

Joachim Grzega

## **Europäismen-Humor für effizienteren Einstieg in Fremdsprachen – ein InES-Forschungsbericht**

### Abstract

Following initial trials with a group of students, an experiment was conducted to teach 15 adults basic reading comprehension and speaking skills. This was attempted using jokes constructed with words and word components commonly used throughout Europe. Each joke contained a gap to be filled. The jokes were then translated literally. Subsequently, various constructions were actively practiced using Europeanisms, and the test subjects were encouraged to search for a Europeanism that would well express a given notion. At the end, the test subjects were required to complete a written language test and an evaluation form. The language test revealed that many had already acquired the ability to find Europeanisms (e.g., the word type “temperature” for the idea FEVER), while other speaking skills were still lacking. Almost all aspects of the feedback form were assessed positively. However, the results of the language test and some aspects of the feedback form indicate that the text input (12 jokes) should be reduced and more revision phases should be incorporated.

### Sommaire

Après des premières tentatives avec un groupe d'étudiants, une expérience a été menée pour enseigner à 15 adultes les premières compétences en compréhension de lecture et en expression orale. Cette tentative a été réalisée à l'aide de blagues construites avec des mots et des composantes de mots connus dans toute l'Europe. Les blagues contenaient chacune une lacune à remplir. Les blagues ont ensuite été traduites littéralement. Puis, diverses constructions ont été activement entraînées en utilisant des européismes, et les sujets testés ont été motivés à rechercher un européisme qui exprime bien une certaine notion. À la fin, les participants ont dû compléter un test de langue écrit et remplir un formulaire d'évaluation. Le test de langue a montré que beaucoup avaient déjà acquis la capacité de trouver des européismes (par exemple, le type “température” pour l'idée FIÈVRE), tandis que d'autres compétences orales faisaient encore défaut. Dans le formulaire d'évaluation, presque tous les aspects ont été évalués positivement. Toutefois, les résultats du test de langue et certains aspects du formulaire d'évaluation indiquent que l'ampleur des textes (12 blagues) devrait être réduite et que davantage de phases de révision devraient être incluses.

### Zusammenfassung

Nach ersten Versuchen mit einer Studentengruppe sollten im Rahmen eines Experiments 15 Erwachsenen die ersten Kompetenzen im Leseverstehen und Sprechen vermittelt werden. Dies wurde anhand von Witzen, die mit europaweit bekannten Wörtern und Wortbausteinen konstruiert wurden, versucht. Die Witze enthielten jeweils eine Lücke zur Ergänzung. Die Witze wurden dann wörtlich übersetzt. Danach wurden verschiedene Konstruktionen mit den Europäismen aktiv trainiert, und die Versuchspersonen wurden motiviert, nach Europäismen zu suchen, die einen gegebenen Begriff gut ausdrücken. Am Ende mussten die Versuchspersonen einen schriftlichen Sprachtest absolvieren und einen Evaluationsbogen ausfüllen. Im Sprachtest zeigte sich, dass die Kompetenz, Europäismen zu finden (z.B. den Worttyp “Temperatur” für die Idee FIEBER) von vielen schon erworben war, während andere Kompetenzen für das Sprechen noch fehlten. Beim Feedback-Bogen wurden fast alle Aspekte positiv beurteilt. Allerdings lässt sich den Ergebnissen im Sprachtest und einigen Aspekten im Feedback-Bogen entnehmen, dass der Text-Input (12 Witze) reduziert werden sollte und dafür mehr Wiederholungsphasen eingebaut werden.

## 1. Einleitung

An der VHS (= Volkshochschule) Donauwörth werden seit 2017 im Rahmen des Forschungsbereichs InES (= Innovative Europäische Sprachlehre) immer wieder neue Ansätze in der Sprachdidaktik getestet beziehungsweise bestehende Ansätze verbessert. In diesem Bericht geht es um die Darstellung der ersten quantitativen Versuche einer neuen Idee, die im Sommer 2025 entwickelt wurde. Die Versuche arbeiten mit etwas, das man “Europäismen-Humor” nennen könnte. Unter *Europäismen* seien dabei Wörter und Wortmuster verstanden, die europaweit verbreitet sind.

Dieser Bericht stellt den Ansatz vor und präsentiert im Anschluss quantitative Analysen vermittels eines Sprachtests und eines Evaluationsbogens.

## 2. Hintergrund des Ansatzes

Mit Blick auf die Überschrift werden im Folgenden zunächst die wissenschaftlich dargelegten Erfahrungen zur Rolle von Europäismen im Fremdsprachenunterricht und Humor im Unterricht allgemein dargelegt.

### 2.1. Ansätze mit Europäismen

Betrachtet man die Geschichte der Sprachdidaktik, so sind die ersten Modelle, die systematisch mit Europäismen arbeiten, die Michel-Thomas-Methode und die Methode EuroCom. Seit rund 10 Jahren gibt es zusätzlich die Sprachworkout-Methode. Diese drei Ansätze werden im Folgenden kurz vorgestellt.

#### 2.1.1. Michel-Thomas-Methode

Der Sprachlehrer Michel Thomas entwickelte nach dem Zweiten Weltkrieg eine eigene Methode, legte seine Prinzipien und Beobachtungen jedoch nie selbst schriftlich nieder; erst gegen Ende seines Lebens und danach widmeten sich andere seiner Methode (Levy 1997, BBC 2003, Solyty 2008, Woodsmall/Woodsmall 2008). Die Michel-Thomas-Methode bedient sich des sogenannten generativen Prinzips. Dies bedeutet, dass der Lehrer immer komplexere Sätze von der Muttersprache in die Fremdsprache generieren (“erzeugen”) lässt. Zu Beginn stehen Wörter im Zentrum, die in Ausgangssprache (Muttersprache oder Brückensprache) und Zielsprache gleich oder ähnlich sind. Den Lernern werden Eselsbrücken und laiensprachliche Grammatik-Erklärungen geboten. Die Methode erfolgt auf rein mündliche Weise und möchte vorwiegend grammatische Strukturen in den Köpfen der Lerner verankern. Der Erwerb von Wortschatz und Gesprächsmustern ist nebensächlich – wenigstens in der Anfangsphase. Auch Aussprache und Laut-Buchstaben-Entsprechungen werden weniger genau oder ausführlich erklärt als die Grammatik.

#### 2.1.2. EuroCom

EuroCom wurde zur letzten Jahrhundertwende von Romanistik-Professor Horst Klein als Methode zum Erwerb rezeptiver Mehrsprachigkeit innerhalb der romanischen Sprachgruppe entwickelt und später auf die germanische und die slawische Sprachgruppe übertragen (Klein/Stegmann 2000, Polzin-Haumann/Reissner 2025). Die Idee ist, dass, wenn eine Person bereits eine Sprache einer Sprachgruppe beherrscht, sie den Text in einer anderen Sprache derselben Sprachgruppe systematisch gut erschließen kann. Dabei sind sieben Filter anzuwenden, die als “sieben Siebe” bezeichnet werden. Darunter befinden sich Internationalismen oder Interlexeme (Sieb 1) und “Eurofixe” (Sieb 7); dies schließt reihenbildende Bausteine wie *-or*, *-mentum*, *-logia*, *-graphia*, *bio-*, *geo-* ein, die auch Transferbasen oder im Wortfamilienverbund Interligalexe genannt werden (vgl. auch Reissner 2019: 337; Morkötter 2019: 290; Meißner 1995).

