollen diese Orte bei einem „geistigen Spaziergang“ als Hinweisreize für den Abruf der zu behaltenden Begriffe (oder Gedanken) dienen.<sup>11</sup>

Diese auf dem Prinzip des Assoziierens beruhende Technik ist besonders für die Personen mit einem guten räumlichen Gedächtnis geeignet. Am einfachsten sei es, wenn die dem Lerner schon vertrauten Orte verwendet werden (z. B. sein Haus, Schulweg, usw.). Wenn man im Geiste diese Orte besucht, kann man auf die dort gespeicherten Informationen wieder zugreifen (Sperber 1989: 31-32).

Diese Technik stellt eine Art von Organisation der sonst unverbundenen, schwer zu behaltenden Informationen dar, und zwar durch die Bildung von Assoziationen, oder durch eine „absichtsvolle Schaffung von Verknüpfungen“, so Strube (S. 34-35). Die visuellen Abrufhilfen (im Sinne bekannter Orte und Gegenstände) wurden auch in neueren experimentellpsychologischen Studien als effektiv bewiesen, schreibt Strube.

Lieury (S. 17) mahnt jedoch an unnatürlichen, unlogischen Assoziationen zwischen den Begriffen und bei komplexeren Lerninhalten bevorzugt er logische Gliederung und Übung (Wiederholung) als Lernmethoden. Die Loci-Methode findet er nützlich, wenn man sich mehrere Begriffe in einer Reihenfolge merken muss. Dieselbe Verwendung dieser Technik empfehlen Sperber (1989: 32) und Schuster/Dumpert (S. 118). Außerdem meinen Schuster/Dumpert, dass die mnemonischen Bilder vor allem integrierend sein sollen („Bild und Ort sollen sich nach Möglichkeit durchdringen“); sie können (optional) bizarr und visuell auffällig sein, sowie farbig und detailliert (bildhaft) vorgestellt sein. Sie bemerken jedoch, dass es schwer ist, sich abstrakte Wörter mithilfe der Loci-Technik vorzustellen. Einige von solchen Wörtern lassen sich doch durch Symbole, Metaphern u. ä. darstellen, aber in solchen Fällen ersetzt man z. B. den abstrakten Begriff „Freiheit“ durch eine „Freiheitsstatue“ (Schuster/Dumpert: 118).

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu: Sperber (1989: 31-32) und Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

### 3. 2. Technik der assoziativen Verbindung (interaktive Gedächtnisbilder)

Diese Technik dient, sowie die oben beschriebene Loci-Technik, zum Behalten einer Liste von Begriffen, die in keinem logischen Zusammenhang miteinander stehen. Man schafft die Zusammenhänge selbst, indem man zwischen den Begriffen assoziative Gedächtnisbilder kreiert. Die Gedächtnisbilder sollen, wenn möglich, interaktiv und lebhaft gestaltet sein (vgl. Sperber 1989: 32). Diese Methode empfiehlt H. Sperber, um z. B. mehrere Substantive (vermutlich 10 bis 20) mit dem gleichen Genus in selbstgezeichnete Szenen zu integrieren. Dabei sei es wichtig, dass mindestens zwei oder mehr Substantive jeweils interaktiv miteinander verbunden werden. Es sei auch zu empfehlen, dass die Lerner diese Bilder selbst generieren.<sup>12</sup>

Interaktive Gedächtnisbilder werden mit Artikelsymbolen (zur Genuszuordnung einzelner Substantive) folgenderweise assoziiert: zuerst konkretisiert man die abstrakten Artikel (*der, die, das*) durch bildliche Symbole mit möglichst vielen auffälligen Merkmalen, damit sie nicht untereinander verwechselbar sind: z. B. der Löwe symbolisiert den Artikel *der*, die Ballerina den Artikel *die* und das Flugzeug den Artikel *das*. Dann verbindet man das entsprechende Genussymbol mit dem zu lernenden Substantiv in einer möglichst außergewöhnlichen Art und Weise. So entsteht ein (absurdes) interaktives Gedächtnisbild.

Beispiele, die Sperber (2014: 4) benutzt, sind:

für *den Salat*: *Ein Löwe, der einen Salat frisst oder eine Mähne hat wie einen Kopfsalat.*

für *die Tür*: *Eine Ballerina, die eine Tür über ihren Kopf hält und dabei tanzt.*

für *das Bett*: *Ein Flugzeug ausgestattet mit Betten statt Sitzen.*



**Abbildung 1:** Beispiel einer mentalen Assoziation für maskuline Substantive: *der Löwe* und *der Stuhl*. Das Gedächtnisbild ist einprägsam, konkret und interaktiv.<sup>13</sup>

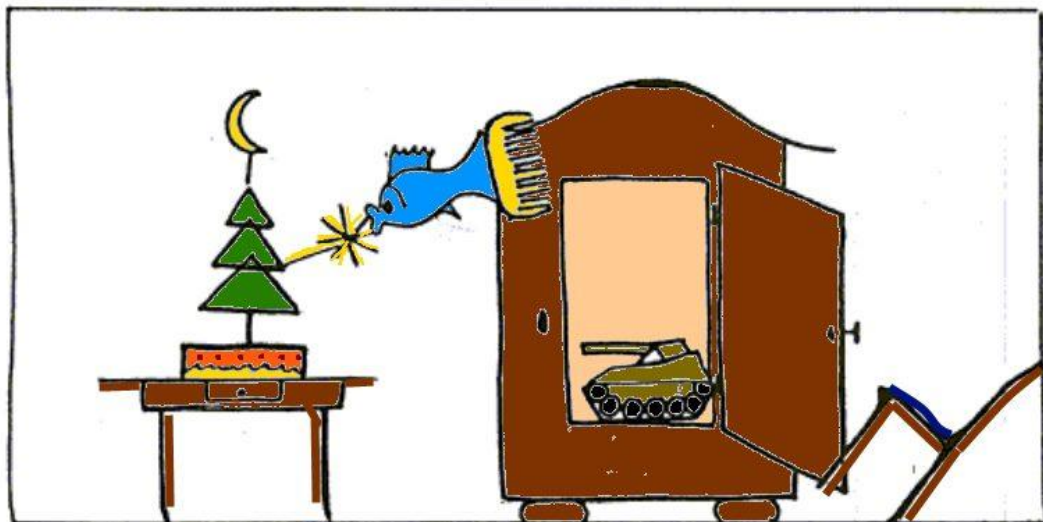
<sup>12</sup> Sperber (2009): *Gedächtnistechniken für Deutsch als Fremdsprache, Nachlese zum Workshop im Informationszentrum*, München: Hueber Verlag. Unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/nachlese-mnemotechniken.pdf> (Stand: 12.09.2014)

<sup>13</sup> Quelle: [http://tw.ukw.edu.pl/wiki2013ss/doku.php?id=projekt2013:gruppe1:deutsch\\_lernen\\_mit\\_mnemotechniken](http://tw.ukw.edu.pl/wiki2013ss/doku.php?id=projekt2013:gruppe1:deutsch_lernen_mit_mnemotechniken) (Stand: 13.10.2014)

Diese Technik ist vor allem zum Behalten einer Liste von Wörtern, die ein gemeinsames Merkmal teilen (z. B. Substantive mit dem gleichen Genus), geeignet. Man kann natürlich auch andere Wörter als Genussymbole verwenden (z. B. *der Mann – die Frau – das Kind* usw.).

Eine andere Anwendungsmöglichkeit ist beim Lernproblem „starke und schwache Verben“. Die starken Verben lassen sich in einem symbolischen Gedächtnisbild vorstellen, z. B. durch einen Boxer oder Gewichtheber, der isst, trinkt, schläft, läuft oder Ähnliches. Solche Vorstellungen sollen den Lerner daran erinnern, dass die genannten Verben stark (wie ein Boxer – symbolisch) sind (Sperber 1989: 179).

Diese Technik hat Sperber 1986 an amerikanischen DaF-Lernern überprüft: die Teilnehmer sollten die Genera von 50 neuen Wörtern lernen, entweder mithilfe dieser Technik oder mit anderen Lernstrategien. Es wurde bewiesen, dass 94 % der Studenten mithilfe der Technik der assoziativen Verbindung das Genus korrekt gelernt haben, während die andere Gruppe, die ihre üblichen Strategien benutzt hat (vor allem reines Auswendiglernen), sich nur in 60 % der Fälle an das korrekte Genus erinnern konnte.<sup>14</sup>



**Abbildung 2:** Eine Liste der Wörter mit dem gemeinsamen Genus *der* (*Mond, Baum, Kuchen, Tisch, Stern, Fisch, Kamm, Schrank, Krieg* – symbolisch: *Panzer, Stuhl*) wird leichter durch ein interaktives Gedächtnisbild gelernt. Die sonst arbiträren, unabhängigen Wörter werden somit in einen konkreten Zusammenhang gebracht.

---

Ein Zitat von dieser Seite: „Für jeden Artikel stellen wir uns ein männliches Bild, z.B. einen Löwen vor. Es ist ‚der Löwe‘, also ist es schon ein männliches Symbol. Wenn wir z.B. ‚der Stuhl‘ in der Erinnerung behalten wollen, müssen wir uns z.B. einen Löwen, der einen Stuhl frisst vorstellen. Sehr wichtig ist, dass unsere Vorstellungen abstrakt sei.“

<sup>14</sup> Mehr dazu in: Sperber (1989: 156) und Sperber (2009): *Gedächtnistechniken für Deutsch als Fremdsprache, Nachlese zum Workshop im Informationszentrum*. München: Hueber Verlag. Unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/nachlese-mnemotechniken.pdf> (Stand: 13.10.2014)



### 3. 3. Geschichtentechnik (Kettentechnik)

In dieser Methode werden die zu lernenden Begriffe zu einer zusammenhängenden Geschichte verknüpft (auch wenn sie phantastisch erscheint).<sup>15</sup> Um eine kohärente Geschichte zu erfinden, muss man viel Phantasie gebrauchen (vgl. Sperber 1989: 33). Auf diese Weise kann man z. B. Substantive mit dem gleichen Genus in einer Geschichte miteinander verbinden. Je bizarrer oder unlogischer die Geschichte wirkt, desto besser soll sie sich einprägen.<sup>16</sup>

Das Problem liegt in der Tatsache, dass man manchmal die Geschichte fast bis zum Ende wieder erzählen muss, um einen gesuchten/benötigten Substantiv mit seinem Genus zu finden; oder sich sogar an mehrere verschiedene Geschichten erinnern, um das entsprechende Wort mit seinem Genus abrufen zu können. Deswegen sollen die Geschichten nicht zu lang sein und nicht für jedes Lernproblem angewendet werden, um die Verwirrung zu verhindern.

Spitzer (S. 35) erläutert diesen methodischen Vorgang so:

Ein guter Lehrer wird Geschichten erzählen. (...) Jahreszahlen büffeln („753 kroch Rom aus dem Ei“, „333 bei Issus Keilerei“ etc.) ist sinnlos. Solange man die Hintergründe nicht kennt. Geschichten treiben uns um, nicht Fakten. (...) Geschichten enthalten Fakten, aber diese Fakten verhalten sich zu den Geschichten wie das Skelett zum ganzen Menschen. (...) Einzelheiten machen nur im Zusammenhang Sinn, und es ist dieser Zusammenhang und dieser Sinn, der die Einzelheiten interessant macht. Und nur dann, wenn die Fakten in diesem Sinne interessant sind, werden wir sie auch behalten.

Spitzer betont (S. 35), dass Informationen am besten behalten werden, wenn sie in einem interessanten, zusammenhängenden Kontext erzählt werden. Um einen solchen Kontext zu schaffen, verlangt es viel Phantasie, aber der Vorgang bringt sehr hohe Behaltensleistungen (vgl. Lieury: 214).

---

<sup>15</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

<sup>16</sup> Ebd.

### 3. 4. Kennworttechniken

Die Kennworttechniken sind auch noch als Hook-Methode bekannt. Die meisten Kennworttechniken basieren auf Buchstaben, Zahlen oder Reim. Darunter stecken die symbolischen Systeme, mithilfe von denen einzelne (meistens abstrakte) Informationen kodiert werden, damit sie leichter gespeichert werden. Um sich alle Kennzeichen zusammen mit ihren Bedeutungen zu merken, muss man zusätzlich auch andere Techniken verwenden, wie z. B. die schon erwähnte Geschichtentechnik (vgl. dazu: Sperber 1989: 37-38).

Bei den „Kennworttechniken auf Buchstaben basierend“ wird jedem Buchstaben des Alphabets ein Begriff zugeordnet, der fest gelernt wird und somit als mnemonische Stelle fixiert ist. Die Buchstaben A, B, C, D usw. zeigen die korrekte Reihenfolge von Begriffen oder Handlungen. Sie werden mit den entsprechenden Schlüsselworten assoziiert, die mit demselben Buchstaben anfangen (Sperber 1989: 34-35). Man kann die Ähnlichkeiten dieser Technik mit der Loci-Technik bemerken.

Nachdem ein solches Kennzeichensystem aufgebaut und auswendig gelernt worden ist, kann man durch andere assoziative Mnemotechniken zu diesen Kennwörtern immer wieder neue, zu behaltende Informationen hinzufügen und damit neue Gedächtnisbilder als Merkhilfen schaffen, z. B.: Assoziation (A): *Der Affe hat einen Bleistift im Mund*. Assoziation (B): *Der Bär sitzt auf einem Stuhl*. usw., wobei man *den Bleistift* und *den Stuhl* als neue Wörter mit dem Genus „der“ einführt (Schuster/Dumpert: 138-139).

<b>A</b>	=	Affe	<b>N</b>	=	Nashorn
<b>B</b>	=	Bär	<b>O</b>	=	Ochse
<b>C</b>	=	Chamäleon	<b>P</b>	=	Panther
<b>D</b>	=	Dachs	<b>Q</b>	=	Qualle
<b>E</b>	=	Elefant	<b>R</b>	=	Rabe
<b>F</b>	=	Fuchs	<b>S</b>	=	Sau
<b>G</b>	=	Gans	<b>T</b>	=	Tintenfisch
<b>H</b>	=	Hase	<b>U</b>	=	Uhu
<b>I</b>	=	Igel	<b>V</b>	=	Vase
<b>J</b>	=	Jaguar	<b>W</b>	=	Wolf
<b>K</b>	=	Kuh	<b>X</b>	=	Xylophon
<b>L</b>	=	Lamm	<b>Y</b>	=	Yak
<b>M</b>	=	Maus	<b>Z</b>	=	Zebra

**Abbildung 3:** Die Kennworttechnik auf Buchstaben basierend. Quelle: Sperber (1989: 34).

Desselben Prinzips bedient sich die „Kennworttechnik auf Zahlen basierend“. Sie bietet verschiedene Einsatzmöglichkeiten: man kann so beliebige Daten behalten, sowie die Fakten, bei denen auch die Reihenfolge entscheidend ist. Diese Technik kommt in mehreren Varianten vor. Eine von diesen ist die „Kennworttechnik auf Reim mit Zahlen basierend“. Sie benutzt phonetische Ähnlichkeiten zwischen dem Zahlwort und dem Kennwort (z. B. *ein – Bein, vier – Tier*). Eine andere Form ist die „Kennworttechnik auf Schriftbild und Bedeutung basierend“. Sie benutzt die Symbole oder Assoziationen, die das Schriftbild jeder Zahl bewirkt (z. B. Nummer 1 sieht als ein *Stab* aus, Nummer 2 – *Schwan*, 3 – *Kleeblatt*, 4 – *Stuhlbeine*, 5 – *Hand mit 5 Fingern*) (Sperber 1989: 35-43).

Die Kennwortmethode hat meistens mehr Sinn beim Wiederholen als beim Erwerb neuer Wörter, meint Sperber (1989). Sie kann ein gutes Mittel sein, um die schon erworbenen Wörter zu systematisieren, indem man neue Gedächtnisspuren schafft und dadurch das Behalten dieser Begriffe sichert. Die Methode ist aber zu kompliziert, um ganz neue Informationen zu lernen. Wegen ihrer Komplexität ist das eine in der Fremdsprachendidaktik nicht besonders populäre Methode (Sperber 1989: 42; Schuster/Dumpert: 115-116).

### **3. 4.1. Schlüsselwortmethode**

Die Schlüsselwortmethode (engl. *keyword method*) ist eine besondere Art der Kennworttechniken. Beim Assoziieren wird wiederum ein interaktives Gedächtnisbild verwendet, aber die Methode basiert auf der phonetischen Ähnlichkeit eines fremdsprachlichen Wortes mit einem Wort der Muttersprache. Nach Sperber (1989: 116-117) und Bohn (S. 99) soll die Technik besonders für den Wortschatzerwerb geeignet sein.

Zuerst soll der Lerner für das neue fremdsprachliche Wort ein „Schlüsselwort“, oder ein schon bekanntes klangähnliches Wort seiner Muttersprache finden. Danach wird das Schlüsselwort mit dem zu lernenden fremdsprachlichen Wort in einem interaktiven Gedächtnisbild assoziiert. Diese neue Gedächtnisspur soll einen erfolgreichen Abruf zwischen Vokabeln der Fremd- und Muttersprache in beiden Richtungen gewährleisten. Die Methode sei je erfolgreicher, desto reicher, konkreter und sinnlicher die Assoziationen sind. Der Vorgang sei am besten für Substantive, etwas weniger für Verben und am wenigsten für Adjektive geeignet, da der Konkretheitsgrad bei diesen Wortarten abnimmt.

Sperber (1989: 118) führt ein deutsch-englischen Beispiel an: ein Deutscher soll das englische Wort *duck* (*Ente*) lernen und als muttersprachliches lautliches Äquivalent findet er das Wort *Dach*. Dann wird ein interaktives Gedächtnisbild entwickelt, z. B. eine schnatternde

Ente (*duck*) sitzt auf dem Dach. So kann man beispielsweise auch lautliche Äquivalente zwischen der kroatischen und der deutschen Sprache finden. Nehmen wir an, dass sich ein kroatischer Lerner das Wort *der Topf* merken muss. Er verbindet es z. B. mit dem kroatischen Wort *top* (*die Kanone*) und dann entsteht ein Gedächtnisbild, indem ein Soldat mit einem Topf auf dem Kopf mit der Kanone schießt (oder mit der Kanone, die eigentlich wie ein großer Topf aussieht).

Viele Untersuchungen zeigen, dass diese Technik beim Lernproblem „Wortschatz“ mehr Erfolg als andere Methoden (z. B. Wiederholung, Lernen im Kontext, Verbildlichung ohne Interaktion usw.) gebracht hat (Sperber 1989: 120). Immerhin wurde bemerkt, dass man durch diese Methode gelernte Wörter nicht logisch nach gemeinsamen Prinzipien oder Kategorien auflisten kann, weil jedes Wort unabhängig, für sich selbst gelernt wird. Man merkt sich kein System, nur einzelne Wörter mit besonderen Gedächtnisbildern, so dass man für eine tiefere Klassifizierung der Begriffe weitere Methoden einsetzen muss.

Leider ist es unmöglich, klangähnliche muttersprachliche Paare für jedes Wort zu finden. Meistens geht es um ähnliche, doch nicht gleiche Lautäquivalente und solche Abweichungen können das korrekte Behalten des Fremdwortes stören (bei Schuster/Dumpert: die Ersatzworttechnik, S. 101-102). Die Polysemie und Synonymie bereiten auch zusätzliche Schwierigkeiten bei dieser Methode. Lieury (S. 160-161) und andere Autoren bemerken weiterhin, dass sich die Methode nicht zum Lernen der Aussprache, Syntax oder Schreibweise eignet. Lieury ist der Meinung, dass man die Phänomene aus diesen Bereichen nur durch viele Wiederholungen und verschiedene sprachliche Aufgaben erwerben kann.

### **3.5. Merkverse**

Die folgenden Techniken beruhen auf Reim und Rhythmus (die an sich sehr einprägsam sind). Dabei wirken die Wörter, die sich reimen, als Abrufhilfe. In den rhythmischen Zeilen werden wichtige Informationen gespeichert und der Anfang einer solchen Phrase reicht meistens aus, um sich an den Rest der Formel zu erinnern.

#### **3.5.1. Eselsbrücken**

Die Eselsbrücken wurden schon seit Jahrhunderten in vielen Schulfächern eingesetzt. Auch heute kann man viele Eselsbrücken für Geschichte, Latein, Mathematik, Geographie

oder Fremdsprachen finden. Aus der Geschichte stammen bekannte Beispiele dieser Technik: das Jahr der Gründung Roms, 753 v. Chr. wird so gemerkt: 7 5 3, *Rom kroch aus dem Ei*.<sup>17</sup>

Für deutsche Rechtschreibung und Grammatik stehen uns auch einige Eselsbrücken zur Verfügung, wie z. B.:

*Wer nämlich mit „h“ schreibt, ist dämlich.*

*Nach l, m, n, r, das merk‘ dir ja, schreib nie „tz“ und nie „ck“. Nur einer eine Ausnahm‘ macht, hast du an Bismarck schon gedacht!*

*Doppelter Mitlaut im Ohr? Kurzer Selbstlaut davor!*<sup>18</sup>

*Aus, bei, von, nach, mit, zu, seit – der dritte Fall steht schon bereit.* (Präpositionen mit Dativ)

*Durch, für, gegen, ohne, um und wider – schreibt man im vierten Falle nieder.*

(Präpositionen mit Akkusativ)<sup>19</sup>

*-chen und -lein machen alles klein.*<sup>20</sup>

H. Sperber suggeriert, dass man nach demselben Prinzip eigene Merkverse gestalten kann – er nennt sie „semantische Merkverse“ (weil sie nach semantischer Gruppierung der Wörter entstehen). Er empfiehlt einen solchen Ansatz zum Lernproblem Genuszuordnung der deutschen Substantive (Sperber 1989: 132). Man soll sich also Merkverse ausdenken, die typische deutsche Maskulina, Feminina und Neutra klar nennen und ihre semantischen Gruppen voneinander unterscheiden lassen, so dass ihre Genus systematisch und zugleich mithilfe von Versen behalten werden.<sup>21</sup>

Eine Eselsbrücke soll man aber nicht immer benutzen. Je öfter man eine Information wiederholt hat, desto weniger braucht man die Eselsbrücke, weil die Information weiterhin auch ohne sie leicht abrufbar wird (Schuster/Dumpert: 16).

---

<sup>17</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

<sup>18</sup> *Eselsbrücken für Deutsch*. Unter: <http://eselsbruecken.woxikon.de/deutsch/33> (Stand: 13.10.2014)

<sup>19</sup> Strangl, Benjamin; Strangl, Werner: *Benjamins & Werners Praktische Lerntipps*. Unter: <http://schule.lerntipp.at/43/eselsbruecken.shtml> (Stand: 13.10.2014)

<sup>20</sup> Bohn (S. 98).

<sup>21</sup> Sperber (1989: 32) möchte in solchen Merkversen typische Maskulina [Jahreszeiten, Tageszeiten, Tage der Woche, Monate, Bezeichnungen der Niederschläge, viele alkoholische Getränke], Feminina [substantivierte Zahlwörter (*die Drei...*), bestimmte Länder, viele Flüsse] und Neutra [Metalle und ihre Legierungen (Stahl – Ausnahme), Städte- und Ortsnamen] in Gruppen je nach dem Geschlecht umfassen.

### 3.5.2. Mnemotechnische Lieder

Mnemotechnische Lieder entstehen durch die Eingliederung der Lerninhalte in (oft selbstkomponierte) Lieder, damit diese Inhalte dann besser behalten werden.

Lieury (S. 180) erwähnt den Reim als eine seit Langem bekannte Abrufhilfe, die in Gedichten und Liedern der mündlichen Überlieferung eine wichtige Funktion hatte: mit den feinen lexikalischen Begriffen (die manchmal nur wegen des Reims eingesetzt werden) die Sprachkenntnisse zu erweitern (z. B. an „Kaninchen“ statt „Hase“ zu erinnern).

**AUS, AUSSER, BEI ("JACKSON")**  
Text: Tage Wahlstedt, Musik: Rogers-Wheeler

Hier anklicken!  
**Hörbeispiel**  
(MP3 - Format)

AUS	diesem Lied versteht man, dass die Schule wenig lehrt. den Präpositionen ist alles nicht viel wert.
AUSSER	
<b>REFRAIN</b>	Aus, außer, bei, gegenüber, mit, nach, seit, von, zu. Aus, außer, bei, gegenüber, mit, nach, seit, von, zu.
BEI	den Konversationen hat, wenn ich in Deutschland bin einem Dativ ja alles keinen Sinn.
GEGENÜBER	
<b>REFRAIN</b>	Aus, außer, bei, ...
MIT	einem Fremden sprach ich einmal. Er sah erstaunt aus. Was war los? einer kleinen Weile rief er: Der Mensch hier sagt ja bloß:
NACH	
<b>REFRAIN</b>	Aus, außer, bei, ...
SEIT	diesem Male weiß ich immer, Deutsch zu sprechen ist ja toll. meinem alten Lehrer weiß ich, was ich in Deutschland sagen soll:
VON	
<b>REFRAIN</b>	Aus, außer, bei, gegenüber, ... ... mit, nach, seit, von, ZU

**Abbildung 4:** Das Beispiel eines Memo-Liedes zum Behalten von Präpositionen.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Quelle: Sperber, H. Unter: <http://www.isk-hannover.de/Fortbildungen/Portal/Archiv/Mnemotechnik.html>  
(Stand: 13.10.2014)

Sperber (1989: 195-198) empfiehlt die Verwendung von selbstkomponierten mnemotechnischen Liedern bei verschiedenen grammatischen Problemen, z. B. zur Differenzierung der Verben mit Dativ- oder Akkusativergänzung. Verschiedene grammatische Kategorien und Regeln lassen sich mit solchen Liedern behandeln.

Schuster und Dumpert (S. 34) empfehlen, oft „Liedchen aus dem Stoff zu machen (z. B. zu den Melodien von Werbespots) oder Vokabeln zu singen.“ Nicht viele Beispiele dieser Methode sind in heutigen Lehrwerken zu finden, obwohl manchmal auch einige Lieder zur Fertigkeit Leseverstehen oder Hörverstehen eingesetzt werden. Viele erfrischende Beispiele von Gedichten im DaF-Unterricht findet man z. B. im Lehrwerk von Uwe Kind und Erika Broschek unter dem Titel *Deutsch Vergnügen – Deutsch lernen mit Rap und Liedern* (2000). Dort handelt es nicht um klassische Mnemotechnik im Sinne von festen Eselsbrücken, aber die Lerninhalte sind in Verse umgewandelt, die das Behalten von Sachverhalten (durch Reim und viele Wiederholungen – Refrains) erleichtern. Die Liedtexte in diesem Lehrbuch vermitteln einen alltäglichen und nützlichen Wortschatz. Durch das Hören und Mitsingen wird der Unterricht abwechslungsreicher, Arbeit an Texten wird vorentlastet und die Schüler werden zum Lernen und zum freien Sprechen motiviert.

### **3. 6. Mnemotechnischer Regelkatalog formaler Merkmale**

Diese Methode wurde vor allem von H. Sperber (1989: 191-192) erarbeitet und ihre bekannteste Anwendung ist beim Lernproblem „das Genus der Substantive“.<sup>23</sup> Sie ist auch zum Artikelgebrauch geeignet. Der Zentralbegriff ist hier die Zusammenfassung oder engl. *chunking* – das Arrangieren von abstrakten sprachlichen Einheiten in zusammengesetzte Fantasiewörter (Quasiwörter), die man sich merken soll.

Diese Methode hilft z. B. bei der Genuszuordnung von Substantiven, wenn alle differenzierenden Substantivendungen gelernt werden sollen. Mithilfe dieser Endungen kann man später für viele neue Substantive problemlos das Genus bestimmen. Es ist z. B. bekannt, dass alle Wörter mit den folgenden Endungen maskulin sind: *-ig, -ling, -or, -(i)smus* (z. B. der Käfig, Schädling, Monitor, Mechanismus). Mit diesen Endungen bildet man ein künstliches

---

<sup>23</sup> Vgl. Heinrich, P.: *Beste Tipps zum Deutsch Lernen*. Unter: <http://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/deutsche-Artikel-lernen.html> (Stand: 12-09.2014)

Wort, ein Quasi-Wort, wie z. B. (*der*) *Iglingorismus*. Das Wort soll den Lerner daran erinnern, dass jedes Wort mit einem von diesen Endungen zu Maskulina gehört.<sup>24</sup>

Auf dieselbe Weise soll das Quasi-Wort (*die*) *Heitungkeiteischafttionitätik* dafür sorgen, dass die Lerner schnell Substantive mit dem weiblichen Genus erkennen (Endungen: *-heit, -ung, -keit, -ei, -schaft, -tion, -ität, -ik*). Und nach dem gleichen Prinzip weist (*das*) *Tumchenmamentumlein* darauf hin, dass die Nomen mit diesen Endungen Neutra sind (Endungen: *-tum, -chen, -ma, -ment, -um, -lein*).

Die Methode der Quasi-Wörter oder mnemonischen Beispielwörter kann den Lernenden helfen, die genusspezifischen Substantivendungen besser zu behalten. Man kann auch alle 18 Endungen getrennt auswendig lernen, dann stößt man aber schnell an die Grenze des menschlichen Gedächtnisses, die bei  $7 \pm 2$  Einzelinformationen liegt, erklärt Sperber<sup>25</sup>, indem er an Millers Untersuchungen anknüpft. Um das Fantasiewort noch besser zu behalten, kann man es durch eine Fantasiebedeutung konkretisieren, z. B. sich den *Iglingorismus* als einen gefährlichen Virus wie die Schweinegrippe vorstellen.<sup>26</sup> Die neuen Begriffe kann man weiterhin in einen Beispielsatz einschließen. Dann dient der ganze Satz als ein „mnemotechnischer Regelkatalog formaler Merkmale“. Es ist wünschenswert, dass solche Beispielsätze lustig und ungewöhnlich sind, meint Sperber und führt einige Beispiele an, die auch das Lernproblem Genus der Substantive erleichtern sollen:

*Der König mit seinem Jüngling auf dem Traktor zum Kommunismus.*

*Hektik und Streiterei in einer Wohnung sind nicht gut, sondern Freiheit, Flexibilität, Passion, Heiterkeit und viel Freundschaft.*

*Heute ist das Thema im Parlament: Das Mädchen und das Fräulein und ihr Wachstum im Gymnasium.*<sup>27</sup>

Leider haben die meisten deutschen Substantive keine genusspezifischen Endungen, so dass man viele Substantive zusammen mit ihrem Genus auswendig lernen muss, oder bei besonders problematischen Fällen andere Techniken benutzen muss.

---

<sup>24</sup> Sperber, Horst (2009: 2): *Gedächtnistechniken für Deutsch als Fremdsprache, Nachlese zum Workshop im Informationszentrum*, München: Hueber Verlag. Unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/nachlese-mnemotechniken.pdf> (Stand: 12.09.2014)

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Ebd.

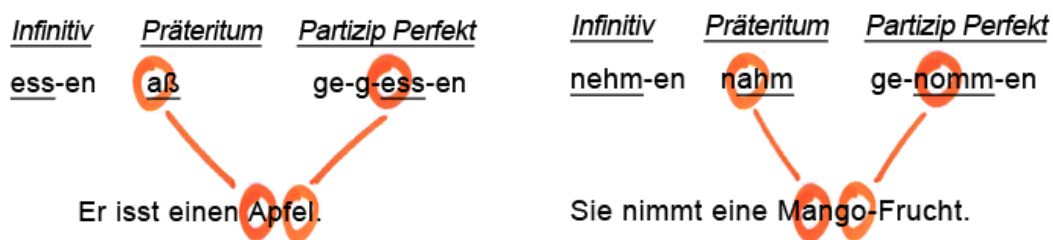
<sup>27</sup> Ebd.



P. Heinrich bietet einige Beispiele mnemonischer Beispielsätze zu einem anderen Lernproblem – Rektion der Verben. Dort hat er die zu lernenden Präposition noch einmal als Anfangsbuchstaben im Objekt eines Beispielsatzes verwendet (Abbildung 5).<sup>28</sup>

<b>mnemonische Beispielsätze</b>	
warten <b>auf</b>	Ich warte <b>auf</b> den <b>Aufzug</b> .
sich freuen <b>über</b>	Er freut sich <b>über</b> die <b>Überraschung</b> .
aufhören <b>mit</b>	Hör <b>auf mit</b> dem <b>Mittagessen</b> und arbeite weiter!

**Abbildung 5:** Mnemonische Beispielsätze zum Lernen von Präpositionen.<sup>29</sup>



**Abbildung 6:** Anwendung der mnemonischen Sätze zum Lernproblem „Wechsel des Stammvokals bei starken Verben im Präteritum und Perfekt“.<sup>30</sup>

Die Wörter *Apfel* und *Mango* werden zu Merkwörtern, weil die ersten Vokale dieser Merkwörter an die beiden Ablaute der unregelmäßigen Verben aus dem Beispiel erinnern, erklärt P. Heinrich.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> Heinrich, P.: *Beste Tipps zum Deutsch Lernen*. Unter: <http://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/Verben-mit-Praepositionen.html> (Stand: 12.09.2014)

<sup>29</sup> Quelle: Heinrich, P.: *Beste Tipps zum Deutsch Lernen*. Unter: <http://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/Verben-mit-Praepositionen.html> (Stand: 12.09.2014)

<sup>30</sup> Ebd:

<sup>31</sup> Ebd.

### 3.7. Abkürzungstechniken

Die Wörter kann man einfach zu einzelnen (Anfangs)Buchstaben verkürzen (z. B. *Deutsch als Fremdsprache – DaF*, *Unbekannte Flugobjekte – Ufos*). Der erste Buchstabe eines Wortes wird als Abrufhilfe für das ganze Wort oder für die ganzen Wortlisten oder Sätze benutzt. Falls man witzige Nebenbedeutungen zu solchen Abkürzungen hinzufügen kann, lassen sich die Informationen noch besser merken.<sup>32</sup>

#### 3.7.1. Akronym und Akrostichon

In einem Akronym werden die Anfangsbuchstaben der zu lernenden Begriffe zu einem neuen Wort (wiederum ein Quasi-Wort) zusammengesetzt, erläutert Sperber (1989: 48-49). Als Beispiele kann man Abrufhilfe zur Wortstellung adverbialer Ergänzungen erwähnen: *TeKaMoLo* (temporal, kausal, modal, lokal), das auf ersten zwei Buchstaben dieser Wörter basiert (Sperber 1989: 292). Die Anfangsilbe ist eine mehr wirksame Abrufhilfe als der Anfangsbuchstabe (vgl. Lieury: 180).

Wenn man aus den Anfangsbuchstaben der zu lernenden Begriffe neue Wörter bildet und diese dann zu einem Merksatz verbindet, entsteht ein Akrostichon. Diese Methode wird z. B. bei der Reihenfolge der Planeten im Sonnensystem verwendet: *Merkur, Venus, Erde, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptun* werden durch das Akrostichon gelernt: Mein Vater erklärt mir jeden Samstag unseren Nachthimmel. Solche Merksätze kann man leicht selbst bilden.

In diesem Sinne dienen die Akrosticha auch als eine Art mnemotechnischen Regelkatalogs formaler Merkmale<sup>33</sup> oder als Eselsbrücken (Schuster/Dumpert: 115-116).

### 3.8. Analysetechniken

Diese Techniken beruhen auf der Tatsache, dass sich Wörter und Begriffe nach ihrer Bedeutung, Herkunft oder Zusammensetzung analysieren lassen. Nach einer Analyse kann man die dadurch entstandenen kleineren Bestandteile (z. B. Endungen, Wortstämme, usw.)

---

<sup>32</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

<sup>33</sup> Vgl. Sperber (2009): *Gedächtnistechniken für Deutsch als Fremdsprache, Nachlese zum Workshop im Informationszentrum*, München: Hueber Verlag. Unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/nachlese-mnemotechniken.pdf> (Stand: 12.09.2014)

mit dem bereits gelernten Stoff vergleichen und verknüpfen.<sup>34</sup> Lieury (S. 147-148) erklärt, dass es sich hier um phonologische Codierung handelt. Die Morpheme und Lexeme werden analysiert und dadurch werden häufige Silben einer Sprache, sowie ihre häufigen Verbindungen, gelernt. Nachdem man sich die phonetischen Regelmäßigkeiten angeeignet hat, wird man im Stande sein, selbstständig derartige komplexere Wörter zu benutzen. Auch neue Wörter, die diesen Grundregeln entsprechen, seien deshalb leichter zu merken, meint Lieury. Bei solchen Umcodierungen soll man doch vorsichtig sein: „Je komplizierter die Codierung, desto größer die Irrtumswahrscheinlichkeit. Fremdwörter etwa sind schwierig, weil sie oft aus Silben bestehen, die in der Muttersprache selten vorkommen.“ (Lieury: 148).

### **3.8.1. Entdecken bzw. Schaffen von inneren und äußeren Zusammenhängen**

Der Lerner kann oft selber die Regelmäßigkeiten innerhalb der Lerninhalte entdecken (und folglich die Informationen nach bestimmten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten organisieren), damit die Lerninhalte besser behalten werden (Sperber 1989: 50).

Auf diese Weise kann man sich z. B. die Bildung der Partizipien der deutschen Verben merken. Einzelne Partizip-Perfekt-Formen lassen sich nach einer Analyse verallgemeinern: *ge-Stamm-t*, *zu-ge-Stamm-t*, *vor-Stamm-t* (für die schwachen Verben) oder *ge-Stamm-en*, *zu-ge-Stamm-en*, *vor-Stamm-en* (für die starken Verben).<sup>35</sup> Dabei wird auch die Perfektbildung von den Verben mit trennbaren Präfixen mit einbezogen, sowie von den Verben, die das Perfekt ohne *ge-* bilden. Man kann bemerken, dass wiederum eine Art vom Regelkatalog formaler Merkmale entsteht.

H. Sperber erklärt es am Beispiel der Schreibweise vom englischen Wort *believe*. Innerhalb des Wortes entdeckt man zufällig ein anderes Wort *-lie-* und durch einen deutschen Beispielsatz (*glaube nie eine Lüge*), die als Abrufhilfe dient, merkt man sich die richtige Form. Man kann auch viele andere Beispiele schaffen, in denen die Zusammenhänge künstlich produziert werden, damit man sie als Assoziationshilfe beim Lernen benutzen kann.

---

<sup>34</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mnemotechniken> (Stand: 13.10.2014)

<sup>35</sup> Ebd.

### 3.8.2. Lineare Übersetzung

Im Rahmen der Analysetechnik kann auch die Technik der linearen Übersetzung erwähnt werden, die besonders zum Wortschatzlernen geeignet ist. Bestimmte deutsche Komposita kann man durch lineare, meistens wortwörtliche Übersetzung von und zur Muttersprache besser behalten. Als ein Beispiel kann man das deutsche Wort *Scheinwerfer* nehmen. Ins Englische würde man das Wort als *beam thrower (spotlight)* übersetzen (ins Kroatische: *bacač svjetla*). Durch eine solche Übersetzung merkt sich eine DaF-lernende Person das deutsche Fremdwort als die Kombination von einfachen deutschen Wörtern *Schein* und *werfen*. Eine wortwörtliche muttersprachliche Bedeutung dient dabei als ‚die Brücke‘ zur Lerninformation (Sperber 1989: 45).

Es gibt dazu noch weitere Beispiele: *Fahrrad* (eng. *drivewheel*, oder auf Kroatisch: *vožnja kotača*), *Wolkenkratzer* (in einem Gedächtnisbild kratzt ein Hochhaus an den Wolken). Die visuellen Assoziationen sind auch bei dieser Lernmethode unvermeidlich.

### 3.8.3. Graphemische Assoziation

Diese Methode beruht auf den schriftlichen Assoziationen zwischen den Wörtern. Wenn man schriftliche Ähnlichkeiten und Regelmäßigkeiten zwischen zwei Wörtern (einem neuen und einem schon bekanntem Wort) findet, dienen diese als Abrufhilfe für neue Lerninhalte (vgl. Sperber 1989: 143-144).

Ein Beispiel dafür ist die Merkhilfe zum Bedeutungsunterschied zwischen *wie* und *als*: *als* bedeutet anders als etwas: schöner, höher, kleiner (Komparative) und wird deswegen mit dem Komparativ gebraucht (*anders als*; die Anfangsbuchstaben sind gleich; a-a). Im Unterschied dazu bezeichnet *wie* keine Unterschiede zwischen zwei Dingen, sondern dieselbe Stufe einer Eigenschaft (im Positiv – z. B. *Sie ist so klug wie er*) (vgl. Sperber 1989: 144).