#### 2.1.3. Sprachworkout

Gut 10 Jahre nach EuroCom entstand die Sprachworkout-Methode im Rahmen von Versuchen an der Universität Eichstätt-Ingolstadt und im Europäischen Haus Pappenheim (Grzega/Hanusch/Sand 2014); später wurde sie an den VHS Donauwörth im Rahmen des Projektbereichs InES (Innovative Europäische Sprachlehre) verfeinert. Ziel ist es, innerhalb von 10 bis 15 Unterrichtseinheiten à 45

Minuten (die in 1 bis 3 Tagen absolviert werden) so viele Kommunikationskompetenzen zu erwerben, dass man damit schon einige typische Situationen bei Städtepartnerschaftstreffen oder auf der Reise (z.B. Problem im Hotelzimmer, gesundheitliches Problem, unterwegs gestürzt, Unfall mit dem Auto, sich im Ort verlaufen haben) bewältigen kann. Voraussetzung ist, dass man schon eine europäische Sprache beherrscht; es muss jedoch keine Sprache der gleichen Sprachgruppe (romanisch, germanisch, slawisch) sein. Im Gegenteil es kann sogar Ungarisch als nicht-indogermanische Sprache sein, denn auch das Ungarische weist gewisse Europäismen auf. Von der VHS Donauwörth durchgeführte Kurse nach dieser Methode laufen unter den Titeln “Sprach-Fitness-Studio” oder “Sieben-Sprachen-Schnuppern” (z.B. Grzega 2024). Neue Wörter werden dabei nicht nur akustisch eingeführt, sondern auch visuell, an der Wand (per Computer-Präsentation). Geschrieben wird auf Seiten der Lerngruppe nicht; auch werden die Wörter erst in der Mitte oder am Ende des Kurses gedruckt ausgeteilt, damit die Teilnehmer nicht in Versuchung geraten, ständig auf ihr Blatt zu schauen. Im Zentrum stehen Übersetzungs- und Frage-Antwort-Übungen unter vielfachem Rückgriff auf Europäismen und grundlegende Satzmuster, beziehungsweise besser gesagt: Gesprächsmuster. Dazu gehören etwa: “Ich habe ...”, “Ich brauche ...”, “Ich hätte gern ...”, “Ist das ...?”, “Ist das nicht ...?”, “Wo ist ...?”, “Muss ich ...?”, “Wie kann ich ...?”, “Können Sie ...?” etc. Es wird dabei auch trainiert, synonyme Europäismen zu suchen, wenn das Ausgangswort, das die Lehrkraft gegeben hat oder das die Situation im Kopf entstehen lässt, nicht ein Europäismus ist. Ein einfaches Beispiel: Vielleicht braucht man einen Arzt, aber de. *Arzt*, sv. *läkare*, it. *medico*, fr. *médecin*, pl. *lekarz*, ru. *врач* *vrač*, hu. *orvos* sind keine Europäismen. Dann wird in der Sprachworkout-Methode angeregt, nach einem Europäismus zu suchen. Europäische Personenwörter enden gerne auf lat. *-or* oder *-ens* und so soll man als Lerner möglichst rasch stoßen auf de. *Doktor*, sv. *doktor*, it. *dottore*, fr. *docteur*, pl. *doktor*, ru. *доктор* *doktor*, hu. *doktor*. Zudem werden hier – anders als in den anderen beiden Lehrmodellen – kulturbezogene Informationen gegeben, quasi kulturtypische Assoziationen: Wie etwa verhält sich ein typischer “Doktor” im Land X, wie ein typischer “Patient”? Wie pünktlich beginnt das Arzt-Patienten-Gespräch, wie lange dauert es? Wie sprechen sich beide untereinander an? Anredeformen und Zeitausdrücke werden zur Illustration von kulturellen Unterschieden herangezogen. Dabei wird auf die Erkenntnisse von Hofstede (2000) und Lewis (2006) zurückgegriffen. Daneben werden wichtige Wörter vermittelt, für die es keine Europäismen gibt. Beim Wortschatzerwerb (oder: bei Wortschatz-Kompetenz) geht die Zielsetzung über die Michel-Thomas-Methode also deutlich hinaus.

## 2.2. Humor

Es gibt unterschiedliche Formen von Humor. Für einige von ihnen liegen Erkenntnisse zum pädagogisch-didaktischen Nutzen vor. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen: Lerngegenstandsbezogener Humor und Selbstironie (selbstabwertender Humor) verbessern die Lehrer-Schüler-Beziehung, während Humor ohne Bezug zum Lerngegenstand dies nicht tut und Humor auf Kosten anderer (aggressiver Humor) die Lehrer-Schüler-Beziehung sogar verschlechtert (z.B. Gorhan/Christopher 1990, Bieg/Dresel 2018). Dabei ist zu unterstreichen, dass eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung gemäß Hattie (2009) ein bedeutsamer Faktor für gelingendes Lernen ist. (Humor an sich wird jedoch bei Hattie nicht als eigener Faktor genannt).

Zum direkten Zusammenhang zwischen Humor und Lernerfolg gibt es unterschiedliche empirische Forschungsergebnisse. Keinen Zusammenhang feststellen können Conkell/Imwold/Ratliffe (1999) zum Thema Fitness in Sekundarschulen, Houser/Cowan/West (2007) zum Unterricht mit CD-Rom ohne Lehrkraft, Bolkan/Griffin/Goodboy (2018) zur universitären Lehre im Fach Kommunikationsstudien. Andere Studien hingegen berichten über positive Effekte auf das Lernen, etwa Kaplan/Pascoe (1977) zu Universitätsvorlesungen, Ziv (1988) zu universitären Kursen in

Statistik, Allen (2014) zum Sexualunterricht in der Sekundarstufe, Bieg/Dresel (2021) zum Thema Menschenrechte und Kinderarbeit im Fach Gemeinschaftskunde in der Sekundarstufe, Çelik/Gündođlu (2016) zum Informatikunterricht in der Sekundarstufe. Laut Hackathorn/Garczynski/Blankmeyer/Tennis/Solomon (2012) hat Humor vor allem positive Effekte auf die Bearbeitung von Wissens- und Verstehensaufgaben, weniger auf jene von Transferaufgaben. Bezüglich Sprachenlernen wurden für das Wortschatzlernen positive Effekte mit der Schlüsselwort-Methode nachgewiesen (z.B. Hauptmann 2004, Dolean 2014, Dolean/Dolghi 2016). Hier wird ein zumeist humorvolles mentales Bild geschaffen, bei dem das zu merkende Wort mit einem ähnlich lautenden Wort in der Ausgangssprache verknüpft wird. Die Schlüsselwort-Methode wird auch systematisch in der Sprachworkout-Methode eingebaut. Schwierig ist dies, wenn die Lernergruppe über keine gemeinsame Muttersprache oder Brückensprache verfügt. Jedoch liegen dazu für die Einstiegsphase in der Erwachsenenbildung einige Versuchsergebnisse und Vorschläge im Zusammenhang mit dem im Europäischen Haus Pappenheim und im Rahmen von InES entwickelten Modell Sprach-Not-Arzt vor (URL1), in dem es um die rasche Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen in wichtigen Situationen für Zuwanderer geht, und ebenso für höhere Stufen (Grzega/Sand/Schweihofer 2014, Grzega 2016, 2018 und 2022).