## 4. Weitere gedächtnisunterstützende Lernstrategien

Sperber erwähnt noch einige den Mnemotechniken ähnliche Lernstrategien, die nicht alle Merkmale traditioneller Mnemotechniken in einem genügenden Ausmaß besitzen. Sie sind auch eine Art Gedächtnis- oder Lernhilfen, aber bei ihnen fehlt es meistens an Konkretheit oder Interaktion der Elemente, bzw. die Assoziationen sind dabei nicht so arbiträr

und phantasievoll wie bei den vorher erwähnten Mnemotechniken, sondern eher logisch, unmittelbar und klar strukturiert. Aus diesem Grund finden solche Methoden häufiger Anwendung im DaF-Unterricht. Sie zeichnen sich jedoch durch einen visuellen, lautlichen oder Bewegungscharakter aus, der zu einem besseren Behalten des Unterrichtsstoffs dient (Sperber 1989: 169). Solche Lerntechniken haben im Grunde genommen dieselben Ziele wie Mnemotechniken: das Lernen von bestimmten Lerninhalten durch ihre Konkretisierung und/oder Erstellung von Zusammenhängen zu erleichtern, die Lerninhalte mehrsinnlich bzw. durch mehrfache Codierung darzustellen und dadurch einprägsamer zu machen.

Von vielen DaF-Lehrern werden sie auch als Mnemotechniken verstanden, einfach weil sie „ungewöhnlich“ sind, kreativ wirken und Abwechslung in den Unterricht bringen. Solche Techniken werden meistens nicht in denselben Unterrichtsphasen wie Mnemotechniken eingesetzt – z. B. Mnemotechniken dienen vor allem zum Einprägen und Abrufen neuer Lerninhalte, während verschiedene andere visuelle, spielerische usw. Techniken meistens zur Strukturierung, Einübung oder Wiederholung der schon gelernten Informationen dienen. Ausnahme sind Bewegungsübungen (wie die TPR-Methode oder einige Verbildlichungen); mit denen auch neue Sachverhalte eingeführt werden können.

#### **4.1. Organisationsstrategien**

Eine Möglichkeit, das Gedächtnis zu verbessern, ist die Erweiterung der Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses. Diese kann man vergrößern, indem man die zu lernenden Begriffe in Kategorien systematisiert. Die Kategorien (z. B. Pflanzen, Tiere, Komponisten, Physiker usw.) dienen als Abrufhilfe für verschiedene untergeordnete Begriffe. Lieury (S. 146) bezeichnet die Organisation als die Triebkraft des Gedächtnisses und das hierarchische Abrufschema als das wirkungsvollste bekannte Verfahren, weil es auf der Einteilung des semantischen Gedächtnisses basiert (S. 306). Ohne Systematisierung kann man etwa 7 Begriffe gleichzeitig im Kurzzeitgedächtnis behalten (vgl. dazu Sperber 1989: 62). Aber wenn man Informationen logisch in Kategorien ordnet, entsteht immer mehr Freiraum für neue Begriffe. Man kann so anstatt nur  $7 \pm 2$  neue Begriffe drei Kategorien mit jeweils 4 Begriffen im Kurzzeitgedächtnis behalten. Jede Kategorie dient als Abrufhilfe für die weiteren 4 Unterbegriffe und die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses reicht aus, um 7 unterschiedliche Begriffe (z. B. die drei Kategorien und vier Wörter/Unterbegriffe) gleichzeitig zu verarbeiten (Lieury: 171-172). Auf diesem Prinzip kann man auch komplexere Abrufschemaschemata aufbauen.

Lexikalische Einheiten werden nach ganz bestimmten Merkmalen oder Prinzipien verarbeitet und im mentalen Lexikon gespeichert (vgl. Köster: 887): intralexematische Beziehungen zwischen diesen Einheiten umfassen z. B. Bedeutungskomponenten, phonologische, orthographische, syntaktischmorphologische Informationen, Bezugsobjekte und Bezugssituationen; während man unter interlexematischen Vernetzungen verschiedene Begriffs-, Wort-, syntagmatische Netze, Wortfamilien, Klang- und affektive Netze versteht.

Lieury (S. 116) betont weiterhin, dass auch das semantische Gedächtnis auf dem Prinzip der Assoziation beruht. Man muss hier unterscheiden: es geht nicht mehr um künstliche und individuelle Assoziationen, sondern um „logische“ Beziehungen, die durch unser Vorwissen und Weltwissen beeinflusst werden und die man im Alltag gewöhnlich gebraucht. Merkmale werden zu Begriffen assoziiert, um sie zu konkretisieren. Auch mehrere Begriffe werden in Beziehung miteinander gesetzt. Einige von diesen Assoziationen sind hierarchisch geordnet und bilden Kategorien (z. B. „Kanarienvogel“, „Vogel“, „Tier“) (Lieury: 115). In diesem Fall erinnert man sich zuerst an die Kategorie und danach auf ihre untergeordneten Begriffe. Kategoriale Abrufhilfen sind z. B. wissenschaftliche Klassifikationen, Titel und Überschriften usw. Das Verfahren der Kategorisierung ist so verbreitet, dass es oft nicht mehr als eine besondere Lerntechnik perzipiert wird, so Sperber (1989: 47). Außerdem gibt es semantische Assoziationen nach dem Prinzip von Synonymie, Antonymie, nach der lexikalischen Nähe (z. B. *Berge* und *Ski* kommen in demselben Sprachkontext vor und deswegen werden sie schnell miteinander assoziiert) usw.

#### **4.1.1. Kategorisierung der Wörter in Wortfeldern**

Ein Wortfeld „stellt eine Menge an Wörtern dar, die sich inhaltlich einem thematischen Kontext zuordnen lassen oder spezifischer, die sich einer bestimmten Wortart zuordnen lassen, wie beispielsweise Farbadjektiven oder Verben der Bewegung“.<sup>36</sup> Im Unterricht lassen sich anhand von Wortfeldern Zusammenhänge zwischen den Wörtern erläutern und das erleichtert das Behalten von neuen Vokabeln; z. B. wenn die Vokabeln in bestimmte Wortfelder wie: *Verkehrsmittel, Obst, Gemüse, Schulfächer oder Möbel* zugeordnet werden.

Bei der Verwendung von Wortfeldern im Wortschatzerwerb ist jedoch das Vorkommen von Polysemen problematisch, die mindestens zweideutig, aber auch mehrdeutig sein können.

---

<sup>36</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Wortfeld> (Stand: 13.10.2014)

Deswegen soll man immer auf Mehrdeutigkeiten aufpassen und einzelne Bedeutungen vom Kontext abhängig ableiten (vgl. dazu Vielau: 138-139).

#### 4.1.2. Visualisierung / Verbildlichung der Zusammenhänge

Die Visualisierungen (oder „logische“ bzw. „analytische Bilder“ genannt) machen die Zusammenhänge sichtbar, die für den Menschen sonst nicht so klar sind.<sup>37</sup> Sie dienen dem besseren Behalten und Verstehen von Zusammenhängen. Nachdem neue, oft abstrakte Begriffe konkretisiert sind, werden sie auch leichter abrufbar, z. B. wenn man sich bei den Vokabeln *zunehmen* und *abnehmen* einen zunehmenden und einen abnehmenden Mond zeichnet oder vorstellt (Sperber 1989: 137).

Das Problem bei visuellen Medien ist immer ihre Mehrdeutigkeit (sie rufen verschiedene subjektive Assoziationen hervor). Sie können doch gezielte Bedeutungen zeigen, aber nur wenn sie im begleitenden Text erklärt sind und am besten wenn sie nur skizzenhaft sind (vgl. Neuner/Hunfeld S. 57).

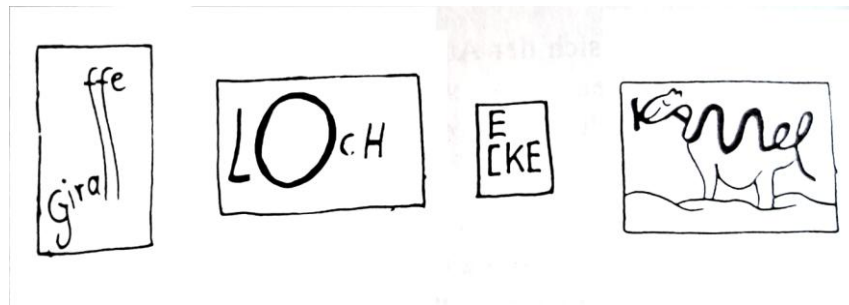
Die Visualisierungen dienen zur Unterstützung der Informationsverarbeitung, als Orientierungshilfe (Informationen werden dadurch leichter erfassbar gemacht), um die Aufmerksamkeit der Empfänger auf das Wichtige zu lenken, um Lerninhalte zu verdeutlichen und Wesentliches zu akzentuieren, um den Lernprozess zu strukturieren und das Behalten zu verbessern (das Bild wird im Gedächtnis des Betrachters fest verankert).<sup>38</sup> G. Heyd (1990: 187) unterscheidet dabei zwischen abstrakten und konkreten Bildinhalten. Nach dem gleichen Prinzip bezeichnet auch Sperber (1989: 140-141) diese zwei Visualisierungsmöglichkeiten als indirekte und direkte Verbildlichungen. Direkte, konkrete Bildinhalte (Fotos und realitätstreue Zeichnungen) kommen in den DaF-Lehrwerken häufiger vor, weil sie einprägsam sind. Da sie auch als direkte Beispiele dienen, können sie beim Abrufen von Informationen behilflich sein (wenn sie mit Sinn eingesetzt sind). Sie können jedoch keine komplexen Beziehungen oder abstrakten Lerninhalte darstellen. Die abstrakten Begriffe werden deswegen meistens durch einfache Symbole dargestellt. So werden auch die Verben leicht durch die Verbildlichungen der Aktivitäten, die sie bedeuten, dargestellt. Indirekte Verbildlichungen zeigen die Zusammenhänge zwischen den Informationen auf eine vereinfachte, aber logische, schematisierende Art und Weise.

---

<sup>37</sup> Vgl. Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Visualisierung> (Stand: 13.10.2014)

<sup>38</sup> Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Visualisierung> (Stand: 13.10.2014)

Weiterhin kann man auch die Buchstaben des Wortes in bildhafte Abrufhilfe umsetzen, z. B. das Adjektiv *tot* graphemisch mit zwei Totenkreuzen statt den zwei Buchstaben *t* darstellen (wegen der visuell/semantischen Ähnlichkeit). Auf dieselbe Weise lässt sich das Wort *die Ecke* durch die „eckig“ geschriebenen Buchstaben transkribieren. Dasselbe Ziel hätte ein großes leeres O innerhalb des Wortes *Loch* (in der folgenden Abbildung).<sup>39</sup> Als visuelle Abrufhilfe kann alles, was an die Bedeutung des Wortes erinnert und visuell leicht behalten werden kann, benutzt werden.



**Abbildung 7:** Graphemische Verbirdlichung der Wörter *Giraffe*, *Loch*, *Ecke* und *Kamel*. Aus: Neuner, Desmarets, Funks, Koenig, Scherling (1985: 96). In: Sperber (1989: 140).

Die selbsterstellten Verbirdlichungen sind auf jeden Fall empfehlenswert wegen ihres besonders hohen Einprägungswerts, da man an ihrer Ausarbeitung selbst engagiert war (Sperber 1989: 137-139). Man kann dabei subjektive Assoziationen oder allgemein bekannte Symbole verwenden; Kreise, Dreiecke, Linien, Satzzeichen oder komplexere visuelle Vorstellungen, je nach Wunsch und Möglichkeit. Zur Hervorhebung bestimmter Informationen benutzt man auch Farbe.

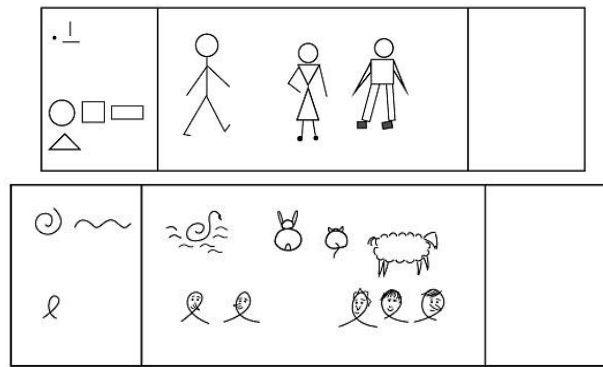
Bei der Planung einer Visualisierung soll man die Inhalte einfach, sinnvoll und klar zusammenfassen. Eine Vielfalt von Medien steht dabei zur Verfügung: Bilder, Texte, Karten, Diagramme, Tabellen, Arbeitsblätter, Tafelzeichnungen, Plakate, Filme, Zeitungen, Zeitschriften, PowerPoint-Präsentationen usw.<sup>40</sup> Um das Visuelle zu erläutern kann man auch verständliche und logisch gegliederte Texte verwenden.

Im Unterricht bietet sich die Tafelzeichnung als die einfachste Form der Visualisierung an. Sie ermöglicht es, die Lerninhalte schnell, klar und konkret darzustellen, und dient dabei als Anregung zu sprachlichem Handeln.

<sup>39</sup> Sperber (1989: 140).

<sup>40</sup> Jung (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Visualisierung> (Stand: 13.10.2014 )





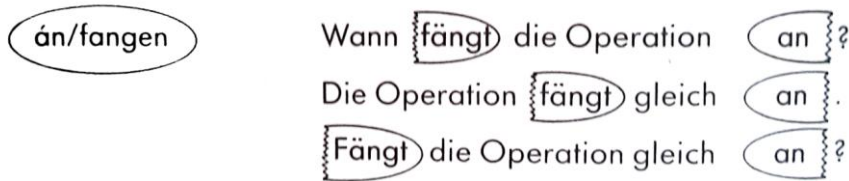
**Abbildung 8:** Tafelzeichnungen entstehen oft als Kombinationen aus Grundformen (oben) und weiteren Formen (unten).<sup>41</sup>

Verbildlichung kann in manchen Fällen als eine Fortsetzung der Analysetechnik verstanden werden: die Wörter oder Texte werden auch hier analytisch dargestellt, um die Regelmäßigkeiten und andere Relationen in den Lerninhalten aufzuzeigen. So kann man die Bestandteile deutscher Verben durch eine lustige Skizze bildlich darstellen (Beispiel unten). Diese Methode eignet sich für viele grammatische Inhalte, z. B. für das Thema „Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen“, oder zur Bedeutung von Präpositionen, wie in den folgenden Abbildungen gezeigt wird.



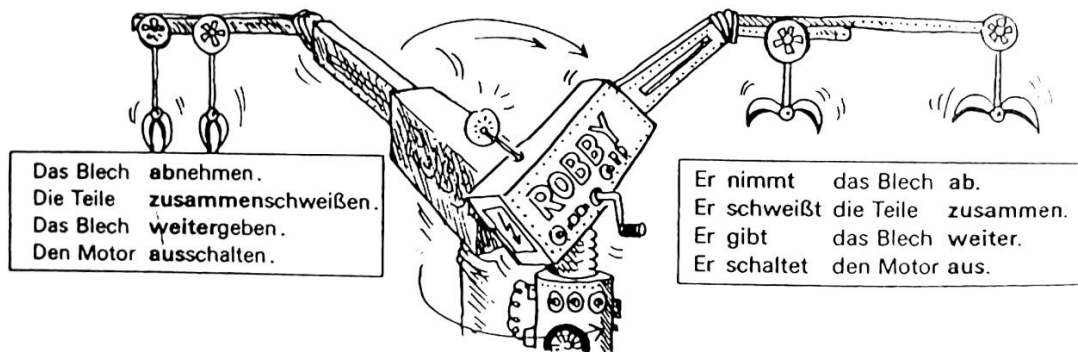
**Abbildung 9:** Das „Verleimen“ von untrennbaren Verbpräfixen mit einer Schraubzwinge. Entnommen aus: Neuner, Desmarets, Funks, Koenig, Scherling (1985: 96). In: Sperber (1989: 202).

<sup>41</sup> Quelle: Jung (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Tafelzeichnung> (Stand: 13.10.2014)

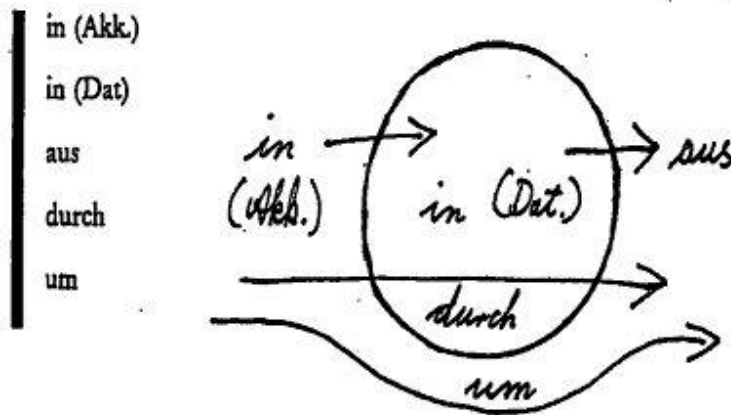


**Abbildung 10:** Eine Visualisierung von trennbaren Verbpräfixen. Entnommen aus: Neuner, Scherling, Schmidt, Wilms (1988: 59). In: Sperber (1989: 204).

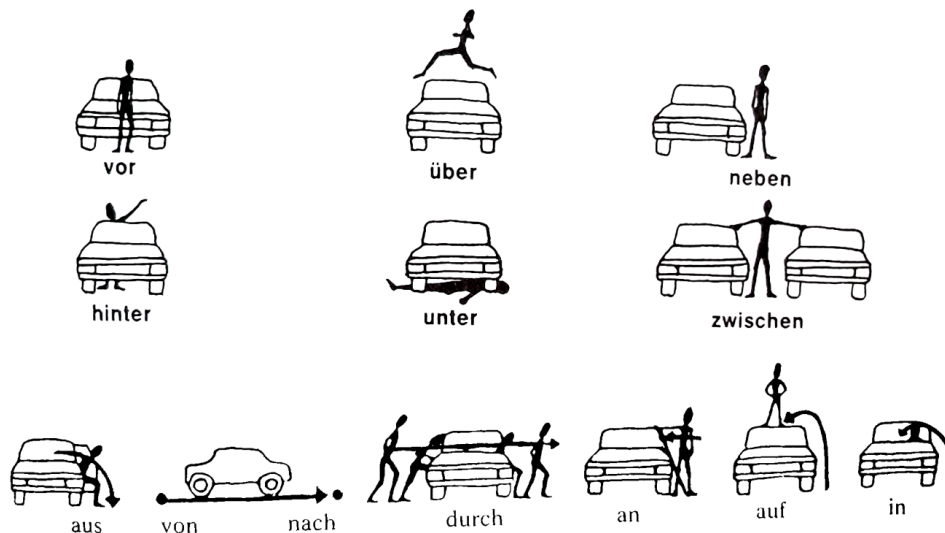
**2. Verben mit Vorsilben: trennbare Präfixe**



**Abbildung 11:** Assoziation von trennbaren Verbpräfixen mit einem Kran. Entnommen aus: Neuner, Desmarts, Funk, Koenig, Scherling (1985: 27). In: Sperber (1989: 204).



**Abbildung 12:** Verbildlichung der Bedeutung von den Präpositionen *in*, *aus*, *durch*, *um*.  
Quelle: Heyd (1990: 98).



**Abbildung 13:** Verbildlichung der Bedeutungen von Präpositionen mit dem Auto und einer Strichfigur. Quelle: Sperber (1989: 221).

Während viele Autoren die Vorteile der visuellen Reize beim Lernen betonen, warnt Lieury (S. 129), dass die bildhafte Speicherung nicht so spontan erfolgt, wie man gewöhnlich glaubt. Man muss die Einzelteile des Bildes bewusst speichern und dabei werden einzelne Informationen zweifach codiert, bildlich und sprachlich. Das eine geht nicht ohne das andere. Deswegen empfiehlt er, die Abbildungen nur logisch zum Text hinzuzufügen (als Erklärungs- und Abrufhilfe), weil unnötige, zu viele oder mit Informationen überladene Abbildungen und Schemata unproduktiv und verwirrend wirken (Lieury: 197).