### 3. Lerntexte mit Europäismen-Humor

#### 3.1. Vorüberlegungen

Trotz der positiven Effekte, die für die Sprachworkout-Methode nachgewiesen wurden, und der vielen positiven Rückmeldungen, gibt es auch einen mehrfach gehörten Kritikpunkt. Einige Teilnehmer sagen, sie würden sich wohler fühlen, wenn sie Wörter oder Texte vor sich hätten. Bei den frühen Versuchen zur Sprachworkout-Methode hatte sich gezeigt, dass bei einem zu frühen Austeilen von Vokabel-Blättern die Lerner geneigt sind, immer wieder auf diese zu schauen statt zu versuchen, ein Wort "im Kopf" zu finden; damit schienen sie jedoch das beabsichtigte Lernziel zu verzögern. Wollte man also Sprechkompetenz möglichst effizient gestalten, wären ausgeteilte Wortlisten nicht der beste Weg. Wohl aber schien es nun überlegenswert, angesichts der grundsätzlich positiven Erkenntnisse zu Sprachlernen und lerngegenstandsbezogenem Humor (etwa bei der Schlüsselwort-Methode) speziell kreierte Texte mit Humor einzusetzen, um Lese- und Sprechkompetenzen im Einstiegsbereich aufzubauen. Dazu sollten auch weitere Erkenntnisse aus der Sprachlehrforschung berücksichtigt werden, die sich schon bei der Sprachworkout-Methode als nützlich erwiesen haben, wie etwa

- die Muttersprache samt idiomatischer und wörtlicher Übersetzungen von zielsprachlichem Input zu verwenden ("doppelte Spiegelung"), und zwar nicht nur auf Wortebene, sondern bis zur Wortbausteinebene (Morphemebene)
- Bekanntes mit Neuem zu kombinieren ("interleaved learning")
- neue Informationen in verschiedene bekannte Kontexte einzubetten ("contextual diversity")
- auf grammatische Fachtermini zu verzichten und stattdessen eine laienfreundliche Erklärsprache zu benutzen
- im Chor zu sprechen
- Bewegung einzubauen (und sei es nur durch eine Übung im Stehen zwischendurch)

Einige dieser Techniken sind schon bei der Sprachworkout-Methode nicht neu gewesen, sondern gingen auf frühere Erkenntnisse zurück (z.B. Butzkamm 1973 & 2002, Butzkamm/Lynch 2018, Birkenbihl 1987 & 2007, Anderson 2000, Edelmann/Wittmann 2012, McCloskey/Cohen 1989, Bjork/Bjork 1992, Vaterrodt/Bredenkamp 2006).

Bei den speziell erarbeiteten Texten wurde überlegt, diese durch Künstliche Intelligenz erstellen zu lassen. Doch auch nach mehreren Versuchen mit unterschiedlichen Formulierungen von linguistischen und didaktischen Angaben erwiesen sich weder ChatGPT noch Copilot als "intelligent" genug. Die Erfahrungen sind in einem kurzen Video illustriert (URL2). Die Witze mussten also mit "natürlicher Intelligenz" geschrieben werden.

### 3.2. Durchführung dreier Experimente

In einem Seminar der Universität Eichstätt wurden mit den Teilnehmerinnen zwei Experimente anhand von mit Europäismen und Humor erstellten Texten mit je einer Lücke durchgeführt, einmal mit italienischen Witzen und einmal mit niederländischen Witzen. Zum Einstieg wurden die italienische beziehungsweise niederländische Version von "Bruder Jakob" ("Frère Jacques") wörtlich übersetzt und gesungen, sodass man zu etwas Bekanntem (Melodie und grundsätzlicher Inhalt) schon die ersten Informationen zu den Strukturen der neuen Sprache geben konnte. Sodann wurden qualitative schriftliche Rückmeldungen eingeholt; nach Sichtung der Rückmeldungen wurde in der Gruppe kurz über die Methode gesprochen.

Aufgrund der schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen wurde das Forschungsdesign (die Texte und der lehrtechnische Aufbau) überarbeitet, sodass im Forschungsbereich InES an der VHS Donauwörth ein Italienisch-Versuch mit 15 Versuchspersonen ohne Vorkenntnisse (beziehungsweise nur mit Kenntnis einzelner Wörter und Phrasen) durchgeführt werden konnte. Dazu waren dialogische Witze (teilweise mit einem Einstiegssatz) verfasst worden. Im letzten Satz, möglichst gegen Ende, war eine Lücke eingebaut, bei der nur der erste Buchstabe gegeben war. Die Lösung für diese Lücke bestand aus einem Europäismus oder einem Eigennamen. Die Witze wurden dabei so formuliert, dass sie auch sonst möglichst viele Europäismen enthielten, sodass die Versuchspersonen die Texte möglichst gut verstehen konnten; dies bedeutete, bewusst zu akzeptieren, nicht immer die natürlichste italienische Formulierung oder das natürlichste Wort zu verwenden. Dazu wurde noch die italienische Textversion von "Bruder Jakob" vorbereitet. Insgesamt sollte der eigentliche Unterricht 90 Minuten dauern. Im Anschluss sollten ein Sprachtest und ein Evaluationsbogen ausgefüllt werden.

Zu Beginn des Experiments wurde den Lernenden gesagt, dass sie auf den im Unterricht ausgeteilten Blättern notieren können, was sie wollen, und die Lehrkraft auch gewisse Pausen nach einer Erklärung einstreuen würde, dass sie aber nicht zu viel schreiben sollten, um den Anschluss an weitere Erklärungen nicht zu verpassen. Zum Einstieg wurde die italienische Textversion von "Bruder Jakob" ausgeteilt und wörtlich übersetzt. Damit wurden erste Grammatik-Informationen gegeben, wobei auf grammatische Fachtermini verzichtet wurde; beispielsweise wurde der Ausdruck *Du-Form* statt *zweite Person Singular* verwendet. Auch wurde überlegt, warum im Italienischen der Name *Martino* und nicht *Giacomo* (als Entsprechung für dt. *Jakob* oder frz. *Jacques*) verwendet wird (der Grund liegt in der Betonungsstruktur). Danach wurde zur körperlichen Abwechslung im Stehen gesungen (unisono und im Kanon).