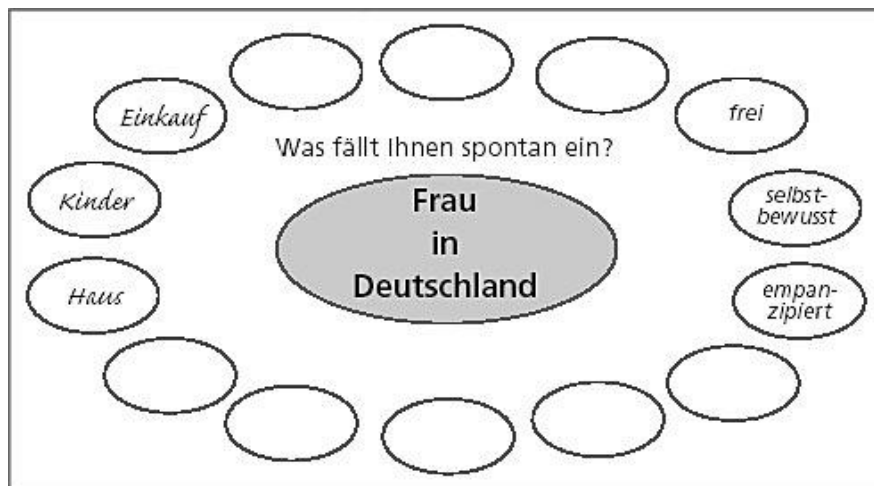
Schuster/Dumpert (S. 209) erwähnen auch die Rolle des Humors bei den Abbildungen: „Karikaturen und humorvolle Abbildungen rufen Emotionen auf und prägen so den Stoff ein.“ Letztens ist nicht zu vergessen, dass man einfache Verbildlichungen oft als zusätzliche Abrufhilfe bei anderen Mnemotechniken verwenden kann, z. B. bei der Technik der assoziativen Verbindung; im mnemotechnischen Regelkatalog formaler Merkmale usw.

### 4.1.3. Assoziogramm

Das Assoziogramm ist „die visuelle Darstellung der Verknüpfung eines (zentralen) Begriffs mit anderen, die sich durch Ähnlichkeit, Kontrast, Ergänzung u. a. bewusst oder unbewusst einstellen.“<sup>42</sup> Ähnlich zu den Wortfeldern basiert diese Technik auf Begriffen, die man zu einem gemeinsamen Thema oder Kontext verbinden kann. Dabei bleiben die

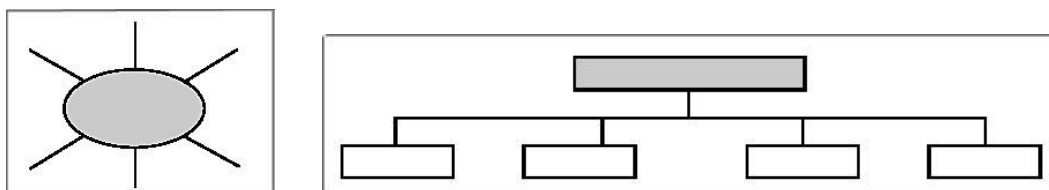
<sup>42</sup> Jung (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Assoziogramm> (Stand: 13.10.2014)

hierarchischen Beziehungen jedoch weniger ausgearbeitet und das Ziel ist es, freie Assoziationen zu einem Thema zu sammeln. Diese Assoziationen sind spontan und individuell; sie hängen von Alter, Geschlecht, Herkunft, Interessen usw. der Lernenden ab. Auf diese Weise lassen sich meistens der Wortschatz aktivieren (vgl. Storch: 72) und landeskundliche Inhalte bearbeiten. Die Assoziogramme, die dadurch entstehen, kann man auch für die Textarbeit oder für mündliche und schriftliche Textproduktion gebrauchen.<sup>43</sup>



**Abbildung 14:** Ein Assoziogramm mit dem Zentralbegriff „Frau in Deutschland“.<sup>44</sup>

Die Assoziogramme kommen meistens in zwei unterschiedlichen Formen vor: als ein Wortigel (wobei aus einem Zentralbegriff weitere assoziierte Begriffe kreisförmig abgeleitet werden) und als ein lineares Assoziogramm (es wird häufig bei Zuordnungsaufgaben verwendet – dann geht es doch mehr um die Kategorisierung und weniger um freie Assoziationen).



**Abbildung 15:** Die Formen von Assoziogrammen. Links: ein Wortigel; rechts: ein lineares Assoziogramm.<sup>45</sup>

G. Heyd (1990: 94, 104) gibt mehrere Beispiele einer Art von Assoziogrammen im

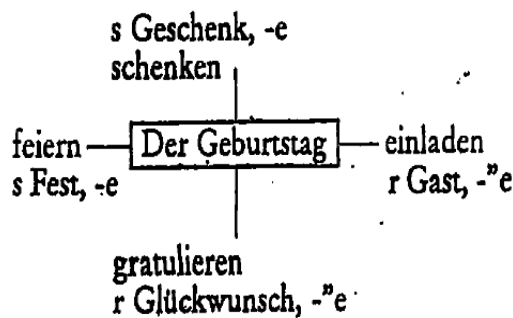
<sup>43</sup> Jung (2001): 99 *Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Assoziogramm> (Stand: 13.10.2014)

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd.

DaF-Unterricht, die *advance organizer(s)* genannt werden. Solche *advance organizers* sammeln die wichtigsten Ausdrücke aus einem Sprachkontext, zusammen mit subjektiven Assoziationen (die für den Lerner wichtig sind) und auf diese Weise werden mehrere Begriffe assoziativ verbunden. Oft werden die Vokabeln zusammen mit grammatischen Endungen hineingeschrieben, die die korrekte Anwendung der Wörter ermöglichen. Dadurch kann man den Wortschatz für eine effektive künftige Sprachproduktion vorbereiten.

**Advance organizer  
zu »Geburtstag«**



**Abbildung 16:** Ein *advance organizer* zum Thema „Geburtstag“. Entnommen aus: Heyd (1990: 94).

#### 4.1.4. Mind-Map

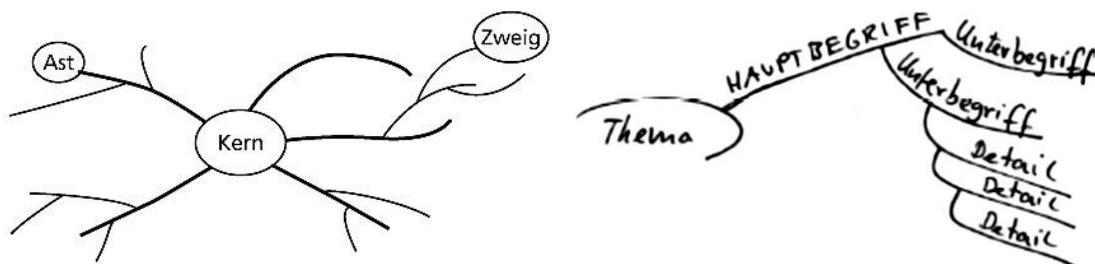
Die Mind-Map (auch noch Concept-Map oder Ideenkarte genannt) ist eine besondere visuelle Organisationsstrategie. Das Verfahren stammt von Tony Buzan (1971) und dient zu einer systematischen und logischen Darstellung hierarchischer Beziehungen zwischen den Begriffen, Gedanken usw.<sup>46</sup> Die Mind-Map entsteht durch ein kreatives, doch strukturiertes Brainstorming und benutzt dabei die Fähigkeiten beider Hirnhemisphären (sprachliche und visuelle Kodierung), wie auch die vorher beschriebenen Methoden.<sup>47</sup> Die Erinnerung und Wiederholung werden dadurch effektiver. Viele Autoren betonen die Vorteile der Mind-Map im Vergleich zum gewöhnlichen Notizenmachen (lineare Aufzeichnung), weil sie nur die wichtigen Begriffe und ihre Beziehungen enthalten, ohne redundante Informationen, und zwar

<sup>46</sup> Vgl. Jung (2001): 99 *Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Unter: [http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mind\\_Map](http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mind_Map) (Stand: 13.10.2014)

<sup>47</sup> Ebd.

in einer logischen, klaren Struktur.<sup>48</sup> Zur Ausarbeitung einer Mind-Map-Technik gibt es mehrere Vorschläge:

Am Anfang soll man das Thema definieren und wenn möglich durch ein Symbol in der Mitte des zukünftigen Schemas darstellen. Dann empfiehlt es sich, zuerst freie Assoziationen zum Thema (oder alle Informationen aus einem Text) unsystematisch sammeln (rund um den Zentralbegriff, so dass eigentlich ein Assoziogramm entsteht) (vgl. Svantesson: 33, Müller: 51). Danach verbindet man diese Wörter durch Oberbegriffe und ordnet sie in einer logischen Weise um den Zentralbegriff.



**Abbildung 17:** Links: eine freie Form der Mind-Map.<sup>49</sup> Rechts: Logische Hierarchisierung der Begriffe beim Mind-Mapping (Quelle: Müller: 46).

Aus der Mitte, vom Zentralbegriff aus gehen viele Äste mit den zum Thema verbundenen Schlüsselbegriffen aus. Die Äste verzweigen sich dann, wenn man neue Unterbegriffe logisch hinzufügt. Die Wörter auf den Ästen sollte man groß und in Druckschrift schreiben. Müller (S. 28) empfiehlt, auf jeden Ast nur ein Wort (ein Schlüsselwort) zu schreiben. Die Linien kann man miteinander logisch verbinden. Unterschiedliche Informationen soll man trennen, ähnliche verbinden (Müller 39-40). Die Oberbegriffe dienen vor allem als Schlüsselwörter, durch die man spezifische untergeordnete Informationen in die Erinnerung abrufen kann und damit lässt sich der Stoff leicht nacherzählen (vgl. Svantesson: 33-37). Man kann auch Farben verwenden, um die Mind-Map übersichtlicher zu machen und wichtige Zusammenhänge zu betonen.<sup>50</sup> Schuster/Dumpert (S. 163) empfehlen, die Pfeile oder Linien visuell nach dem Typ von Verbindungen, die sie symbolisieren, zu unterscheiden, z. B.: „ist ein Beispiel für“, „folgt aus“, „Definition“,

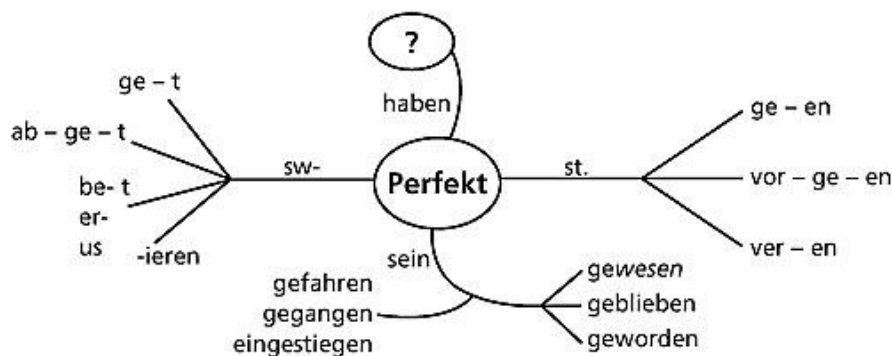
<sup>48</sup> Vgl. Pohl (1996): *Das Lernen lernen*. Unter: <http://www.pohlw.de/lernen/kurs/downloads.htm> (Stand: 13.10.2014)

<sup>49</sup> Quelle: Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: [http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mind\\_Mapping](http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mind_Mapping) (Stand: 13.10.2014)

<sup>50</sup> Vgl. Pohl: *Die Mind-Map-Technik*. Unter: [http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden\\_09.pdf](http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden_09.pdf) (Stand: 13.10.2014) und Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Unter: [http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mind\\_Map](http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Mind_Map) (Stand: 13.10.2014)

„Anekdote“, „ist ein 1., 2., 3. Argument“, „dem widerspricht“, „daran ist zu kritisieren“ usw. Das lässt sich durch Farben, Symbole etc. tun. Man kann auch die Wörter in Bilder und Symbole kodieren, die leicht zu merken sind (Müller: 41-42). Und schließlich sollte man frei denken: „Jedes "Nachdenken" darüber, wohin Dinge gehören oder ob sie überhaupt eingebracht werden sollen, wird den Prozess verlangsamen. Man sollte alles, woran man im Zusammenhang mit der Zentralidee denkt, festhalten.“<sup>51</sup>

Die Mind-Maps (oder Gedächtniskarten, vgl. Bohn: 103) können mehrfach eingesetzt werden: zur Planung, Problemlösung, als eine Form der Zusammenfassung oder zur Gliederung, zum Notieren oder einfach zum Ideenfinden (Svantesson: 11). Im Fremdsprachenunterricht werden sie bei der Wortschatzarbeit (zur Erstellung von Wortfeldern und Wortgruppen, zur Bedeutungsvermittlung usw.), bei der Analyse geschriebener und gesprochener Texte; zur Produktion neuer Texte, oder zum Erklären der grammatischen Lerninhalte verwendet.<sup>52</sup>

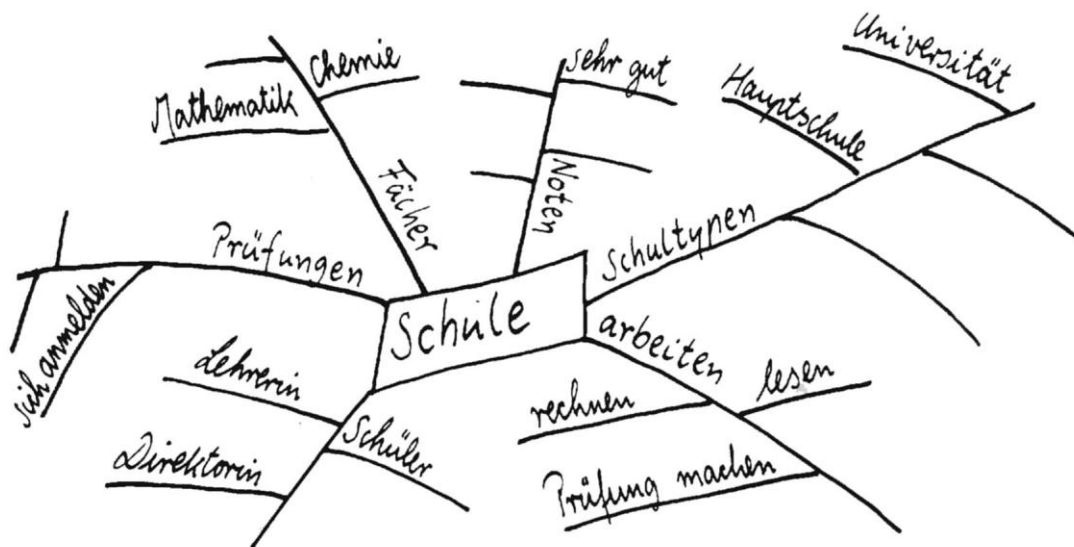


**Abbildung 18:** Eine Mind-Map zur Erläuterung der Bildung von Perfekt bei deutschen starken und schwachen Verben.<sup>53</sup>

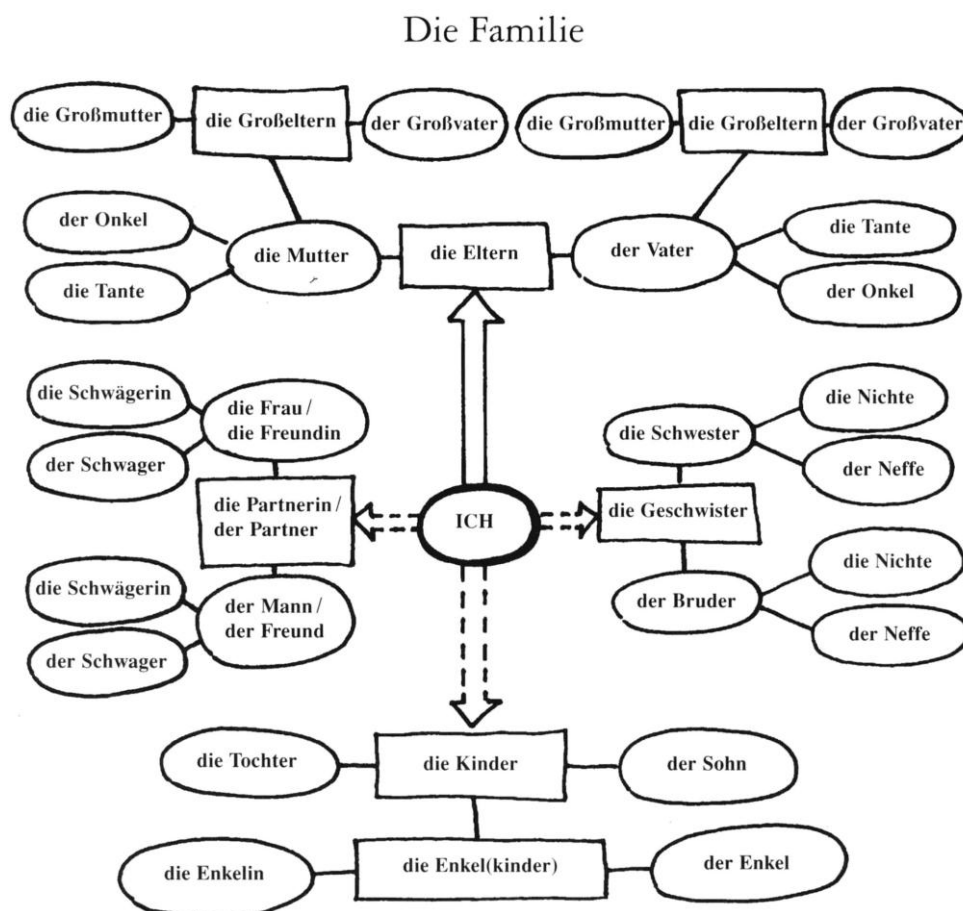
<sup>51</sup> Pohl: *Die Mind-Map-Technik*. Unter: [http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden\\_09.pdf](http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden_09.pdf) (Stand: 13.10.2014)

<sup>52</sup> Ebd.

<sup>53</sup> Ebd.



**Abbildung 19:** Mind-Map oder eine Gedächtnis-Karte zum Thema Schule, mit Ober- und Unterbegriffen als Zweigen gestaltet. Quelle: Häublein, et al. (2001: 95). In: Bohn (S. 103).



**Abbildung 20:** Eine Mind-Map im Wortschatzerwerb, zum Thema „Familie“. Quelle: Häublein, et al. (2001: 22).



Heute gibt es auch computerisierte Modelle zur Erarbeitung von Mind-Maps, die sich meistens leicht modifizieren lassen – von der Option „Textfeld einfügen“ im *Microsoft Word* bis zu spezialisierten Programmen wie z. B. *ExamTime*<sup>54</sup> (ein kostenloses Online-Programm zum Erstellen von Mind-Maps, Notizen, Karteikarten usw.). Solche Programme sind aber nicht im Stande, alle komplexen Möglichkeiten einer auf einem Blatt Papier ausgearbeiteten Mind-Map nachzuahmen.

#### 4.1.5. Gruppierung nach Klangbildern

Die Einordnung der Wörter mit dem Ziel eines besseren Behaltens kann auch nach dem lautlichen Prinzip erfolgen. Die Wörter aus einer Wortliste (z. B. unregelmäßige Verbformen) können als rhythmische Klangbilder miteinander organisiert werden und nicht z. B. in ihrer alphabetischen Reihenfolge gelernt werden. Die Stammformen der Verben werden leichter zu behalten und abzurufen, indem man sie auf diese Weise lernt.

Zum Beispiel:

*singen / sang / gesungen*

*klingen / klang / geklungen*

*schwingen / schwang / geschwungen*<sup>55</sup>

Es muss daraus kein Lied entstehen, aber schon nachdem zwei oder drei ähnlich klingende Beispiele zusammen gruppiert werden, kann der Reim nicht mehr unbemerkt bleiben. Diese Methode hat auch ihre Grenzen: eine alphabetische oder irgendeine arbiträre Reihenfolge ist nicht so leicht nach Klangbildern zu organisieren, wenn dort die Regelmäßigkeiten nicht systematisch vorkommen, so Sperber (1989: 190).

#### 4.2. Bewegung und physische Darstellung

Die Gestik als eine nützliche Lernmethode empfehlen viele Autoren, unter anderen auch Storch (S. 58), Schuster/Dumpert (S. 36). Wenn man den neuen Stoff mit Bewegung verbindet, entsteht eine zusätzliche Erinnerungspur und die Abrufwahrscheinlichkeit steigt.

Demonstration ist eine einfache Weise, um die Wortbedeutungen zu vermitteln. Sie ist schon für den Anfängerunterricht geeignet, schreibt G. Heyd (S. 97). Der Lehrer zeigt den betreffenden Gegenstand oder führt eine Handlung aus. Die sprachlichen Ausdrücke können auf diese Weise meistens gut konkretisiert werden, aber man kann viele Begriffe nicht leicht

---

<sup>54</sup> <https://www.examtime.com/de> (Online Tool zum Mind-Maps, Notizen, Karteien Erstellen) (Stand: 13.10.2014)

<sup>55</sup> Sperber (1989: 190).

zeigen bzw. demonstrieren, bzw. die feinen Bedeutungsunterschiede zwischen den ähnlichen Begriffen durch dieses Verfahren erläutern. Auch muss das Verstehen ständig durch Fragen kontrolliert werden, damit sich die Lerner wirklich nur korrekte Bedeutungen einprägen (Heyd: 98).

Die von dem amerikanischen Psychologen J. Asher entwickelte Total Physical Response-Methode (TPR) basiert auf der Verbindung zwischen Lernbegriffen und körperlichen Bewegungen. Die Lerner hören neue Begriffe durch die Anweisungen und Aufforderungen vom Lehrer, der die Bedeutungen dieser Begriffe sofort durch körperliche, mimische Bewegungen zeigt (die Begriffe werden dadurch konkretisiert). Dann ahmen die Lerner seine Handlungen nach und auf diese Weise werden neue Sachverhalte effektiv gemerkt (vgl. Kniffka: 88-89 und Sperber 1989: 51). Ein typischer TPR-Kurs wird so beschrieben:

„Eine TPR-Lehrperson nimmt zwei ihrer Lernenden an der Hand und sagt – so sie gerade Deutsch als Fremdsprache unterrichtet – steh auf, und dabei steht sie, je eine Lernende an der Hand, auf. Die anderen Kursteilnehmenden hören den Befehl, sehen die den verbalen Befehl illustrierende Aktion und machen diese nach. Ein solcher Ein-Wort-Befehl wird etwa 10 Mal von der Lehrperson gesprochen oder von einem Tonband abgespielt. Jeder sprachliche Befehl ist immer von körperlicher Aktion begleitet.“<sup>56</sup>

Diese Methode kann z. B. für das Behalten von Verben der Bewegung (Verben mit dem Hilfsverb *sein*) angewendet werden, wobei die Lerner diese Verben aussprechen und zu ihren Bedeutungen entsprechende Handlungen ausführen. Diese Bewegungen werden in einer Reihenfolge behalten und dienen als Abrufhilfe bei der Unterscheidung von Verben mit *haben* oder *sein*.

### **4.3. Kontrast und Vergleich mit der Muttersprache**

Der Kontrast mit Muttersprache (Sperber 1989: 172) dient dazu, Interferenzprobleme bewusst zu machen und zu lösen, besonders bei dem Genus der Substantive. Z. B. die DaF-Lerner übertragen bewusst den Artikel (*der, die* oder *das*) von einem deutschen Substantiv auf ein muttersprachliches Äquivalent. Daraus entstehen meistens komische Klangbilder (z. B.

---

<sup>56</sup> Ortner, Brigitte (1997): *Alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag. Ein Auszug aus dem Buch auf der Internetseite:  
[http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/TPR\\_deutsch.htm](http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/TPR_deutsch.htm) (Stand: 13.10.2014)

*mein Haus* wird zu: *moje kuća*, Neutrum anstatt des kroatischen Femininum). Die Unterschiede werden dann schneller gemerkt.

Der Vergleich mit der Muttersprache (oder mit einer anderen bekannten Sprache) ist eine häufig verwendete und sehr einfache Lernmethode, so dass man sie kaum als Mnemotechnik bezeichnen kann. Man muss dabei nicht allein Merkhilfe schaffen, sondern sich diese nur bewusst machen, denn sie sind leicht zu erkennen. Die muttersprachlichen Äquivalente, sowie die Wörter aus anderen bekannten Sprachen (heutzutage ist eine dieser Vermittlungssprachen oft Englisch), die Lehnwörter und Internationalismen (z. B. *Telefon, Auto, produktiv, Interaktion*) sind die einfachsten Assoziationen auf ähnlich oder gleich klingende Fremdwörter (vgl. dazu Schuster/Dumpert: 99, Heyd: 91).

Als Beispiele kann man diese phonetischen und graphemischen Ähnlichkeiten erwähnen: deutsches Wort *willkommen* erinnert an engl. *welcome* (Sperber 1989: 91). Weitere Äquivalente sind auch z. B.: *Buch – book, Haus – house, Bett – bed* usw. Kroatische Lerner können auch viele Lehnwörter (Germanismen) benutzen: *Farbe – farba, Maschine – mašina*, oder die etymologisch verwandten Wörter: *Nase – nos, Sohn – sin, Küche – kuhinja*.

#### **4.4. Wortkartei**

Das Anlegen einer Wortkartei dient im Deutschunterricht als Hilfe zum Wiederholen von Wortschatz und Grammatik.<sup>57</sup> Es ist also eine Wiederholungsstrategie; doch einige Autoren verstehen darunter auch eine Art Mnemotechnik, weil diese Technik ebenso das Behalten bestimmter Lerninhalte zielgerichtet steuert. Außerdem kann sie mit anderen Mnemotechniken kombiniert werden.

Auf die Vorderseite einer Karteikarte wird ein (neues) Wort geschrieben, zusammen mit ihren grammatischen Merkmalen. Auf der Rückseite steht manchmal die muttersprachliche Übersetzung<sup>58</sup>, ein Synonym oder eine Abbildung des Begriffes, aber vor allem ist das Notieren von Kontextbeispielen zu empfehlen. Diese Kontextbeispiele zeigen den richtigen Gebrauch des Wortes und dienen zugleich als Assoziationshilfen (im Sinne von Eselsbrücken). Damit fördern sie die Aufnahme, Behalten und Anwenden von Informationen.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Lerntechneiken> (Stand:13.10.2014 )

<sup>58</sup> Die Muttersprache sollte man vermeiden, wenn möglich, um sich auf die Zielsprache zu konzentrieren.

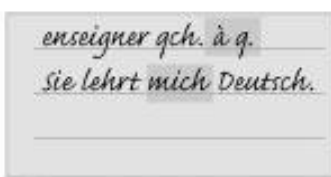
<sup>59</sup> Vgl. Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Lerntechneiken> (Stand:13.10.2014 )

### Beispiel

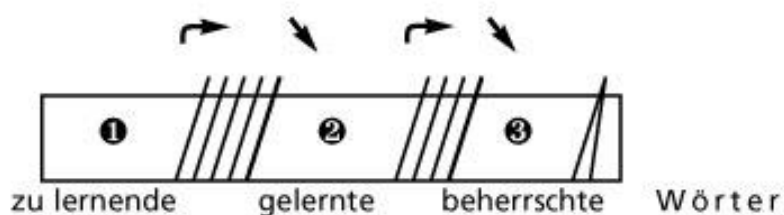
#### Vorderseite Karteikarte



#### Rückseite Karteikarte



Beispiel einer Lernkartei (Karteikasten, Pappkarton mit Zwischenwänden), bei der die Wörter von ① über ② nach ③ aber auch zurück "wandern":



**Abbildung 21:** Lernen mit den Wortkarten.<sup>60</sup>

Man kann den Karteikasten selbst basteln, „denn es ist psychologisch günstig, mit einem selber verfertigten Arbeitsbehelf zu arbeiten“, empfiehlt Stangl.<sup>61</sup> Gewöhnlich wird dafür eine Schachtel mit drei bis fünf Fächern benutzt. Dazu kommen die Zettel aus festem Papier. Nachdem die Zettel mit Begriffen (meistens Vokabeln) und Beispielen ausgestattet sind, wird das Behalten von den Informationen auf jeder Karte überprüft. Bei richtiger Antwort steckt man die Karte weiter ins Fach 2 und bei falscher Antwort wieder ins Fach 1, wo die neuen und noch nicht gelernten Karten gesammelt werden. Die Karten aus dem Fach 1 werden jeden Tag wiederholt, während man das 2. Fach erst nach drei bis vier Tagen wieder bearbeitet. Die gelernten Begriffe aus dem Fach 2 kommen ins nächste Fach (3) usw. und die nicht (oder falsch) gelernten Begriffe kommen zurück ins Fach 1.

Schuster/Dumpert (S. 103-104) bezeichnen als Vorteil der Lernkartei, „dass sie das Lernen auf Abrufversuche konzentriert. Man wiederholt ja die Informationsaufnahme nur dann, wenn die Erinnerung nicht gelungen ist. Sie führt daher zu einem besonders effektiven Lernen.“ Als Nachteile dieser Methode nennen sie begrenzte Anwendungsmöglichkeiten, meistens zum Vokabellernen (wobei die Aussprache neuer Vokabeln nicht geübt wird), sowie die Übertragungsfehler, die sehr oft bei jüngeren Schülern vorkommen.

<sup>60</sup> Quelle: Vgl. Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Lerntechniken> (Stand:13.10.2014)

<sup>61</sup> Stangl, Werner: *Arbeitsblätter*. Unter: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNTECHNIK/Lernkartei.shtml> (Stand: 13.10.2014)

#### 4.5. Weitere Lernverfahren

Die Farbe wird allein oder zusammen mit anderen Lerntechniken zum Hervorheben wichtiger Begriffe oder nur symbolisch verwendet. Z. B. bei der Deklination der Substantive bezeichnet die blaue Farbe Maskulina, die rote Feminina und die grüne oder gelbe Farbe bezeichnen Neutra bzw. Plural, wie es in vielen DaF-Lehrwerken auch häufig zu sehen ist. Die Farbe sollte man weiterhin auch, wenn möglich, in mnemonischen Gedächtnisbildern verwenden. Besonders hilfreich kann die Farbe bei den Interferenzproblemen sein, z. B. bei Unterschieden in den Genera zwischen den deutschen Substantiven und ihren kroatischen Äquivalenten. Wenn man sich an eine rote Tür oder ein grünes Brot erinnert, werden dabei sofort die Genera dieser Substantive abgerufen (vgl. Sperber 1989: 169).

Audiovisuelle Medien werden auch oft unter gedächtnisunterstützenden Lernmethoden erwähnt. Sie „dienen als mnemotechnische Hilfe, d. h. sie fördern das Erinnerungsvermögen der Lernenden und unterstützen mündliche und schriftliche Äußerungen der Lernenden in der Fremdsprache. Sie erleichtern das Hörverstehen der zu lernenden Sprache.“ (Schwerdtfeger: 1024). (Audio)visuelle technische Medien können originale Situationen und nützliche Sprachmuster vermitteln (Neuner/Hunfeld 1993: 66) und lassen sich gut mit anderen Unterrichtsmethoden kombinieren. Ihre wichtigste Funktion ist doch nicht die mnemotechnische (das Memorieren von schwierigen Inhalten zu erleichtern), sondern das Hörverstehen zu fördern und die Sprachproduktion zu veranlassen (vgl. Storch: 275).

Verschiedene Spiele (Memory, Simulations- und Rollenspiele, szenische Spiele usw.) dienen im Fremdsprachenunterricht vor allem zur Anwendung des (schon erworbenen) Sprachmaterials<sup>62</sup>, so dass man sie auch nicht als echte Mnemotechniken bezeichnen kann. Mnemotechniken werden vorher eingesetzt, um sich einige Informationen leichter zu merken. Spiele benutzt man meistens in der späteren Lernphase, wenn das schon Gelernte wiederholt, angewendet und geübt wird.

---

<sup>62</sup> Vgl. Jung (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Spiele> (Stand: 13.10.2014)

## **5. Mnemotechniken im DaF-Unterricht**

### **5.1. Anwendung der Mnemotechniken für bestimmte Lernprobleme**

Zum Grammatiklernen empfehlen mehrere Methodiker vor allem die Methode des entdeckenden Lernens: der Lehrer soll einen Text mit mehreren Beispielen eines grammatischen Phänomen zum Lesen vorbereiten und bestimmte Beispiele aus dem Text darstellen, die Lerner sollen die „Pattern“ in den Beispielen erkennen, selbst Theorien bilden und mit Hilfe des Lehrers Schlussfolgerungen ziehen, also induktiv lernen (vgl. Storch: 186, Vielau: 148; Spitzer 68-78). Die Methode ist im Sinne der Lernerorientierung und des kommunikativen Ansatzes sehr geeignet, doch nicht für alle Sachverhalte. Einzige sprachliche Einheiten, wie z. B. neue Vokabeln oder grammatische Endungen, lassen sich nicht mit Verstehen, sondern nur entweder auswendig, durch ständige Wiederholungen, oder mithilfe mnemonischer Techniken behalten.

Bei vielen DaF-Lernern gibt es Probleme im Bereich deutscher Substantive, und zwar im Bezug auf ihre korrekte Genuszuordnung. Viele Lehrer und Lehrwerke raten ihnen einfach, die Substantive zusammen mit dem Artikel auswendig zu lernen. Die Regeln für ihre Zuordnung (nach semantischen und formalen Merkmalen – Wortendungen), welche z. B. in Helbig/Buscha (2005: 244-250) dargestellt sind, werden im Unterricht wegen ihrer Komplexität (dazu noch viele Ausnahmen und Doppelfälle) selten erwähnt. In diesem Fall gibt es Mnemotechniken, die man anstelle des Auswendiglernens verwenden kann. Sie erleichtern das Behalten der Vokabeln z. B. gruppenmäßig durch interaktive Gedächtnisbilder, durch einen mnemotechnischen Regelkatalog formaler Merkmale, in Merkversen oder mithilfe der Geschichtentechnik (vgl. dazu Sperber 1989: 150-156). Andere Gedächtnishilfen bei diesem Lernproblem können auch semantisches Kategorisieren, Symbolen, Bewegungen, Kontrast mit der Muttersprache usw. sein (Sperber 1989: 169-172). Storch (S. 80-85) empfiehlt dabei Verbildlichungen der grammatischen Regeln, z. B. in der Form von übersichtlichen pädagogisch-grammatischen und signalgrammatischen Darstellungen. Die meisten von diesen Techniken lassen sich auch auf das Lernproblem „Pluralbildung von Substantiven“ anwenden – indem man z. B. die Fremdwörter aus einer Lektion in Gruppen nach derselben Pluralendung einteilt und einzelne Wörter in jeder Gruppe in einem schon bestehenden oder phantastischen Kontext miteinander verknüpft (vgl. Sperber 1989: 173-177). Bei der Deklination der Nomina fehlt es noch immer an einfachen und geeigneten mnemotechnischen Lösungen, so dass die Tabellen als visuelle Merkhilfen am meisten benutzt werden. P. Heinrich vereinfacht alle Deklinationsformen in einer einfachen

Tabelle, die zeigt, dass Kasusendungen identisch mit dem bestimmten Artikel ohne „d“ sind.<sup>63</sup> Sprachliche Regelmäßigkeiten werden auf diese Weise logisch und mit Verstehen gelernt und der Stoff ist visuell leicht zu behalten.

	<i>m</i>	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>Pl</i>
Nominativ:	der	das	die	die
Akkusativ:	den	das	die	die
Dativ:	dem	dem	der	den
Genitiv:	des	des	der	der

Nominativ:	mein	Computer
Akkusativ:	meinen	Computer
Dativ:	meinem	Computer
Genitiv:	meines	Computers

Keine Kasusendung!

**Abbildung 22:** Die Deklination der bestimmten Artikel als Abrufhilfe zur Deklination der Adjektive. Quelle: Heinrich, Peter: *Beste Tipps zum Deutsch Lernen*. Unter: [www.easyDaF.de](http://www.easyDaF.de) (Stand: 12.09.2014)

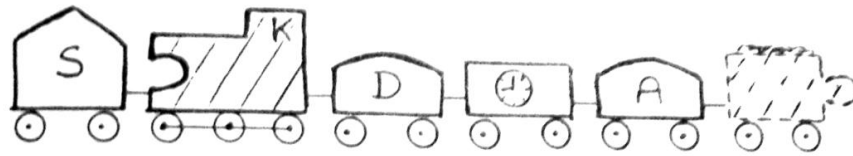
Zum Lernproblem Verben (Konjugation der Verben, besonders starker Verben in verschiedenen Tempora und Modi, Rektion der Verben, Funktionsverbgefüge, trennbare Verben) bieten die Grammatiken und die DaF-Lehrwerke meistens nur Tabellen mit Beispielen an und dazu alphabetische Listen von Verben und ihren Formen, die auswendig zu lernen sind. Solche Verfahren (vor allem lange Listen) sind nicht besonders gedächtnisunterstützend und wirken auf viele Schüler auch demotivierend. Man kann aber nicht nur Farbe, schematische oder konkrete Visualisierungen, Gestik und Mimik, sondern auch interaktive Gedächtnisbilder oder Geschichtentechnik (z. B. für starke bzw. schwache Verben), melodische und graphemische Assoziationen, Merksätze oder sogar Lieder verwenden. Trennbare Verben werden schematisch, durch interessante Verbildlichungen an Beispielsätzen effektiv erklärt.

Bei Präpositionen sind die häufigsten Lernprobleme ihre Bedeutungen und die Verbindungen zwischen der Präposition und dem Kasus (Präpositionen mit dem Genitiv, Dativ, Akkusativ usw.). Anstatt auswendig zu lernen, kann man dabei Akronyme, Merksätze und Lieder (wobei die Präpositionen gruppenmäßig gelernt werden) oder einfache Visualisierungen (zur Erklärung von Bedeutungen) einsetzen (vgl. Sperber 1989: 205-224).

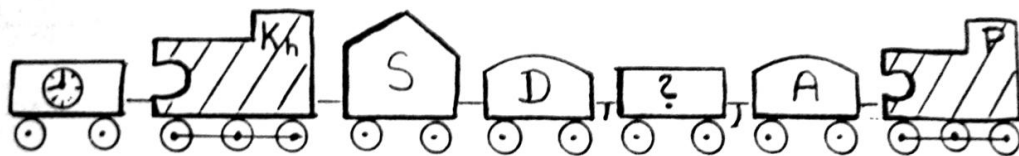
Zum Lernen von Konjunktion und Subjunktionen, die in verschiedenen Sätzen gebraucht werden, empfehlen sich als Mnemotechniken meistens Merkverse und graphemische Assoziationen. Zur Erklärung von Position des finiten Verbs im Satz sind vor

<sup>63</sup> Heinrich, Peter: *Beste Tipps zum Deutsch Lernen*. Unter: [www.easyDaF.de](http://www.easyDaF.de) (Stand: 12.09.2014)

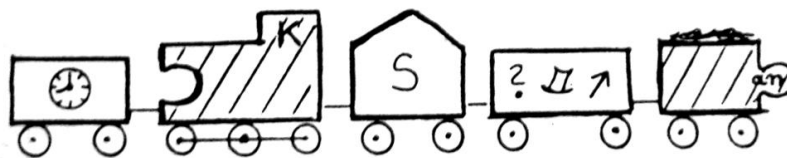
allem schematische Visualisierungen mit Beispielsätzen geeignet, wie auch bei der Rektion der Verben und schließlich bei der Wortstellung oder Position aller Satzglieder im Hauptsatz bzw. im Nebensatz.



a. Er schenkt seiner Frau heute ein Buch.



b. Heute hat er seiner Frau, anlässlich ihres Geburtstags, ein Buch geschenkt.



c. Gestern kam der Zug wegen des schlechten Wetters zu spät in Lindau an.

**Abbildung 23:** Die Verbstellung im Satz wird durch die Zug-Metaphorik dargestellt. Quelle: Sperber (1989: 265).

Die häufigsten Lernprobleme der DaF-Lerner beim Wortschatzerwerb sind: erstens, das Lernen von neuen (fremdsprachlichen) Klang- und Schriftbildern für die schon bekannten Sachverhalte und zweitens, die damit verbundenen *falschen Freunde* („ähnlich klingende, aber bedeutungsunterschiedliche Wörter“ in der Muttersprache und Fremdsprache, z. B. *bekommen* und eng. *become* = werden) (vgl. Sperber 1989: 116). Es gibt mehrere Möglichkeiten, die bei diesen Aufgaben besser als reines Auswendiglernen oder „Einpauken“ sind.

Bei der Wortschatzvermittlung empfiehlt G. Heyd folgende Verfahren: unmittelbare Demonstration, Verwendung in einem typischen Kontext, Herstellung eines logischen Bezugs (durch: Definieren, Kategorisieren, Analogiebildung, Gleichung, Synonyme, Antonyme, Ableitung von bekannten Grundwörtern), Erklärung durch einzelne bereits bekannte Wörter und schließlich Übersetzung (S. 97). Einsprachige Verfahren werden von Heyd (S. 98) als die wichtigste Art der Bedeutungsvermittlung bezeichnet, wobei es sich empfiehlt, die neuen



Wörter in typischen alltäglichen Situationszusammenhängen zu verwenden. Um alle Aspekte neuer Wörter zu behalten (grafische/schriftliche und phonologische/vokalische) empfiehlt Lieury (S. 109) vielfältiges Üben: Lektüre und Hören, Schreiben und Aussprechen (alle vier Fertigkeiten zu entwickeln).