Sodann wurde ein Blatt mit sechs Witzen ausgeteilt. Es sollten nun die ersten zwei Witze individuell bearbeitet und eine Lösung für die Lücke gefunden werden. In diesen Witzen waren zahlreiche Wörter mit europäischen Affix-Typen (*-azione, -mento, -ore, -ente, -oso, -ante, -ico, -iso*) sowie weitere Europäismen eingebaut *grappa, gusto, allarme, credo, alcol, whisky, dettagli*. Auch auf einige andere italienische Wörter und Namen werden die meisten Deutschen schon gestoßen sein: *signora, signorina, sì, non, Gino*, eventuell auch *marito* (als mit *married* assoziiert). Nach zwei Minuten sollten die Versuchspersonen in Zweier- oder Dreier-Gruppe über die möglichen Lösungen sprechen. Hier zur Illustration der erste Witz:

Una signora a una degustazione dell'assortimento di un distillatore:  
 — Cosa è questo? ... Grappa? Che curioso! Che gusto interessante! È l'identico gusto del  
m di mio marito Gino.

Wörtlich:

‘Eine Dame bei einer Degustation von-dem-Sortiment von einem Destillator:  
 — Sache ist dies? [= Was ist dies?] ... Grappa? Was kurios! [= Wie kurios!] Was Gusto  
 interessanter! [= Was für ein interessanter Geschmack!] (Es) ist der-identische Gusto von-dem  
 M von meinem Ehemann Gino.’

Die erwartete Lösung für die Lücke mit dem Anfangsbuchstaben *m* war *medicamento*. Dieses Wort ist zwar seltener als *medicina*, wurde aber deshalb als erwartbar betrachtet, weil im Text zuvor ein europäisches Wort mit der Endung *-mento* eingebaut war. Die Natürlichkeit der Sprache im Sinne von “Gebrauch der häufigsten Formulierungen” ist in dieser Phase nicht das Ziel; vielmehr ist das Ziel, das Italienische als leichte Sprache wegen ihres europäischen Charakters darzustellen – bewusst konstruiert – und aufzuzeigen, dass es sich lohnt, mit Europäismen-Mustern zu arbeiten.

Nach der Auflösung wurde der erste Witz nicht nur Wort für Wort, sondern Wort-Baustein für Wort-Baustein (Morphem für Morphem) “dechiffriert”. Das heißt, dass etwa bei *identico* auch gesagt wurde, dass die Endung *-o* mit “*il*-Wörtern” (Maskulina) verwendet wird, und bei “*la*-Wörtern” (Feminina) die Endung *-a* stehen würde. Auch dass *dell'* eine Verschmelzung von *di* plus *l'* und dass *l'* eine Form von Artikel vor Vokal ist, wird erläutert. Ziel ist in dieser Phase nicht, dass die Lernenden sich sofort alles merken; die sprachlichen Kompetenzen sollen allmählich, ohne Anstrengung, durch immer wiederkehrendes Übersetzen von witzigen Texten entstehen, mit wiederholten Erklärungen. Gelegentlich werden auch kleine Eselsbrücken eingebaut, etwa die Nennung des ähnlhc klingenden englischen Wortes *married* ‘verheiratet’ zur Assoziation mit *marito* ‘Ehemann’.

Nach der Übersetzung und Erklärung des Textes zog die Lehrkraft einige Konstruktionen heraus, und die Teilnehmer sollten im Stehen nach einem deutschen Input einen italienischen Übersetzungs-Output wie bei Pattern-Drill-Übungen bilden. Beispiel: Zum Ausgangssatz “Che gusto interessante!” bilden die Lernen nach deutschem Input eine entsprechenden Output, den ein Lerner sagt und der dann nach Wiederholung der Lehrkraft von der ganzen Gruppe im Chor wiederholt wird: “Was für ein interessanter Grappa!” > “Che grappa interessante!”, “Was für eine interessante Signora!” > “Che signora interessante!”, “Was für eine elegante Signora!” > “Che signora elegante!”, “Was für ein interessantes Denkmal[!]!” > “Che monumento[!] interessante!” etc. Das gleiche System wird beim zweiten Witz angewandt.

Una donna contatta un agente di polizia.

- Allarme! Aiuto! Un uomo mi ha attaccato! Era pieno di alcol!
- Signorina, sono informazioni molto imprecise. Ho bisogno di più dettagli.
- Credo che era w.

Wörtlich:

‘Eine Frau kontaktier-t einen Agent von Polizei [= Polizist].  
 — Alarm! Hilfe! Ein Mann mich ha-t attackier-t! (Er) war voll von Alkohol!  
 — Signorina [= Fräulein/junge Frau], (das) sind Information-en sehr ungenau-e. (Ich) hab-e Bedarf von [= brauche] mehr Detail-s.  
 — (Ich) glaub-e, dass (es) war W.’

Zur Antwort kann als Hilfe noch dazu gegeben werden, dass ein uritalienisches Wort kein <w> enthalten kann und es sich deshalb um ein Fremdwort handeln muss. Möglicherweise erfolgt dann noch die korrekte Lösung *whisky*. Wieder wird der Text Morphem für Morphem analysiert: die Endung *-a* in *contatta* wird etwa als “*er* in der Gegenwart”-Form präsentiert, während *ha ...-ato* als “*er* in der Vergangenheit”-Form eingeführt wird; auch der Plural wird thematisiert. Eingebaut ist eine kurze kulturelle Information zur Anrede *Signorina*. Aktiv trainiert wurde beispielsweise “Ho bisogno di ...”, etwa “... (una) grappa”, “... un cappuccino”, “... un espresso”, “... un medicamento”. Dabei wurden wieder auch Ausgangswörter verwendet, die das einheimische Synonym statt einem Europäismus darstellen, damit die Umsetzung der Technik “Denk an Europäismen!” geübt wird.

Zum Wort *grappa* in Witz 1 ließen sich Informationen zu gastronomischer Kultur anführen. Das Wort war dann in Witz 3 wieder aufgenommen (der zusammen mit Witz 4 zu erarbeiten war):

Un cliente beve il suo caffè nel bar “Energia”. D’improvviso: un piccolo fiasco.

— Cameriere, Lei ha visto? Il Suo gatto siamese ha bevuto la mia grappa e poi ha urinato nel mio caffè.

— Mi dispiace, dottore, non l’ho visto. Ma registro alla cassa che ora Lei ha un caffè c\_\_\_\_\_.

Wörtlich:

‘Ein Klient trink-t den seinen Kaffee in-der Bar “Energie”. Von-unvorgesehen [= plötzlich]: ein kleines Unglück.