Viele neue Vokabeln sind klanglich oder schriftlich nicht einfach zu behalten. Dazu kann man verschiedene mnemonische Assoziationstechniken verwenden: Assoziogramme, Mind-Maps, TPR-Methode, muttersprachliche Assoziationen oder mnemonische Gedächtnisbilder. Das Buch mit dem Titel: *MEMO. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* von Häublein et al. (2001) ist ein gutes Beispiel eines DaF-Lehrwerkes, das zum Wortschatzerwerb viele Memorierungstechniken anbietet – z. B. Wort-Igel, Wortnetze, graphische Skizzen, Gedächtniskarten, Merksätze usw.

Zum Lernproblem Aussprache werden oft Kontraste mit der Muttersprache und Imitation (Storch: 105), aber auch entsprechende Reime oder Eselsbrücken (manchmal in der Muttersprache) verwendet (Sperber 1989: 310). Man lernt z. B. den Unterschied zwischen *ei* und *ie* durch den Reim und Merkvers: *zwei - drei - Mai; vier - Bier; Einstein versus Siegfried*

Für die Landeskunde im DaF-Unterricht sind Beispiele mnemotechnischer Verfahren in der Literatur schwer zu finden. In diesem Bereich gibt es immerhin nicht so viele abstrakte Daten oder Regeln, so dass man fast keine Mnemotechniken gebraucht. Jedoch zu jedem Lernstoff können die Lehrer und Lerner, wenn nötig, auch selbst neue Merkhilfe entwickeln.

## **5.2. Grenzen der Methode und Vergleich der Mnemotechnik mit anderen**

### **Lernmethoden**

Lieury schreibt, dass das Abrufen von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis durch „natürliche“ Methoden (wie z. B. Überschriften, Zusammenfassung, Diagramm, Baumstruktur, Hierarchie) oder „künstliche“ Methoden (Kodierung in die Schlüsselsätze, Abkürzungen, Bilder, Plätze, Reime, Geschichten usw.; also mnemonische Assoziationen) möglich ist (S. 254). Aguado (S. 753) erwähnt eine ähnliche Differenzierung von Lernmethoden. Es handelt sich um zwei Grundformen des Lernens, die Gagné (1969) beschrieben hat: 1) das sinnvolle, strukturierende Lernen; kognitive Organisation von Lerninhalten, und 2) das mechanische, assoziative Lernen; wobei das Gelernte leicht löschar sei.

Zur Verwendung von Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht gibt es oft negative Einstellungen. Sie werden häufig als mechanisches Lernen verstanden und mit dem sinnlosen „Pauken“ von Informationen verglichen. Weitere Argumente der Kritiker von Mnemotechnik sind auch die Abhängigkeitsgefahr, Verwechslungsgefahr, Kreativitätshemmung und Aufwand an Zeit und Mühe.

A. Vielau übt Kritik an den Mnemotechniken, indem er sie als mechanisches Lernen ohne Verstehen, sowie als oberflächliche „Gedächtnisakrobatik“ bezeichnet und behauptet, Fremdsprachen sollte man durch eine Tiefverarbeitung und mit Verstehen lernen (vgl. Vielau: 54-56, 125). Beim mechanischen Auswendiglernen sei der Lerner im Gegenteil passiv und sein Lernerfolg hänge nur von seinem Fleiß oder seiner Faulheit bei dieser Handlung ab. Langfristig kann man die auswendig gelernten Informationen nicht mehr leicht abrufen, weil das Gedächtnis mit einer großer Anzahl unorganisierter Daten überladen ist („die innere Bibliothek folgt der Logik eines nach Zufall gefüllten Bücherregals“). Deswegen findet Vielau z. B. Vokabellernen per Lernkartei, Kreuzworträtsel, Eselsbrücken, Verbildlichungen und Lernen mit allen Sinnen als ungeeignet zum Fremdsprachenunterricht, weil das assoziative Lernen meistens die Verbindungen zur Erstsprache schaffe und damit fremdsprachliche Kompetenzen eigentlich behindere (Vielau: 138-139). Die Theorien und Laborexperimente der Assoziationspsychologie findet er veraltet und nicht ausschlaggebend, weil dabei „zentrale Aspekte humanspezifischer Lernprozesse (Einflüsse des Wissens, der Wissensorganisation, der Lernstrategien etc.) von vornherein ausklammert“ werden (vgl. Vielau 55-56). Neuner/Hunfeld (S. 150) erwähnen ebenso, dass das Assoziieren nicht mehr als das grundlegende Prinzip aller psychischen Prozesse im Fremdsprachenunterricht vertreten ist, weil die Einsicht in Sinnzusammenhänge und Strukturen an seine Stelle getreten ist.

Spitzer ist der Meinung, dass man durch Beispiele am besten lernen kann, weil sie in unserem Gehirn als Repräsentationen funktionieren – und diese seien „ein inneres „Abbild“ bestimmter äußerer, durch Reize vermittelter Charakteristika und Strukturen der Umwelt“. Dabei entstehen aus den Kombinationen von Merkmalsausprägungen einzelne Kategorien und Klassen von Sachen, die uns helfen, die Informationen zu systematisieren (Spitzer: 79-85).

Schuster/Dumpert (vgl. S. 33, 155) empfehlen unter anderen Methoden das sinngemäße Lernen des Textes durch Stichwortlisten und daraus folgende Gliederungen (Zusammenfassungen) der Texte. Alles in allem raten die Autoren, möglichst viele mentale Operationen mit einem Lernstoff durchzuführen (S. 49), damit er tiefer verarbeitet und besser

gespeichert wird. So kann man z. B.: zusammenfassen, Kritikpunkte suchen, sich Bilder zum Text machen (Vorstellungsbilder oder reale Bilder), sich Töne zum Text vorstellen (wenn das angemessen und möglich ist), Anwendungen für das eigene Leben suchen, umschreiben, verständlich machen, Mind-Maps anfertigen, einen Zeitungsartikel daraus machen usw. Die Autoren finden aber Sinn im Gebrauch von Mnemotechniken, wenn sie dem Lerner und dem Lernziel angemessen sind. Dem stimmt auch Lieury bei (S. 125), der die Studie von Jenkins und Dixon (1983) erwähnt, in der gezeigt wurde, „dass ein Begriff in kurzen Texten umso besser verstanden wird, in je mehr unterschiedliche Kontexte er eingebettet wird. Mindestens sechs verschiedene Zusammenhänge sind nötig, damit sich der Bedeutungsraum spürbar erweitert.“ Lieury stellt fest, dass das mechanische Lernen genauso gut ist, wie das Lernen mit Verständnis (S. 125), aber am besten wirkt eine Kombination von allen möglichen Verarbeitungsweisen der Informationen.

In der Literatur werden besonders oft die Vorwürfe gemacht, dass die Mnemotechnik das Denken und Verstehen von Zusammenhängen inhibiert und dass es dabei nur um das „Pauken“ ohne Sinn handelt, weil die dadurch entstandenen Assoziationen meistens künstlich und arbiträr sind. Natürlich sollte man die Sachverhalte immer mit Sinn und im Kontext lernen, aber manchmal kann kein logischer Zusammenhang gefunden werden. Es stimmt, dass die meisten Mnemotechniken kein Verstehen von Sachverhalten ermöglichen – sie werden aber auch nicht mit diesem Ziel eingesetzt. Man verwendet sie vor allem zum Behalten und als Abrufhilfe von abstrakten Informationen oder großen Reihenfolgen von (unorganisierten) Fakten, die erst später durch andere Lernmethoden in Beziehungen gesetzt und logisch verwendet werden. Es gibt Fremdwörter, die phonetisch und semantisch keine Ähnlichkeiten mit schon bekannten Informationseinheiten aufzeigen; oder grammatische Regeln, die man nur auswendig lernen kann. In vielen Fällen, besonders beim Lernen von Fremdsprachen lernt man das neue Sprachsystem vom Anfang an und erst später werden einige Regelmäßigkeiten und logische Muster entdeckt. Dabei ist das Minimum von Fakten unentbehrlich, um das künftige Verstehen zu ermöglichen (vgl. Sperber 1989: 92-93). Mnemotechniken sind kein Hindernis für das Lernen mit Sinn, sondern nur die assoziative „Brücke“ und eine kreative Alternative zum reinen „Pauken“ von abstrakten Informationen.

Manche Psychologen und Lehrer sind der Meinung, dass das Lernen mit Mnemotechniken zur Abhängigkeit von solchen Verfahren führt, bzw. dass man immer wieder die gleiche Technik einsetzen muss, um die dadurch behaltenen Informationen abrufen zu können. Nach Untersuchungen von Paivio (1971) ist dieses aber nicht der Fall – nachdem

die Sachverhalte fest gelernt worden sind, gibt es keinen Grund mehr, die Mnemotechnik zu benutzen (vgl. Sperber 1989: 91).

Weiterhin wurde bemerkt, dass bei einer wiederholten Verwendung mancher Mnemotechniken (z. B. Loci-Technik, Kennworttechnik) neue Informationen oder Assoziationen mit alten interferieren können, wenn sie an denselben mnemonischen Stellen gespeichert werden. Es wurde aber bewiesen, dass man alte mnemonische Bilder einfach von ihrer Stelle „löschen“ kann und dann neue Bilder ohne Verwechslungsgefahr in demselben mnemonischen System erzeugen (an alte Stellen „inskribieren“) kann (Sperber 1989: 92-93).

Manche Kritiker sagen sogar, dass der „konzentrierte Einsatz von Mnemotechniken kreativitätshemmend wirkt“. Dies sei aber (nach Sperber 1989: 94) eine falsche Voraussetzung, denn eigentlich verlangen diese mentalen Prozesse sehr viel an Kreativität und Phantasie, da sie ungewöhnlich sind und da man durch diese Methoden oft neue Verknüpfungen schafft, die normalerweise nicht vorkommen.

Die Mnemotechniken werden oft gemieden, weil man findet, dass sie zu viel Zeit und Mühe, oder auch hohe intellektuelle Fähigkeiten verlangen (z. B. Lieury: 244). Dieses Argument ist nicht leicht zu widerlegen, denn viele Mnemotechniken verlangen eigentlich viel Zeit, nicht nur um eingeübt zu werden, sondern auch manchmal um die Informationen mithilfe einer solchen Technik abzurufen (z. B. Loci-Technik, Kennworttechniken, Geschichtentechnik). Eigentlich verlangt fast jede Lerntechnik etwas Zeit und geistige Anstrengung, erwidert darauf Sperber (1989: 96) und darüber hinaus gibt es auch Mnemotechniken, deren Vorbereitung weniger Zeit in Anspruch nimmt (z. B. Akronym, fertige Eselsbrücken, graphemische Assoziation etc.). Was die Abrufzeit mithilfe von Mnemotechniken betrifft, ist sie nur einige Millisekunden oder Sekunden länger als die Abrufzeit der ohne Mnemotechniken gelernten Informationen, also der Unterschied ist in realen Situationen nicht ausschlaggebend.

Schließlich meint Lieury (S. 256-257) nicht ohne Grund, dass menschliches Gedächtnis sehr komplex sei und dass es unmöglich sei, sich mit einer einzigen Methode alles zu merken, ohne Vergessen, wie es einige Gehirntrainingsprogramme manchmal versprechen. Es gibt keine optimale Methode für alle Sachverhalte und auch keine Methode, die mit einer hundertprozentigen Sicherheit wirkt. Die Lösung steckt in der zielgerichteten Anwendung von den Lernmethoden, die am besten für einen Lerninhalt, einen Lerner und eine Lernsituation geeignet sind.

### 5.3. Individuelle Unterschiede beim Lernen

Einzelne Personen zeigen individuelle Unterschiede beim Merken von spezifischen Arten der Informationen – einige haben z. B. Probleme, sich Zahlen und Termine zu merken, die anderen haben Probleme mit den Namen oder komplexen Geschichten, Witzen oder mit räumlicher Orientierung. Bei einigen Personen dominiert die verbale Seite (linke Hemisphäre), bei anderen die visuelle (rechte Hemisphäre); dies bedeutet aber nicht, dass die andere Hemisphäre nicht gebraucht wird (Sperber 1989: 87-88). In diesem Sinne unterscheidet man individuelle Lernstile.

Aguado (S. 755) führt eine Unterscheidung von neun Lerntypen an, die von Morawietz (1995) entwickelt wurden: 1) auditiver Lerntyp (bevorzugt das Lernen durch das Hören), 2) visueller Lerntyp (lernt durch das Bilder-Sehen), 3) noch ein visueller Lerntyp (lernt aber durch das Lesen), 4) haptischer Lerntyp (Tasten, Hantieren), 5) individuell-reproduzierender Lerntyp (durch Sprechen, Schreiben, Zeichnen), 6) kontakt- bzw. personenorientierter Lerntyp (lernt, während er Gespräche führt), 7) medium-orientierter Lerntyp (benutzt Computer und audiovisuelle Medien), 8) verbal-abstrakter Lerntyp (benutzt Begriffe und Definitionen), 9) einsicht- bzw. sinnanstrebender Lerntyp (sucht nach Beweisen und Regeln). Ein Lerntyp sei nicht lehrbar, sondern es gehe um „angeborene oder frühkindlich ausgebildete, in der Persönlichkeit verhaftete und dem Individuum zumeist unbewusste Präferenzen hinsichtlich der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Informationen“ (Aguado: 754). Solche Typologien nehmen an, dass eine Person immer wieder dieselbe oder ähnliche Lerntechniken verwendet. Die meisten Personen sind doch eine Mischung von Lerntypen und keine reinen Lerntypen (Aguado: 757).

Für die Gedächtnisleistungen sind doch keine persönlich bevorzugten Lernstile entscheidend (vgl. Vielau: 58; Schuster/Dumpert: 23) (weil die reinen Lerntypen in der Realität nicht existieren), sondern die Lernstrategien. Sie sind, im Gegensatz zu einem Lerntypus, bewusst lehrbar und lernbar, sowie veränderbar (Aguado: 754). Individuelle Gedächtnisleistungen können durch häufige Wiederholungen, sowie durch bestimmte Strategien von Kategorisierung oder Encodierung verbessert werden. Lieury (S. 120) erwähnt in diesem Zusammenhang phonetische Encodierung (durch Reime oder Anfangsbuchstaben), visuelle Encodierung (nach äußerer Ähnlichkeit oder Farbe) und die semantische Kategorisierung, die er als wirksamste bezeichnet. Mnemotechniken kann man als eine Alternative empfehlen, aber keineswegs aufzwingen (Sperber 1989: 90). Außerdem empfehlen viele Autoren (z. B. Bohn: 87) mehrkanaliges Lernen und in diesem Sinne können auch Mnemotechniken eine zusätzliche Hilfe sein.

Die Mnemotechniken kann man den Schülern beibringen, wenn dafür Interesse besteht und es Möglichkeiten dazu gibt. Sie können ihren Platz im Rahmen vom autonomen Lernen (oder offenem Unterricht) finden. N. Kerschhofer-Puhalo (S. 771) schreibt z. B. von der Notwendigkeit des selbstständigen Lernens (besonders für die Zukunft, um sich an der Arbeitswelt beteiligen zu können). Man soll im Unterricht auch die „Lernen zu Lernen“-Fähigkeit erwerben, als einen wichtigen Teil metakognitiver Kompetenzen, die es ermöglichen, „autonom und unabhängig lernen zu können“. Da man auch verschiedene Mnemotechniken bestimmt in anderen Bereichen des Lebens verwenden kann, wäre es empfehlenswert, sie den Lernern zu erklären, ihre Effektivität mit ihnen später zu besprechen und sie (unter anderen Techniken) zielgerichtet im Unterricht zu benutzen.

## **6. Umfrage**

Das Ziel meiner Umfrage war festzustellen, in welchem Ausmaß und bei welchen Lernproblemen die Mnemotechniken im DaF-Unterricht in unseren Schulen verwendet werden. Außerdem hat mich interessiert, welche konkreten Mnemotechniken die DaF-Lehrer heutzutage verwenden, wo sie Beispiele von Mnemotechniken finden, was sie und ihre Lerner von Mnemotechniken halten und welche anderen Lernstrategien sie im Unterricht benutzen.

Eine ähnliche Untersuchung hat H. Sperber im Jahr 1988 durchgeführt. Sperber wandte sich mit seinem Fragebogen an über 700 Institutionen in Westeuropa und Nordamerika, in denen DaF unterrichtet wird (vgl. Sperber 1989: 106-112). Nur 1,5 Prozent von Befragten haben ihm ausgefüllte Bögen zurückgeschickt (insgesamt 155 Beiträge). Doch es wurden im Laufe der Untersuchung viele interessante Beispiele von Gedächtnistechniken gesammelt, die dann in seinem Buch (Sperber: 1989) veröffentlicht wurden. Die Genuszuordnung erwies sich dabei als die größte Lernschwierigkeit für die DaF-Lerner. Deswegen wollte ich erfahren, welche Rolle die Mnemotechniken im kroatischen DaF-Unterricht zurzeit haben, 27 Jahren nach der internationalen Untersuchung von Dr. Sperber. Vielleicht kann diese Umfrage ein neues Licht auf einige Aspekte des aktuellen DaF-Unterrichts an kroatischen Schulen werfen.

## 6.1. Teilnehmer

An meiner Untersuchung waren 33 Personen beteiligt. Alle Befragten sind DaF-Lehrer, vorwiegend an den Schulen in Zagreb, Kutina und in anderen Orten (Grundschulen, Gymnasien, berufsbildenden Schulen etc.).

## 6.2. Vorgehensweise und Materialien

Die Umfrage wurde in der Zeitspanne zwischen Juni und Oktober 2014 durchgeführt. Die Fragebogen wurden in der gedruckten Version persönlich eingereicht und zugleich waren sie per Internet verfügbar, auf der Internetseite:

<https://docs.google.com/forms/d/1pt2Wmkr39Vmln74Ar4ZSMfUCtqYUyQBgnlg4FADuiVA/viewform>.

Der Fragebogen wurde mithilfe der Internet-Applikation „Google Docs“ erarbeitet und der Link mit der elektronischen Version des Fragebogens wurde per E-Mail an mehrere Schulen bzw. DaF-Lehrer geschickt. Die Befragten haben an der Umfrage anonym teilgenommen und ihre Antworten wurden unter den Zahlen 1-33 (nach der Reihenfolge der Teilnehmer) in einer Tabelle notiert. Die Lehrer wurden gebeten, den Link zur Umfrage auch mit anderen DaF-Lehrern zu teilen, die eventuell den Fragebogen ausfüllen möchten.

## 6.3. Untersuchungsergebnisse

In folgenden Tabellen sind die Fragen aus dem Fragebogen und die Antworten (in Prozentzahlen) dargestellt. Die Antworten wurden hier nach den Prozentanteilen (von größeren zu kleineren Anteilen) geordnet und nicht immer nach der Reihenfolge, in der sie im Fragebogen zum Ankreuzen angeboten wurden.

Benutzen Sie Mnemotechniken im DaF-Unterricht?	Prozentanteile
<i>Die Mnemotechniken sind Methoden, die das Lernen von abstrakten Sachverhalten entlasten sollen. Dabei werden z. B. verschiedene visuelle, phonetische oder motorische Assoziationen benutzt, um das Abstrakte ins Konkrete umzuwandeln und dadurch die Informationen zu behalten, zu ordnen und wieder abrufen zu können.</i>	
JA	76 %
NEIN	24 %

Die Befragten, die mit „Nein“ geantwortet haben, sollten später nur noch eine Frage beantworten:

Wenn nicht: Aus welchen Gründen benutzen Sie keine Mnemotechniken im Unterricht? <i>Die Antworten:</i>	Anteil innerhalb derjenigen Befragten (24%), die keine Mnemotechniken benutzen
„Man braucht zu viel Zeit für die Vorbereitung.“	8 „Nein“-Antworten, nur 5 davon haben ihre Antwort argumentiert (62 %)
„Vorbereitungen darauf benötigen mehr Zeit.“	
„mehr Zeit zur Vorbereitung“	
„nein“	
„Ich sollte mich in Zukunft mehr damit beschäftigen, wahrscheinlich gibt es gute Materialien?“	

Auf die folgenden 10 Fragen sollten nur die Teilnehmer antworten, die Mnemotechniken in ihrem DaF-Unterricht verwenden (wenn ihre Antwort auf die erste Frage „Ja“ war):

<b>1. Wie oft (im Durchschnitt) benutzen Sie Mnemotechniken in Ihrem Unterricht?</b>	von insgesamt 25 Personen, die sie benutzen	Prozent der Befragten (von allen 33 Teilnehmern)
Gelegentlich, aber nicht oft	52 %	40 %
Mindestens einmal pro Lektion	36 %	27 %
Jeden Tag oder fast jeden Tag	12 %	9 %
Einmal oder zweimal pro Jahr	0 %	0 %

<b>2. Zu welchen Zwecken verwenden Sie Mnemotechniken im Unterricht? Bei welchen Lernproblemen?</b> <i>Sie können unten bestimmte Lernbereiche angeben, die Sie mithilfe von Mnemotechniken behandeln. z. B. Wortschatz, Präpositionen, die Deklination der Adjektive, das Genus der Substantive...</i>	Prozent der Befragten
Wortschatz	68 %
Präpositionen	40 %
Genus der Substantive	32 %
Grammatik – allgemein	16 %
Starke Verben / Tempora	12 %
Syntax / Nebensätze und Konjunktionen	12 %
Verben mit Präpositionen (Rektion der Verben)	4 %
Nacherzählen / Zusammenfassen der Texte	4 %



<b>3. Wie reagieren Ihre DaF-Schüler auf die Mnemotechniken im Unterricht?</b>	Prozent der Befragten
Meistens positiv, sie sind motiviert	80 %
Äußerst positiv und sehr motiviert, es macht ihnen viel Spaß	20 %
Sehr negativ, ablehnend	0 %
Ohne Interesse	0 %

<b>4. Welche Ergebnisse hat die Verwendung von Mnemotechniken in Ihrer Lernergruppe gebracht?</b>	Prozent der Befragten
Positive Ergebnisse bei vielen Schülern – sie merken sich mehr Stoff als sonst	68 %
Äußerst positive Ergebnisse bei vielen Schülern – die durch Mnemotechniken gelernten Informationen bleiben noch lange im Gedächtnis erhalten	12 %
Keine Veränderung im Unterschied zu anderen Lernmethoden	8 %
Negative Ergebnisse bei vielen Schülern – sie merken sich weniger Stoff als sonst	0 %
* Andere Antwort: Negative Ergebnisse + äußerst positive Ergebnisse (bei demselben Lehrer)	4 % (1 Antwort)

<b>5. Welche Quellen benutzen Sie, um Mnemotechniken für Ihren Unterricht zu finden?</b>	Prozentanteil der Befragten, die die Mnemotechniken aus der links angegebenen Quellen benutzen (die Teilnehmer durften mehrere Antworten auswählen)
Internet	72 %
Seminare, Weiterbildungen	52 %
Ich erfinde die Mnemotechniken selbst	44 %
Fachliteratur (Methodik, Pädagogik, Psychologie, Didaktik...)	40 %
Lehrwerke (Kursbuch, Arbeitsbuch...)	36 %
Meine Kollegen	28 %

<b>6. Sind Sie mit der Auswahl der Mnemotechniken in den Lehrwerken, die Sie im DaF-Unterricht benutzen, zufrieden?</b>	Anteil der Befragten
Mittelmäßig – das Angebot könnte besser sein, aber es gibt schon gute Beispiele	60 %
Unzufrieden – dort sind keine oder sehr wenige Mnemotechniken zu finden	28 %
Ziemlich zufrieden – dort sind viele Beispiele der Mnemotechniken zu finden	12 %
Völlig zufrieden – das Angebot der Mnemotechniken ist abwechslungsreich und sehr nützlich	0 %

7. Welche Lernstrategien benutzen Ihre Schüler noch (außer den Mnemotechniken)?	Wie viele Befragten benutzen diese Methode	Anteil der Befragten
Mind-Maps, externe Visualisierung	4	16 %
SOS (sammeln, ordnen, systematisieren)	4	16 %
Auswendiglernen	3	12 %
Lernen im Kontext (Satzkontext oder Situationskontext, im Sachbereich)	3	12 %
Assoziogramme anfertigen	3	12 %
Argumentieren/ diskutieren mit anderen Lernern	3	12 %
Texte zusammenfassen	3	12 %
Braingym, Körperbewegung	3	12 %
Zeichnen, malen	2	8 %
Notizen machen	2	8 %
Motivations- und Emotionsstrategien	2	8 %
Wiederholungsstrategien	2	8 %
Lernen mithilfe von Bildern	1	4 %
Audio/Video-Techniken	1	4 %
Kooperationsstrategien	1	4 %
Vorwissensaktivierung	1	4 %
Aufmerksamkeitsherstellung	1	4 %
Lernen durch mehrere Sinne: durch das Ansehen, Hören, Riechen, Tasten	1	4 %
Fragebogen	1	4 %
Spiele	1	4 %
Eigene Hypothesen bilden und überprüfen	1	4 %
Tabellen ergänzen	1	4 %
Organisationsstrategien	1	4 %
Mit eigenen Worten formulieren	1	4 %
Gemeinsames Lernen	1	4 %
Grammatische Regeln entdecken, ergänzen und/oder formulieren	1	4 %
Fragen stellen	1	4 %
Mündliches Erklären (vom Lehrer)	1	4 %
Übersetzen	1	4 %
Wissensschemata anfertigen	1	4 %
Texte schreiben	1	4 %
Probleme lösen	1	4 %
Farben benutzen	1	4 %
Wörterbuch und Internetquellen benutzen	1	4 %
Vorstellungsbilder generieren	1	4 %
Einübung durch viele Beispiele	1	4 %

8. Finden Sie die Mnemotechniken im DaF-Unterricht nützlich oder nicht (immer)?	Anteil der Befragten
Ja, ich finde die Mnemotechniken überwiegend nützlich / praktisch.	92 % (23 von insgesamt 25 Teilnehmer, die die Mnemotechniken benutzen)
Nein, ich finde die Mnemotechniken überwiegend nicht nützlich / unbrauchbar.	4 % (1 Antwort)
Eigene Antwort: <i>Meistens vorteilhaft, aber die Vorbereitung nimmt zu viel Zeit, es ist einfacher, konventionelle Methoden zu benutzen.</i>	4 % (1 Antwort)

9. Warum? Wovon hängt das ab? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.	Anteil der Befragten
„Meistens vorteilhaft, aber die Vorbereitung nimmt zu viel Zeit, es ist einfacher, konventionelle Methoden zu benutzen.“	14 Teilnehmer haben ihre Antwort argumentiert (warum finden sie Mnemotechniken überwiegend vorteilhaft / praktisch). Der/die einzige Befragte, der/die die Mnemotechniken benutzt (hat), aber überwiegend nachteilig/ unbrauchbar findet, hat seine/ihre Meinung leider nicht begründet.
Ja, weil „die Lernenden dann auch aktiv dabei sind.“	
Ja, weil „sie die Interesse der Schüler wecken.“	
„Sie erleichtern und unterstützen den Lernprozess. Es hängt von der Person ab, weil jeder Schüler seine eigenen Lernstrategien benutzt. Und vom Lernstoff, der bearbeitet wird.“	
Ja, weil „die Schüler auf diese Weise bzw. leichter neuen Stoff lernen.“	
„Motivation, interessant für die S, prägen sich den Stoff gut ein.“	
„Die meisten Mnemotechniken erleichtern das Lernen, besonders wenn Lernende konkrete Alltagsbeispiele finden.“	
„Sie wirken positiv auf die Schüler und erleichtern das Erlernen des Wortschatzes, der Grammatik...“	
„Sie sind erfrischend, unkonventionell und deswegen motivierend...“	
„Sie sind interessanter als die üblichen Methoden, oft auch komisch. Die Schüler mögen sie und werden aktiver, merken sich den Stoff besser.“	
„Praxis ist immer besser etwas zu lernen, als die Theorie.“	
„Es fördert das Fantasie-, Visualisierungsvermögen von Schülern.“	
Ja, aber „manchmal haben die Schüler kein Interesse daran, auf diese Weise zu lernen, man muss sich gut vorbereiten, es ist schwierig, gute Materialien zu finden.“	

#	<p><b>10. Beschreiben Sie bitte einige Mnemotechniken, die Sie kennen. Das können die Beispiele sein, die Sie oder Ihre Kollegen und Kolleginnen im DaF-Unterricht verwendet haben, die Sie selbst erfunden haben, oder die Sie aus anderen Quellen kennen. Sie können auch die Verwendung dieser Technik(en) und die Ergebnisse kommentieren.</b></p> <p>(Mnemotechnik-Beschreibung + ihre bestimmte Verwendung zu einem Lernproblem/ Ziel)</p>
1	<p>Assoziative Bilder/ Zeichnungen wirken sehr komisch, aber die Schüler behalten den Stoff besser. z. B. Wortliste mit neuen Wörtern und mit ihren Genera. Bewegung und Aussprechen von Verben, die diese Handlungen bezeichnen – neue Verben lernen. Muttersprachliche Assoziationen zu neuen deutschen Wörtern.</p>
2	<p>Notizen schreiben – daraus Sätze bilden. Kärtchen mit alten und neuen Wörtern schreiben und jede Stunde ziehen die Schüler 5 Wörter. Wenn das Wort bekannt ist, gehört es zum alten Wortschatz.</p>
3	<p>Merksätze erfinden/schreiben/zeichnen -&gt; bei Ausdrücken mit Präpositionen "denken an Aneliese", "warten auf den Aufzug", "Lust haben auf Auffrischung", "sich für einen Fürsten interessieren", "stolz sein auf den Aufsatz" ... (die Lernenden schreiben/zeichnen möglichst lustige Merksätze).</p>
4	<p>Substantivgenus durch verschiedene Farben (blau - männlich, rot - weiblich, grün - sächlich) markieren; Körperteile und andere Wörter aus demselben semantischen Feld durch Reime (Gedichte und Lieder) lernen; Präsensendungen durch Tanzschritte und Rezitieren lernen (TPR), Mind-Maps.</p>
5	<p>OSUDA <i>oder sondern und denn aber.</i></p>
6	-
7	-
8	<p>ABEHOLI: die ersten Buchstaben von 7 Substantiven, die alle Neutra sind, aber im Plural die Endung -(e)n bekommen (Auge, Bett, Ende, Hemd, Ohr, Leid, Interesse) ergeben das Wort ABEHOLI. <i>Schlagfertig (dosjetljiv)</i> besteht aus dem <i>Schlag (udarac, slatko tučeno vrhnje)</i> und <i>fertig (gotov)</i>. Die Schüler merken sich "gotov/spreman za udarac" oder "slatko tučeno vrhnje - šlag - je gotov", damit sie sich das deutsche Wort leichter merken.</p>
9	-
10	TEKAMOLO – temporal, kausal, modal und lokal (Wortfolge im Satz).
11	-
12	-
13	-
14	<p>Bildkarten (Verbindung von Bildern und Wörtern) &gt; Wortschatzlernen. Mimik und Gestik &gt; Wortschatzlernen, Präpositionen. Visuelle Lernhilfen (physische Objekte) &gt; Wortschatzlernen. "Gute Freunde" (Schuh – eng. <i>shoe</i>) &gt; Wortschatzlernen. TPR &gt; Wortschatzlernen; Einübung von Dialogen. Wortfelder &gt; Wortschatzlernen.</p>
15	<p>Schlüsselwörter, Visualisierung, Transformation. Das freie Assoziieren. Manchmal haben die Schüler kein Interesse daran, auf diese Weise zu lernen, man muss sich gut vorbereiten, es ist schwierig, gute Materialien zu finden.</p>
16	-

17	-
18	-
19	-
20	<p>Abkürzungen DADA, DANE und NENE für alle Verben, die das Perfekt mit dem Hilfsverb "haben" bilden und die Abkürzung NEDA für die Verben, die das Perfekt mit dem Hilfsverb "sein" bilden, je nach der Antwort auf die zwei Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kann das konkrete Verb ein Akkusativobjekt haben?</li> <li>2. Drückt das konkrete Verb Bewegung oder Zustandsänderung aus?</li> </ol> <p>Dabei ist es wichtig, dass sich die Schüler die Abkürzung NEDA merken, weil es sich um die Verben handelt, die das Perfekt mit dem Hilfsverb "sein" bilden.</p> <p>Dasselbe erkläre ich auch mit Kulis, zwei Kulis in blauer Farbe und zwei in zwei anderen Farben. So merken sich die Schüler auch visuell, welche Verben das Perfekt mit "sein" und welche mit "haben" bilden.</p> <p>Die Schüler, die gerade heute so gelernt haben, haben darüber gelacht, besonders über die Abkürzung NEDA, weil es ein weiblicher Name ist, sie haben sich die Regeln aber gemerkt. Mein Kind war im Vorschulalter, als ich ihm die Regel mit Kulis erklärt habe, und er hat es verstanden. Meine Schüler sind in der höheren Schule.</p>
21	<p>Kettentechnik: gegebene Wörter in eine Geschichte verbinden: Armbanduhr – Eis – Haus – Hund – Angst.</p>
22	-
23	-
24	<p>Wortfelder – Wortschatz. Bildkarten – Wortschatz. Geschichtentechnik – Genus der Substantive. TPR.</p>
25	-
26	<p>Substantive mit demselben Genus in einer Geschichte zu verbinden – Genus der Substantive. Genus durch verschiedene Farben markieren. Mimik und Gestik. Bildkarten. Assoziogramm – für verschiedene Lernprobleme, meistens neuer Wortschatz.</p>
27	-
28	-
29	<p>Zahl-Form-System: Zahlen Bilder/Vokabeln 0 Ei, Kugel, Zitrone, Orange, Bällchen... 1 Kerze (auf dem Esstisch), Nudel, 2 Gans (Gänseleberpastete). Das Behalten von fachbezogenen Vokabeln wird durch dieses System gefördert.</p>
30	<p>Kimspiel – für das Üben des Gedächtnisses, Obstsalatspiel – die Schüler sortieren den Wortschatz nach bestimmten Kriterien, Autogrammjägerspiel (ein Kennenlernspiel) – die Schüler machen einen Klassenspaziergang und sammeln Autogramme, indem sie Informationen von anderen Schülern erhalten.</p>
31	-
32	-
33	-

#### 6.4. Ergebnisauswertung

Es stellte sich heraus, dass die meisten befragten DaF-Lehrer (76 %) einige Mnemotechniken kennen und sie als Lernhilfe im Unterricht verwenden. Diejenigen, die sie nicht verwenden, nennen als Grund, dass solche Techniken viel Zeit für die Vorbereitung verlangen.

Durchschnittlich benutzen insgesamt 40 % der Befragten einige Mnemotechniken gelegentlich (aber nicht oft), 27 % benutzen sie mindestens einmal pro Lektion und 9 % benutzt sie (fast) jeden Tag im Unterricht. Mnemotechniken werden am häufigsten beim Wortschatzerwerb eingesetzt (68 % der Befragten), dann bei Präpositionen (40 %) und zum Genus der Substantive (32 %).

Die meisten DaF-Lehrer haben bei ihren Schülern bemerkt, dass sie auf Mnemotechniken positiv reagieren (80 %), oder sogar sehr positiv und mit viel Spaß (20 %). Wenn mit anderen Methoden verglichen, werden mit Mnemotechniken übrigens mehr Lerninhalte als sonst behalten (in 68 % der Fälle). In 12 % der Fälle bleiben die mit Mnemotechniken gelernten Lerninhalte besonders lange behalten. Keine Veränderung im Vergleich zu anderen Methoden wurde bei 8 % der Befragten festgestellt.

Die wichtigste Quelle für verschiedene Mnemotechniken scheint das Internet zu sein (bei 72 % der Befragten). 52 % der Lehrer erfahren von neuen Mnemotechniken auch in Seminaren und Weiterbildungen, 44 % der Lehrer erfinden die Mnemotechniken selbst, 40 % benutzen die Mnemotechniken aus der Fachliteratur, leider finden nur 36 % der Befragten Mnemotechniken in den Lehrwerken für DaF. Schließlich lernen 28 % der Lehrer neue Mnemotechniken von ihren Kollegen/Kolleginnen.

60 % der Befragten finden, dass in DaF-Lehrwerken einige Beispiele von Mnemotechniken zwar vorkommen, aber dass das Angebot auch besser sein könnte. 28 % der Lehrer sind mit dem Angebot von Mnemotechniken in Lehrwerken sehr unzufrieden, während 12 % der Lehrer viele Beispiele in ihren Lehrwerken finden und damit ziemlich zufrieden sind.

Die befragten DaF-Lehrer haben angegeben, dass ihre Schüler neben den Mnemotechniken (im engsten Sinne) gewöhnlich folgende Lernstrategien benutzen: Mind-Maps und die SOS-Methode (sammeln, ordnen, systematisieren) (16 %), Auswendiglernen, Lernen im Kontext, Assoziogramme, Diskussionen, Zusammenfassen von Texten,

Körperbewegungen (12 %), Zeichnen und Notizenmachen (2 %) und viele andere Strategien. Diese Prozentzahlen sind wahrscheinlich in der Realität etwas höher, weil es scheint, dass viele Lehrer nur einige Beispielsstrategien angeführt haben, jedoch nicht alle, die im Unterricht benutzt werden.

Schließlich finden 92 % der befragten DaF-Lehrer die Mnemotechniken im Unterricht vorteilhaft und nützlich, 4 % bezeichnen sie als nicht nützlich und 4 % finden sie als gut aber unpraktisch und geben Vorrang den konventionellen Methoden, die man schneller vorbereiten kann. Ein(e) anonyme(r) Beteiligte(r) findet, dass das größte Problem der Lehrkräfte an Schulen chronischer Zeitmangel sei. Sie seien froh, wenn sie etwa 65 Stunden von den geplanten 70 Unterrichtsstunden realisieren können, da manche Stunden z. B. wegen Feiertage, Lehrfahrten, Ausflüge oder Schulimpfungen entfallen. Im Bezug auf den umfangreichen vorgeschriebenen Lehrplan habe man nicht genug Zeit, alle Lektionen zu bearbeiten, den Stoff einzuüben und zu prüfen.<sup>64</sup> Dieser Kommentar kann uns Einsicht in die einschränkende Schulrealität geben, wo die Kluft zwischen Wünschen und Möglichkeiten ständig zu bemerken ist.

Als Vorteile der Mnemotechniken nennen die Befragten neben guten Erinnerungsleistungen und der Vereinfachung schwieriger Sachverhalte, dass Mnemotechniken auch Motivation beim Lernen steigern, die Schüler aktivieren und ihre Kreativität fördern.