— Kellner, Sie hat [= die Herrschaft hat = Sie haben] gesehen? Der Ihr-e Kater siamesisch-e hat getrunken den meinen Grappa und dann hat urinier-t in-den meinen Kaffee.

— Mir leid-tut, Doktor [= der Herr], nicht es-hab (ich) gesehen. Aber (ich) registrier-e an-der Kasse, dass nun Sie hat [= die Herrschaft hat = Sie haben] einen “caffè c\_\_\_\_\_”.

Die Lösung ist (*caffè*) *corretto*, was der eine oder andere als Tourist schon in einer Getränkekarte gelesen haben mag. Diese Bezeichnung, *caffè corretto*, ließe sich wieder mit kultureller Information verbinden wie auch mit dem Hinweis, dass *-etto* ein europäisches Ableitungssuffix ist (wie in *diretto*, *perfetto*). Weitere europäische Affixe hier waren *-ente*, *-ia* und *-ese*. Europäisch waren außerdem die Wörter *caffè*, *bar*, *fiasco*, *cassa*. Erkannt wurden erwartungsgemäß auch die Wörter *urinato* und *registro*, bei einigen auch *gatto* (insbesondere da in Kombination mit *siamese*). Bekannt sind vielen Deutschen *piccolo* und *cameriere*. Neben der Anrede *cameriere* wurde auch die Anrede *dottore* für jegliche Art von Männern, nicht nur Ärzte oder Träger des akademischen Titels hier besprochen, sowie die Distanz-Anredeform *Lei*, eigentlich ‘sie (= die Herrschaft)’.

Im Niederländischen lässt sich ein ähnlicher Witz gestalten.

Een gast drinkt zijn koffie in de bar “Magie”. Plotseling: een kleine ongeluk.

— Ober, heeft u dat gezien? Uw Siamese kat heeft de melk gedronken en dan in mijn koffie geurineerd.

— Sorry, meneer, dat heb ik niet gezien. Maar ik laat het bij de kassa registreren dat u nu een koffie v\_\_\_\_\_ heeft.

Die Bedeutung des Textes entspricht nahezu der italienischen. Statt “Energie” heißt die Bar aber “Magie”, weil dieses regulär ausgesprochen wird, mit <g> als [x], während das <g> in ndl. *energie* die französische Aussprache [ʒ] hat. Außerdem trinkt die Siamkatze hier Milch (*melk*), denn nur so

kommt man zum *koffie verkeerd*, wörtlich ‘Kaffee verkehrt’, was nämlich ein Getränk ist, bei dem der Milchanteil höher ist als der Kaffeeanteil.

Dann erfolgte das beschriebene System mit Witz 4. Bei den Witzen 5 und 6 erfolgt die Lösungsfindung in Partnerarbeit (ohne vorherige Einzelarbeitsphase). Europäisimen, die in den Witzen 3 bis 6 eingebaut sind, sind: *ciao!*, *papa* ‘Papst’. Zumindest für Deutsche weithin bekannte italienische Wörter sind: *mamma*, *bambini*, *scusi!*, *per favore!*. Als relativ bekannte Eigennamen tauchen auf: *Museo Vaticano*, *Gruppo del Laocoonte*, *la Cardinale (Claudia)*. Dazu gibt es weitere Beispiele der bereits bekannten europäischen Affix-Typen sowie einige neue Typen (*-ale*, *-ivo*, *-ista*, *-ano*). Der Name *(Claudia) Cardinale* dient dazu, weitere italienische Berühmtheiten mit fotografischer beziehungsweise Skulptur-Abbildung kurz vorzustellen; Gina Lollobrigida, Sophia Loren, Domenico Modugno sowie die historischen Größen Dante Alighieri, Francesca Petrarca, Giovanni Boccaccio und Niccolò Machiavelli.

Bei den nächsten sechs Witzen auf einem weiteren ausgeteilten Blatt sollte relativ spontan (also ohne große Zeit zum individuellen Nachdenken) die Lücke ergänzt werden. Eingebaute neue Affix-Typen waren *-ile*, *-ura*, *-ica* sowie das Element *-fono*. Europäisimen waren *basta!*, *zero*, *violino*, *pianoforte*, *bravo!*, *film*, *taxi*, *trip*. Inkludierte bekannte Eigennamen waren: *Machiavelli*, *Oceano atlantico*, *Michelangelo*. Sonstige mutmaßlich erkannte Wörter: *macchina*, *cabina*, *grande*, *museo*, *bello*, *mille grazie*, *no* sowie aus der Musikterminologie *presto*, *piano*, *chitarra*. Wieder wurde analysiert und es wurden einige Phrasen und Konstruktionen aktiv geübt.

Nach den zwölf Witzen mit Erklärungen und Übungen mussten die Versuchspersonen zunächst einen Sprachtest absolvieren und dann einen Feedback-Bogen ausfüllen. Deren Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt und diskutiert.

### 3.3. Sprachtest

Der Sprachtest enthielt eine kurze Grammatik-Frage, eine Aufgabe zum Leseverstehen (bei der ein italienischer Mini-Text interpretiert werden muss) und acht auf Deutsch kurz beschriebene Situationen, in denen die Prüflinge eine Äußerung auf Italienisch formulieren sollten, die die unterstrichenen kommunikativen Ziele umsetzt. Der Sprachtest ist in Abb. 1 zu sehen.

Zu Beginn eine kleine Grammatik-Frage:

1. 'reservieren' = *riservare*. Wie heißt "Reservieren Sie?" (1 P.) \_\_\_\_\_

Was bedeutet diese Aufschrift auf einem Schild?

2. "È vietato alimentare gli animali!" (3 P.) \_\_\_\_\_

Versuchen Sie nun, mit den einfachen sprachlichen Mitteln, die Ihnen zur Verfügung stehen, diese Situationen sprachlich zu lösen. Es gibt mehrere mögliche Lösungen.

3. Bestellen Sie höflich einen Kaffee mit Grappa (2 P.). \_\_\_\_\_

4. Sagen Sie, dass Sie etwas nicht verstanden haben. (2 P.) \_\_\_\_\_

5. Sagen Sie, dass es Ihnen leid tut. (1 P.) \_\_\_\_\_

6. Sagen Sie (in einer Werkstatt), dass Ihr Auto einen Batterie-Schaden hat. (3 P.) \_\_\_\_\_

7. Fragen Sie (jemanden auf der Straße), wo Sie einen Arzt finden können. (3 P.) \_\_\_\_\_

8. Sagen Sie (in einer Apotheke), dass Sie denken, dass Sie Fieber haben. (3 P.) \_\_\_\_\_

9. Fragen Sie (im Restaurant), ob Sie hier reservieren müssen. (1 P.) \_\_\_\_\_

10. Bedanken Sie sich. (1 P.) \_\_\_\_\_

Abb. 1: Sprachtest

Für lexikalisch und idiomatisch treffende und formal richtige oder mögliche Lösungen gab es jeweils einen ganzen Punkt. Wenn die Grammatik fehlerhaft oder unpassend oder die Orthographie sowohl unitalienisch als auch undeutsch war, gab es nur einen halben Punkt.

Die Ergebnisse sind in Abb. 2 zu sehen (wobei *P* für *Person* und *A* für *Aufgabe* stehen).

	max	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12	P13	P14	P15	$\emptyset$	Median
A01	1	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	1	0	0	0	1	0	0,5	<b>0,3</b>	<b>0</b>
A02	3	1	3	3	1	0	1	3	1	3	1	1	1	2	2	3	<b>1,7</b>	<b>1</b>
A03	2	1	2	1	0,5	0,5	1,5	2	0	1	1	0	2	2	1	2	<b>1,2</b>	<b>1</b>
A04	2	1	1,5	1	1	1	0	1,5	0	2	0	1	2	1	0	1	<b>0,9</b>	<b>1</b>
A05	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	<b>0,3</b>	<b>0</b>
A06	3	1	2	0,5	1	2	2	2,5	1	3	0	0	2	3	1,5	1,5	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>
A07	3	1	0	1	0	1,5	0	0,5	0	3	0,5	0	1	1	0	2	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>
A08	3	0	2,5	0,5	0	0	0	3	0	3	0	1	1,5	2	1	2,5	<b>1,1</b>	<b>1</b>
A09	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	<b>0,2</b>	<b>0</b>
A10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	<b>1,0</b>	<b>1</b>
$\Sigma$	<b>20</b>	<b>6,5</b>	<b>12,5</b>	<b>8,5</b>	<b>4,5</b>	<b>6</b>	<b>5,5</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>11,5</b>	<b>15</b>	<b>6,5</b>	<b>14,5</b>	<b>9,0</b>	<b>6,5</b>
%	<b>100</b>	<b>32,5</b>	<b>62,5</b>	<b>42,5</b>	<b>22,5</b>	<b>30</b>	<b>27,5</b>	<b>75</b>	<b>15</b>	<b>95</b>	<b>17,5</b>	<b>17,5</b>	<b>57,5</b>	<b>75</b>	<b>32,5</b>	<b>72,5</b>	<b>45,0</b>	<b>32,5</b>

Abb. 2: Ergebnisse Sprachtest

Das Ergebnis scheint zunächst ernüchternd. Die Prozentzahl möglicher Punkte ist unter 50 Prozent beim Durchschnitt wie auch beim Median. Aktive Kompetenzen haben sich in dieser kurzen Zeit also noch nicht sehr gut im Gedächtnis verankert. Auch Aufgabe 2 (Leseverstehen) wurde überraschend schwach beantwortet, entgegen der Erwartung, dass *è vietato* 'ist verboten' aus Witz 8 (das auch beim aktiven Sprechen in ein paar Wendungen geübt worden war) erinnert würde, *animali* mit engl. *animal* oder dt. *animalisch* verbunden würde und *alimentare* mit dt. *alimentieren* 'Geld zum Lebenserhalt zahlen' verknüpft und dann als 'Essen zum Lebenserhalt geben' begriffen werden würde, also "Es ist verboten, die Tiere zu füttern". Stattdessen war etwa zu lesen: "bezahlen Tiere", "Vorsicht wilde Tiere", "Vorsicht vor Tieren", "Verboten Tier festzumachen", "Es befinden sich Tiere auf der Straße", "Bei Betreten erwarten Sie Tiere", "Es ist verboten zu probieren". Bei Aufgabe 4 war statt "(Io) non ho capito" etwa zu lesen "Non capisto", "Io non capito", "Non lo so.", "non capisto per favor", "Non ho capiche!", "skusi, il no capito", "Io non capitto". Erstaunlich war auch, dass sich nur drei Personen an den Ausdruck *caffè corretto* erinnern konnten; meist stand "caffè con grappa". Bei Aufgabe 7 sollte geprüft werden, inwieweit das Wort *dove* 'wo' erinnert wurde, für das – wie bei den SprachFitnessStudios – folgende Eselsbrücke gegeben wurde: "In Italien fragt 'Wo?' nur der Doofe". Bei Aufgabe 9 sollte getestet werden, ob das Wort *devo* 'ich muss' erinnert wird, für das – wie bei den SprachFitnessStudios – folgende Merkhilfe angeboten worden war: "'ich muss' sagt der Devote." An *dove* konnten sich nur zwei Personen erinnern, an *devo* drei Personen. Für Aufgabe 5 schrieben fünf Personen *scusi* statt *mi dispiace*; eine versah dies allerdings mit einem eingeklammerten Fragezeichen, weil sie offenbar schon ahnte, dass es sich um einen deutschen Interferenzfehler handeln könnte – das deutsche *Entschuldigung!* kann breiter verwendet werden als das italienische *Scusi!* (eben nicht nur zur Aufmerksamkeitsgewinnung beziehungsweise Gesprächseröffnung, sondern auch als Ausdruck des Bedauerns).

Alle konnten sich an die Basis der Dankesfloskel erinnern (Aufgabe 10), obschon eine Person den Singular *grazia* statt Plural *grazie* verwendete und manche fälschlicherweise <c> statt <z> schrieben. Auch *per favore* (gegebenenfalls mit kleinem Schreibfehler) wurde von mehr als der Hälfte erinnert (Aufgabe 3). Bei Aufgabe 1 konnten sich sieben Personen an das korrekte *Lei* erinnern, bei weiteren 7 waren es allerdings zumindest sehr ähnliche Formen: *il* (2x), *La*, *le*, *Lai*, *Lie*, *Sei*.

Erfreulich sind einige Beobachtungen zu den Europäern: 12 von 15 Personen konnten erinnern, dass die deutsche Endung *-ie* (*Batterie*) der italienischen Endung *-ia* (*batteria*) entsprach. 14 von 15 Personen dachten bei ARZT an den europäischen Worttyp "Doktor" (korrekt mit der Endung *-ore*, einige schrieben jedoch mit <ct> statt <tt>). Und die Mehrheit (8 von 15) dachte bei FIEBER an das europäische Wort mit *tempera-* (die eine Hälfte davon mit der richtigen Endung *-tura*, die andere Hälfte mit der Endung *-ture*). Die Idee SCHADEN war für die Testpersonen offenkundig etwas schwieriger wiederzugeben. Jedoch fanden immerhin 7 Personen eine Lösung, davon 6 erfolgreich: je dreimal wurde mit den lexikalischen Typen "Problem" und "Defekt" operiert; einmal wurde es versucht mit "desolata batteria", was es aber im Italienischen nicht gibt.