Die letzte Frage (die Mnemotechniken anführen, die ihnen bekannt sind) ermöglicht einen Einblick in konkrete mnemonische Verfahren, die die befragten DaF-Lehrer kennen und am häufigsten verwenden. Diese Frage wurde von 15 Befragten beantwortet (15 von insgesamt 25 Teilnehmern dieser Umfrage, die die Mnemotechniken benutzen, oder 60 Prozent). Die Teilnehmer haben viele interessante und kreative Techniken erwähnt und die Mehrheit hat dabei mehr als eine Technik angeführt. Die meisten Vorschläge wurden zum Lernproblem Wortschatz gemacht. Nicht alle von den Techniken, die die Befragten angeführt haben, sind Mnemotechniken im traditionellen Sinne. Bei den meisten als Mnemotechniken perzipierten Strategien (z. B. Mimik, Gestik, Farbe, TPR, Bildkarten, Assoziogramme, Spiele)

---

<sup>64</sup> Der originale Kommentar lautet auf Kroatisch: *Najveći problem sviju nas koji predajemo njemački u osnovnim (a i srednjim) školama jest nedostatak vremena, od planiranih 70 sati sretni smo kada uspijemo realizirati 65, gubimo sate zbog praznika, terenskih nastava i izleta, cijepljenja učenika itd. To je - s obzirom na opsežan Nastavni plan i program - premalo vremena za obradu svih propisanih tematskih cjelina, te uvježbavanje i provjeravanje.*

geht es nicht um freie, indirekte Assoziationen, sondern um unmittelbare logische Verbindungen der Wörter mit den Bildern, Lauten oder Bewegungen. Man kann bemerken, dass einige Teilnehmer dieselben Techniken unter „andere Lerntechniken“ (Frage 7) angeführt haben. Es scheint, dass der Begriff von Mnemotechniken für viele Befragten nicht klar genug ist, aber das ist kein Wunder, denn auch in der Fachliteratur werden solche Strategien unterschiedlich bezeichnet, so dass keine klaren Unterschiede auf den ersten Blick zu erkennen sind. Die Ziele dieser Techniken sind dabei ähnlich: das Sich-Merken von Informationen zu erleichtern und den Lernerfolg zu unterstützen; nur die Prinzipien des Funktionierens können sich bei solchen Methoden unterscheiden. Hier sind alle Vorschläge nach den Lernzielen systematisch geordnet:

<b>Lernstrategie / Lernproblem</b>	<b>Mnemotechniken (im engeren Sinne)</b>	<b>Mnemotechniken im weiteren Sinne (haben nicht alle Merkmale der Mnemotechnik, doch sie werden oft als Mnemotechniken perzipiert)</b>
<b>Wortschatz</b>	<p>Körperteile und andere Wörter aus demselben semantischen Feld durch <b>Reime (Gedichte und Lieder)</b> lernen;</p> <p><b>Zahl-Form-System:</b> Zahlen Bilder/Vokabeln 0 Ei, Kugel, Zitrone, Orange, Bällchen... 1 Kerze (auf dem Esstisch), Nudel, 2 Gans (Gänseleberpastete) Das Behalten von fachbezogenen Vokabeln wird durch dieses System gefördert.</p>	<p><b>Assoziative Bilder/ Zeichnungen</b> wirken sehr komisch, aber die Schüler behalten den Stoff besser. z. B. <b>Wortliste</b> mit neuen Wörtern und mit ihren Genera</p> <p><b>Lernkartei:</b> Kärtchen mit alten und neuen Wörtern schreiben. Jede Stunde ziehen die Schüler 5 Wörter. Wenn das Wort bekannt ist, gehört es zum alten Wortschatz.</p> <p><i>Schlagfertig (dosjetljiv)</i> besteht aus dem <i>Schlag (udarac, slatko tučeno vrhnje)</i> und <i>fertig (gotov)</i>. Die Schüler merken sich "gotov/spreman za udarac" oder "slatko tučeno vrhnje - šlag - je gotov", damit sie sich das deutsche Wort leichter merken. <b>(Analysetechnik: lineare Übersetzung und dann bildet man Assoziationen)</b></p> <p><b>Bildkarten</b> – Verbindung von Bildern und Wörtern.</p> <p><b>Mimik und Gestik</b></p>



		<p>Visuelle Lernhilfen (<b>Darstellung physischer Objekte</b>)</p> <p>”<b>Gute Freunde</b>” (Schuh – <i>shoe</i>; deutsch – engl.)</p> <p><b>Muttersprachige Assoziationen</b> zu neuen deutschen Wörtern.</p> <p><b>Wortfelder</b></p> <p><b>TPR</b> (<i>total physical response</i>)</p> <p><b>Assoziogramm</b></p> <p><b>Obstsalatspiel</b> – die Schüler sortieren den Wortschatz nach bestimmten Kriterien.</p>
Substantiv	<p>ABEHOLI: die ersten Buchstaben von 7 Substantiven, die alle Neutra sind, aber im Plural die Endung <i>-(e)n</i> bekommen (<i>Auge, Bett, Ende, Hemd, Ohr, Leid, Interesse</i>) ergeben das Wort ABEHOLI. (<b>Akronym</b>)</p> <p><b>Geschichtentechnik</b> (die Substantive mit demselben Genus verknüpfen).</p>	<p><b>Assoziative Bilder/ Zeichnungen (Visualisierung)</b></p> <p>Substantivgenus durch verschiedene <b>Farben</b> (blau – männlich, rot – weiblich, grün – sächlich) markieren.</p>
Verben	<p><b>Abkürzungen</b> DADA, DANE und NENE für alle Verben, die das Perfekt mit dem Hilfsverb "haben" bilden und die Abkürzung NEDA für die Verben, die das Perfekt mit dem Hilfsverb "sein" bilden, je nach der Antwort auf die zwei Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kann das konkrete Verb ein Akkusativobjekt haben?</li> <li>2. Drückt das konkrete Verb Bewegung oder Zustandsänderung aus?</li> </ol> <p>Dabei ist es wichtig, dass sich die Schüler die Abkürzung NEDA merken, weil es sich um die Verben handelt, die das Perfekt mit dem Hilfsverb "sein" bilden. Dasselbe erkläre ich auch</p>	<p><b>Bewegung</b> und das Aussprechen von Verben, die diese Handlungen bezeichnen – neue Verben lernen (<b>TPR</b>).</p>

	mit Kulis, zwei Kulis in blauer Farbe und zwei in zwei anderen Farben. So merken sich die Schüler auch visuell, welche Verben das Perfekt mit "sein" und welche mit "haben" bilden. <b>(Abkürzungen und Farben)</b>	
Präpositionen	Merksätze erfinden/ schreiben/ zeichnen: --> bei Ausdrücken mit Präpositionen: "denken <u>an</u> Anneliese", "warten <u>auf</u> den <u>Aufzug</u> ", "Lust haben <u>auf</u> <u>Auffrischung</u> ", "sich <u>für</u> einen <u>Fürsten</u> interessieren", "stolz sein <u>auf</u> den <u>Aufsatz</u> " ... (die Lernenden schreiben/ zeichnen möglichst <b>lustige Merksätze</b> )	<b>Mimik und Gestik</b> (Bedeutungen von Präpositionen zeigen).
Syntax	OSUDA ( <b>Akronym</b> ) <u>o</u> der <u>s</u> ondern <u>u</u> nd <u>d</u> enn <u>a</u> ber (koordinative Konjunktionen)  TEKAMOLO ( <b>Akronym</b> ) – temporal, kausal, modal und lokal (Wortfolge der adverbialen Ergänzungen im Satz)	
Kein spezifisches Lernziel wurde angeführt	<b>Schlüsselwörter</b>  <b>Kettentechnik:</b> gegebene Wörter in eine Geschichte verbinden (z. B. <i>Armbanduhr – Eis – Haus – Hund – Angst</i> ).	<b>Mind-Maps</b>  <b>Visualisierung</b>  <b>Mimik und Gestik</b>  <b>Bildkarten</b>  <b>Assoziogramm</b>  <b>Spiele: Kimspele</b> – zum Üben des Gedächtnisses.  <b>Autogrammjägerspiel</b> (ein Kennenlernspiel) – die Schüler machen einen Klassenspaziergang und sammeln Autogramme, indem sie Informationen von anderen Schülern erhalten.

## 7. Schlusswort

Die Mnemotechniken dienen im DaF-Unterricht als gedächtnisunterstützende Lernstrategien, damit schwere, abstrakte Lerninhalte oder große Reihen von nicht systematisierten Informationen leichter behalten werden. Mnemotechnische Gedächtnisbilder entstehen durch assoziatives Verbinden von neuen und alten Informationen bzw. durch das Vorstellen von abstrakten Informationen mithilfe von konkreten Informationen, indem beide Hirnhälften (verbale und nicht verbale) engagiert werden. Auf den Prinzipien von Konkretheit und Interaktion beruhen verschiedene Mnemotechniken wie die Loci-Technik, Schlüsselwortmethode, Geschichtentechnik, mnemotechnischer Regelkatalog formaler Merkmale, Eselsbrücken, Akronyme usw. Als „Mnemotechniken im weiteren Sinne“ kann man auch verschiedene Analysetechniken und Organisationstechniken verstehen (z. B. Visualisierungen, Mind-Maps), sowie weitere Techniken (TPR-Methode, Spiele, Wortkarteien usw.), die sich auch visueller, lautlicher oder Bewegungsassoziationen bedienen. Es wurde gezeigt, wie man verschiedene mnemonische Verfahren zu bestimmten Lernproblemen mit Erfolg verwenden kann, wenn das Bewusstsein von den Grenzen der Methode besteht (wie auch bei anderen Methoden), und wenn solche Techniken nur zielgerichtet und mit Bezug auf die Lerner im Unterricht eingesetzt werden.

Im praktischen Teil ergab sich aus der Umfrage zur Verwendung von Mnemotechniken im kroatischen DaF-Unterricht, dass die Mnemotechniken ihren Platz im DaF-Unterricht neben anderen Lernstrategien gefunden haben (auch wenn sie in den Lehrwerken nicht häufig vertreten sind), dass es viel Interesse für solche Methoden gibt und dass ihre Wirkung von den Lehrern und von den Schülern meistens ziemlich positiv eingeschätzt wird.

Obwohl einige Fachleute mnemotechnische Verfahren als sinnloses Auswendiglernen von unlogischen Assoziationen bezeichnen, zeigen die gedächtnispsychologischen Untersuchungen und die Schulpraxis, dass solche Verfahren, als alternative Lernstrategien, das Lernen tatsächlich unterstützen können und zugleich motivierend auf die Lerner wirken.

Im Kontext der modernen Lernerorientierung ist es wichtig, nicht nur einen abwechslungsreichen Unterricht zu organisieren, sondern auch den Lerner mit neuen Lernstrategien bekannt zu machen, damit er sie später selbst in verschiedenen Lernsituationen anwenden kann. Das ist ein weiterer Grund, einige Mnemotechniken den Schülern beizubringen und sie mit anderen Lerntechniken im Unterricht zu kombinieren – doch immer zielorientiert und lernerorientiert.

In dieser Arbeit wurden hoffentlich einige Fragen zur Verwendung von Mnemotechniken im Deutschunterricht beantwortet, doch das Thema wird in der Literatur nur selten einheitlich, systematisch und fachkundig bearbeitet. In diesem Zusammenhang erscheinen noch viele Fragen, die erst beantwortet werden müssen: z. B. Wie oft (und welche) Mnemotechniken tatsächlich in den Lehrwerken für DaF vorkommen? Wie die DaF-Schüler auf die Mnemotechniken im Unterricht reagieren? Ob sie die gelernten Mnemotechniken auch in anderen Lernsituationen verwenden? Welche Lerntechniken bevorzugen sie und warum? Wie wird der Lernerfolg von verschiedenen Lerntechniken beeinflusst? Welche Techniken erzeugen längerfristige Resultate? Wie viel Zeit ist eigentlich für das Erlernen oder die Vermittlung einer neuen Mnemotechnik nötig? Solche Informationen könnten hilfreich sein, wenn es darum geht, den DaF-Unterricht so produktiv wie möglich zu gestalten.

## **Literaturverzeichnis**

Aguado, Karin (2001): *Lernen als didaktisch-methodischer Gegenstand II: Typen von Lernern und Lerntypen*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S. 751-760.

Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22*. München: Goethe Institut.

Gruber, Thomas (2011): *Gedächtnis*. Wiesbaden: VS Verlag.

Heinrich, Peter: *Beste Tipps zum Deutsch Lernen*: Unter: [www.Beste-Tipps-zum-Deutsch-Lernen.com](http://www.Beste-Tipps-zum-Deutsch-Lernen.com) und [www.easyDaF.de](http://www.easyDaF.de) (Stand: 12.09.2014).

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.

Helbig, Gerhard/Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter. 2 Bände.

Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber. Unter: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Hauptseite> (Stand: 13.10.2014)

Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2001): *Pädagogisch-didaktische Lernkriterien II: Organisationsformen von Lernen*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S. 761-776.

Klein, Wolfgang (2001): *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S. 604-616.

Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main: Athenäum.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. Unter: <http://bookzz.org/book/1227310/33332a> (Stand: 13.10.2014).

Köster, Lutz (2001): *Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Wortschatzvermittlung*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, S. 887-893.

Lieury, Alain (2013): *Ein Gedächtnis wie ein Elefant?* Berlin Heidelberg: Springer Verlag. Unter: <http://bookzz.org/book/2236565/769dd8> (Stand: 13.10.2014).

Müller, Horst (2006): *Mind Mapping*. München: Rudolf Haufe Verlag. Unter: <http://bookzz.org/book/1131186/042a7d> (Stand: 13.10.2014).

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Ortner, Brigitte (1997): *Alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag. Ein Auszug aus dem Buch auf der Internetseite: [http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/TPR\\_deutsch.htm](http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/TPR_deutsch.htm) (Stand: 13.10.2014)

Pohl, W. (1996): *Das Lernen lernen*. Unter: <http://www.pohlw.de/lernen/kurs/downloads.htm> (Stand: 13.10.2014)

Pohl, W.: *Die Mind-Map-Technik*. Unter:

[http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden\\_09.pdf](http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden_09.pdf) (Stand: 13.10.2014).

Schönpflug, Ute (2001): *Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess II: Biologische und neuropsychologische Ansätze*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S. 701-706.

Schuster, Martin/Dumpert, Hans-Dieter (2007): *Besser lernen*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. Unter: <http://bookzz.org/book/834805/d77911> (Stand: 13.10.2014).

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): *Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand V: Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, S. 1017-1028.

Sperber, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb – mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: Iudicium Verlag.

Sperber, Horst G. (2009): *Gedächtnistechniken für Deutsch als Fremdsprache, Nachlese zum Workshop im Informationszentrum*, München: Hueber Verlag. Unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/nachlese-mnemotechniken.pdf> (Stand:12.09.2014).

Sperber, Horst G.: *Anmerkungen zum Workshop „Gedächtnistechniken“*. Institut für Sprachen und Kommunikation Hannover. Unter: <http://www.isk-hannover.de/Fortbildungen/Portal/Archiv/Mnemotechnik.html> (Stand: 13.10.2014).

Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg Berlin: Spektrum Akad. Verlag.

Stangl, Benjamin; Stangl, Werner: *Benjamins & Werners Praktische Lerntipps – Bekannte Eselsbrücken*. Unter: <http://schule.lerntipp.at/43/eselsbruecken.shtml> (Stand: 13.10.2014).

Stangl, Werner: *Arbeitsblätter*. Unter:

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNTECHNIK/Lernkartei.shtml> und: <http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNTECHNIK/> (Stand: 13.10.2014).

Storch, Günther (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Strube, Gerhard (1984): *Assoziation. Der Prozeß des Erinnerns und die Struktur des Gedächtnisses*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag. Unter: <http://bookzz.org/book/2116547/071731> (Stand: 13.10.2014).

Svantesson, Ingemar (1993): *Mind Mapping und Gedächtnistraining*. Bremen: PLS-Verlag. Unter: <http://bookzz.org/book/1052173/db5f7d> (Stand: 13.10.2014).

Vielau, Axel (2010): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag. Unter: [http://www.axel-vielau.eu/index-Dateien/methodik\\_2010.pdf](http://www.axel-vielau.eu/index-Dateien/methodik_2010.pdf) (Stand: 13.10.2014).

Westhoff, Gerard J. (2001): *Zweitsprachenerwerb als Lerneraktivität II: Lernstrategien Kommunikationsstrategien Lerntechniken*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S. 684-692.

### **Lehrwerke:**

Häublein et al. (2001): *MEMO. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch*. Berlin: Langenscheidt.

Kind, Uwe/Broschek, Erika (2000): *Deutsch Vergnügen – Deutsch lernen mit Rap und Liedern*. Berlin: Langenscheidt.

### **Internetquellen:**

*Eselsbrücken für Deutsch*. Unter: <http://eselsbruecken.woxikon.de/deutsch/33> (Stand: 13.10.2014)

<https://www.examtime.com/de> (Online Tool zum Mind-Maps, Notizen, Karteien Erstellen) (Stand: 13.10.2014)

<http://tw.ukw.edu.pl/wiki2013ss/doku.php?id=projekt2013:gruppe1:deutsch+lernen+mit+mne+motechniken> (ein kooperatives Wiki-Projekt von Germanistikstudenten an der Kazimierz-Wielki-Universität in Bydgoszcz, Polen) (Stand: 13.10.2014)

## Zusammenfassung

In dieser Arbeit werden Mnemotechniken als Lernstrategien im DaF-Unterricht behandelt. Es werden ihre Funktionsprinzipien beschrieben, weiterhin werden verschiedene Arten von Mnemotechniken und ähnlichen gedächtnisunterstützenden Verfahren erläutert und ihre Anwendung zu bestimmten Lernproblemen der DaF-Lerner an Beispielen gezeigt. Die Vorteile und Nachteile dieser Techniken werden dargestellt, damit sie effektiv und zielgerichtet im Unterricht verwendet werden können. Schließlich werden die Ergebnisse einer Umfrage zur Verwendung der Mnemotechniken im kroatischen DaF-Unterricht dargestellt.

## Anhang

### *Fragebogen „Mnemotechniken im DaF-Unterricht“*

Diese Umfrage führe ich im Rahmen meiner Diplomarbeit zum Thema "Umfrage zur Verwendung der Mnemotechniken im DaF-Unterricht". Ich möchte feststellen, in welchem Ausmaß und bei welchen Lernproblemen die Mnemotechniken im DaF-Unterricht in unseren Schulen verwendet werden. Bitte teilen Sie diesen Link mit Ihren Kollegen (DaF-Lehrern), die eventuell auch den Fragebogen ausfüllen möchten. Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

### **Benutzen Sie Mnemotechniken im DaF-Unterricht?**

Die Mnemotechniken sind Methoden, die das Lernen von abstrakten Sachverhalten entlasten sollen. Dabei werden z. B. verschiedene visuelle, phonetische oder motorische Assoziationen benutzt, um das Abstrakte ins Konkrete umzuwandeln und dadurch die Informationen zu behalten, zu ordnen und wieder abrufen zu können.

- Ja.
- Nein.

\*Wenn Sie mit  „Nein“ geantwortet haben, bitte beantworten Sie nur noch diese Frage:

**Bitte, begründen Sie Ihre Antwort. Aus welchen Gründen benutzen Sie keine Mnemotechniken im Unterricht?**



Ihre ehrliche Meinung ist für diese Untersuchung sehr wertvoll und es gibt keine falschen Antworten.

---

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

\*Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben, bitte beantworten Sie noch kurz die folgenden 10 Fragen:

**1. Wie oft (im Durchschnitt) benutzen Sie Mnemotechniken in Ihrem Unterricht?**

- nie
- einmal oder zweimal pro Jahr
- gelegentlich, aber nicht oft
- mindestens einmal pro Lektion
- jeden Tag oder fast jeden Tag
- Other:

**2. Zu welchen Zwecken verwenden Sie Mnemotechniken im Unterricht? Bei welchen Lernproblemen?**

Sie können unten bestimmte Lernbereiche angeben, die Sie mithilfe von Mnemotechniken behandeln. z. B. Wortschatz, Präpositionen, die Deklination der Adjektive, das Genus der Substantive...

---

---

**3. Wie reagieren Ihre DaF-Schüler auf die Mnemotechniken im Unterricht?**

- sehr negativ, ablehnend
- ohne Interesse
- meistens positiv, sie sind motiviert
- äußerst positiv und sehr motiviert, es macht ihnen viel Spaß
- Other:

**4. Welche Ergebnisse hat die Anwendung von Mnemotechniken in Ihrer Lernergruppe gebracht?**

- Keine Veränderung im Unterschied zu anderen Lernmethoden
- Negative Ergebnisse bei vielen Schülern – sie merken sich weniger Stoff als sonst
- Positive Ergebnisse bei vielen Schülern – sie merken sich mehr Stoff als sonst
- Äußerst positive Ergebnisse – die durch Mnemotechniken gelernten Informationen bleiben noch lange im Gedächtnis erhalten
- *Other:*

**5. Welche Quellen benutzen Sie, um Mnemotechniken für Ihren Unterricht zu finden?**

- Fachliteratur (Methodik, Pädagogik, Psychologie, Didaktik...)
- Lehrwerke (Kursbuch, Arbeitsbuch...)
- Internet
- Meine Kollegen
- Seminare, Weiterbildungen
- Ich erfinde die Mnemotechniken selbst
- *Other:*

**6. Sind Sie mit der Auswahl der Mnemotechniken in den Lehrwerken, die Sie im DaF-Unterricht benutzen, zufrieden?**

- Unzufrieden – dort sind keine oder sehr wenige Mnemotechniken zu finden
- Mittelmäßig – das Angebot könnte besser sein, aber es gibt schon gute Beispiele
- Ziemlich zufrieden – dort sind viele Beispiele der Mnemotechniken zu finden
- Völlig zufrieden – das Angebot der Mnemotechniken ist abwechslungsreich und sehr nützlich
- *Other:*

**7. Welche Lernstrategien benutzen Ihre Schüler noch (außer der Mnemotechniken)?**

---

---

**8. Finden Sie die Mnemotechniken im DaF-Unterricht nützlich oder nicht (immer)?**

- Ja, ich finde die Mnemotechniken überwiegend nützlich / praktisch.
- Nein, ich finde die Mnemotechniken überwiegend nicht nützlich / unbrauchbar.
- *Other:*

**9. Warum? Wovon hängt das ab?**

Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

---

---

**10. Beschreiben Sie bitte einige Mnemotechniken, die Sie kennen. Das können die Beispiele sein, die Sie oder Ihre Kollegen und Kolleginnen im DaF-Unterricht verwendet haben, die Sie selbst erfunden haben, oder die Sie aus anderen Quellen kennen. Sie können auch die Verwendung dieser Technik(en) und die Ergebnisse kommentieren.**

(Mnemotechnik-Beschreibung + ihre bestimmte Verwendung zu einem Lernproblem/ Ziel)

---

---

---

---

---

---

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!