### 3.4. Feedback-Bogen

Im Anschluss an den Sprachtest wurde ein Evaluationsbogen zum Lehrsystem ausgeteilt. Der Fragebogen bestand zunächst aus 22 Aussagen in Form einer Likert-Skala, das heißt die Versuchspersonen mussten entscheiden: "Stimme voll zu." (1 Punkt bzw. Note 1), "Stimme eher zu." (2 Punkte), "Stimme eher nicht zu." (3 Punkte), "Stimme gar nicht zu." (4 Punkte). Abb. 3 zeigt die Aussagen und jeweils das arithmetische Mittel (= Durchschnitt) und den Median (= der Messwert, der genau in der Mitte steht, wenn man die Messwerte der Größe nach sortiert). Nicht alles wurde von allen beantwortet, jeder Eintrag jedoch von mindestens 13 Personen.

Aussage	Stimme voll zu. (++)	Stimme eher zu. (+)	Stimme eher nicht zu. (-)	Stimme gar nicht zu. (--)
1. Die Arbeit mit europäischen Wortschatz-Mustern war nützlich.	1,6 / 1			
2. Die Arbeit mit Wörtern, die im Deutschen und Italienischen gleich oder ähnlich sind, war nützlich.	1,2 / 1			
3. Die Vorstellung der Grammatik-Strukturen war nützlich.	1,7 / 1			
4. Die Vorstellung der Gesprächsfloskeln/-muster war nützlich.		1,7 / 2		
5. Die Informationen zur Wort-Geschichte waren nützlich.		1,8 / 2		
6. Die Anwendungen von Synonymen (= Wörter und Strukturen mit gleicher Funktion) waren nützlich.	1,6 / 1,5			
7. Die Arbeit mit einem bekannten kurzen Lied war für den Einstieg nützlich.	1,4 / 1			
8. Die Arbeit mit Witzen bewirkt, neue Wörter und Floskeln besser zu verstehen.		2,0 / 2		
9. Die Arbeit mit Witzen bewirkt, neue Wörter und Floskeln zu behalten.		2,4 / 2		
10. Die Arbeit mit Witzen bewirkt, neue Grammatik-Informationen besser zu verstehen.		2,2 / 2		
11. Die Arbeit mit Witzen bewirkt, neue Grammatik-Informationen besser zu behalten.			2,5 / 3	
12. Die Arbeit mit Witzen steigert die Konzentration.		2,0 / 2		
13. Witze mit Lücken blockweise erst zu ergänzen und dann zu besprechen, war nützlich.	1,9 / 1,5			
14. Wörtliche Übersetzungen zu geben, war nützlich.	1,3 / 1			
15. Im Laufe des Kurses hat sich meine Lesekompetenz verbessert. Ich habe Texte immer besser verstanden.	1,5 / 1			
16. Einzelne Passagen durch Austausch von anderen Wörtern zu üben, war gut für die Lesekompetenz.		1,6 / 2		
17. Einzelne Passagen durch Austausch von anderen Wörtern zu üben, war gut für die Sprechkompetenz.	1,4 / 1			
18. Einzelne Passagen durch Austausch von anderen Wörtern zu üben, war gut für das Grammatikwissen		1,6 / 2		
19. Die Texte waren zu schwierig.			3,0 / 3	
20. Es waren zu viele Wortschatz-Informationen.			3,1 / 3	
21. Es waren zu viele Grammatik-Informationen.			2,8 / 3	
22. Es waren zu viele Kultur-Informationen.			3,2 / 3	

Abb. 3: Ergebnisse Evaluationsbogen, mit besonderer Visualisierung des Medians

Die letzten vier Aussagen sind mehrheitlich auf der negativen Seite bewertet worden, was aber ein positives Ergebnis für die Methode bedeutet, denn das Ergebnis besagt, dass die Texte weder zu schwer noch die Information zu Wortschatz, Grammatik und Kultur zu viel waren. Bei den übrigen Aussagen ist lediglich auf Aussage 11 eher ablehnend reagiert worden, das heißt, die Arbeit mit Witzen bewirkt gemäß Rückmeldung der Testpersonen nicht, dass man neue Grammatik-Information besser behält. Dies ist allerdings nicht überraschend, da praktisch keine Merkhilfen zur Grammatik gegeben wurden (Ausnahme: die Endung *-o* für 1. Person Singular wurde mit dem Wort *Ego* verknüpft). Erstaunlich ist, wie affirmativ alle übrigen Aussagen beurteilt worden sind. Allerdings sei nicht verschwiegen, dass drei Aussagen eine breite Streuung (von 1 bis 4) aufwiesen, nämlich die Aussagen 5 (“Die Informationen zur Wort-Geschichte waren nützlich.”), 9 (“Die Arbeit mit Witzen bewirkt, neue Wörter und Floskeln zu behalten.”) und 21 (“Es waren zu viele Grammatik-Informationen.”).

Ein weiterer Eintrag im Feedback-Bogen fragte, wie der weitere Verlauf des Unterrichts aussehen soll: (A) nach dieser Methode weitermachen, (B) auf eine traditionellere/klassischere Methode umsteigen, oder (C) Sonstiges. 10 Personen kreuzten Variante A an, 4 Personen Variante B; einige merkten unter Sonstiges äußerst verschiedene Dinge an. Betrachtet man diese unter C gegebenen Antworten zusammen mit jenen zur frei beantwortbaren letzten Frage “Was möchten Sie noch zu dem Versuch sagen?”, lässt sich festhalten, dass drei Personen den Stoff als zu viel beziehungsweise zu schnell bearbeitet empfunden haben.

#### 4. Fazit und Ausblick

Schon seit längerem ist – wie erwähnt – nachgewiesen, dass durch die Sprachworkout-Methode (“SprachFitnessStudio” und “Sieben-Sprachen-Schnuppern”) dank Europäismen und Humor der Einstieg in europäische Fremdsprachen effizienter ist. Doch um weitere Lernertypen zu erreichen (hier: stark visuelle Lerner) erfolgen im Rahmen des Projekts “Innovative Europäische Sprachlehre (InES)” der Volkshochschule Donauwörth weitere Experimente, wie das hier vorgestellte. Auch wenn die Zahl der Testpersonen – 15 – natürlich nur eingeschränkt repräsentativ ist, bietet das Ergebnis eine erste Orientierung zur Weiterentwicklung des didaktischen Modells. Der Nutzen der Europäismen für den Erwerb kommunikativer Kompetenz hat sich auch in diesem Modell wieder gezeigt. Es würde sich daher für die Zukunft lohnen, Lehrkräfte zu ermuntern, mit Europäismen den Einstieg in einer Fremdsprache zu erleichtern – auch wenn dies mit anderen Modellen als den hier vorgestellten gemacht wird. Dazu sollte man ihnen nicht nur eine Liste von (neu)lateinischen Affixen (z.B. Klein/Stegmann 2000) und Italianismen (Grzega [im Druck]) zur Verfügung stellen, sondern auch von in Europa weitverbreiteten Wörter anderer Sprachen. Als Basis für Anglizismen mag etwa Görlach (2001) dienen, fürs Französische etwa der entsprechende Abschnitt bei Grzega (2012: 98-102).

In anderer Hinsicht scheint das hier vorgestellte Format eingedenk der Ergebnisse im Sprachtest weniger effektiv. Die äußerst positive Rückmeldung beim Feedback-Bogen ist aber Ansporn, weiter an dem Modell zu feilen – über die Hälfte der Versuchspersonen würde den Unterricht gerne nach dieser Methode noch weitermachen. Angebracht scheint die Reduktion des Umfangs von zwölf Witzen sowie die Vereinfachung der einzelnen Texte; gleichzeitig sollte wohl mehr und intensiver mit den einzelnen Texten gearbeitet beziehungsweise gespielt werden, und auch die Einstreuung von Wiederholungssequenzen scheint sinnvoll. Die grundsätzlichen methodischen Prinzipien erhielten eine positive Evaluation und sollten daher beibehalten werden.

## Bibliografie

(Alle URLs wurden am 30. Juli 2025 eingesehen.)

- Allen, Louisa (2014), "Don't forget, Thursday is test[icle] time! The Use of Humour in Sexuality Education", *Sex Education* 14.4, 387-399. <<https://doi.org/10.1080/14681811.2014.918539>>
- Anderson, John R. (2000), *Learning and Memory: An Integrated Approach*, Hoboken: Wiley.
- BBC (2003), *More than Words: The Life and Work of Michel Thomas*.  
 Part 1: <<http://www.youtube.com/watch?v=mWecqzopwXA>>;  
 Part 2: <[http://www.youtube.com/watch?v=ubti0\\_HW6Vc](http://www.youtube.com/watch?v=ubti0_HW6Vc)>;  
 Part 3: <<http://www.youtube.com/watch?v=FeFxqq5gsfQ>>
- Bieg, Sonja / Dresel, Markus (2018), "Relevance of Perceived Teacher Humor Types for Instruction and Student Learning", *Social Psychology of Education* 21: 805-825.
- Bieg, Sonja / Dresel, Markus (2021), "Geht mit Humor alles besser? Experimentelle Analyse der Effekte lerngegenstandsbezogenen Lehrerhumors", in: Rubach, Charlott / Lazarides, Rebecca (ed.), *Emotionen in Schule und Unterricht*, 128-149, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Birkenbihl, Vera F. (1987), *Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode zum Fremdsprachenlernen*, Speyer: GABAL.
- Birkenbihl, Vera F. (2007), *Trotzdem lehren*, Heidelberg: mvg.
- Bjork, Robert A. / Bjork, Elizabeth (1992), "A New Theory of Disuse and an Old Theory of Stimulus Fluctuation", in: Healy, Alice F. / Kossly, Stephen M. / Shiffrin, Richard M. (eds.), *From Learning Processes to Cognitive Processes: Essays in Honor of William K. Estes*, vol. 2, 35-67, Hillsdale: Erlbaum.
- Bolkan, San / Griffin, Darrin J. / Goodboy, Alan K. (2018), "Humor in the Classroom: The Effects of Integrated Humor on Student Learning", *Communication Education* 67.2: 144-164.  
 <<https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1413199>>
- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang / Lynch, Michael (2018), "Evidence for the Bilingual Option", *Journal for EuroLinguistiX* 15: 1-14. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EnglVglSW/ELiX/butzkammlynch-181.pdf>>.
- Çelik, Berkay / Gündoğdu, Kerim (2016), "The Effect of Using Humor and Concept Cartoons in High School ICT Lesson on Students' Achievement, Retention, Attitude and Anxiety", *Computers & Education* 103: 144-157.  
 <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131516301944?via%3Dihub>>
- Conkell, Carol S. / Imwold, Charles / Ratliffe, Thomas (1999), "The Effects of Humor on Communicating Fitness Concepts to High School Students", *Physical Educator* 56.1: 8-17.
- Dolean, Dacian Dorin (2014), "Using the Keyword Method in the Classroom: Is the Interacting Imagery Necessary?" *System* 45: 17-26. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.04.003>>
- Dolean, Dacian Dorin / Dolghi, Andreea (2016), "Teaching Young FL Learners New Vocabulary: A Comparison between the Efficiency of Keyword Method and Total Physical Response", *International Journal of English Linguistics* 6.6: 1-7.
- Edelmann, Walter/ Wittmann, Simone (2012), *Lernpsychologie*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Fäcke, Christiane / Meißner, Franz Josef (eds.) (2019), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gorham, Joan / Christophel, Diane M. (1990), "The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning", *Communication Education* 39: 46-62.  
 <<https://doi.org/10.1080/03634529009378786>>
- Görlach, Manfred (2001), *A Dictionary of European Anglicisms: A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages*, Oxford: Oxford University Press.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.
- Grzega, Joachim (2016), "Erfahrungen mit Sprach-Not-Arzt und LdL für Integrationskurse: Ein Rückblick auf 2016", *Journal for EuroLinguistiX* 13: 101-113. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EnglVglSW/ELiX/grzega-163.pdf>>
- Grzega, Joachim (2018), "Europas Sprachen von Alphabetisierung bis B2 – Lernhilfen, L1, LdL: Ein Bericht zum Projektbereich InES der Vhs Donauwörth", *Journal for EuroLinguistiX* 15: 23-47. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EnglVglSW/ELiX/grzega-182.pdf>>
- Grzega, Joachim (2022), "Friedsamer Leben durch wirksames Lernen: Analysen aus Sprachkursen mit Ukrainern (with conclusions in German and English)", *Journal for EuroLinguistiX* 19: 22-47. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EnglVglSW/ELiX/grzega-224.pdf>>

- Grzega, Joachim (2024), “Europäisches Sprachen-Schnuppern mit Sprachworkout: Ein InES-Forschungsbericht zu einem didaktischen Konzept europäischer Mehrsprachigkeit und Multikulturalität”, *Journal for EuroLinguistiX* 21: 79-98. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-241.pdf>>
- Grzega, Joachim (im Druck), “Italianismi europei o europeismi dall’italiano: il loro significato culturale e didattico”, in: Filice, Serafina (ed.), *EuroLinguistica in azione: Nuove frontiere per il futuro dell’Europa*, Varazze: PM edizioni.
- Grzega, Joachim / Hanusch, Nora / Sand, Claudia (2014), “Qualitative und quantitative Studien zur Sprachworkout-Methode (Language Workout)”, *Journal for EuroLinguistiX* 11: 91-164. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegahanuschsand-141.pdf>>.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schwehofer, Sandra (2014), “The Language Emergency Doctor (Sprach-Not-Arzt) for Migrants: An Innovative Teaching Method for Deutsch als Fremdsprache (DaF) and Other Languages with Linguistically Heterogeneous Beginners”, *Journal for EuroLinguistiX* 11: 74-90. <<https://www1.ku.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegasandschwehofer-141.pdf>>
- Hackathorn, Jana / Garczynski, Amy M. / Blankmeyer, Katheryn / Tennial, Rachel D. / Solomon, Erin D. (2011), “All Kidding Aside: Humor Increases Learning at Knowledge and Comprehension Levels”, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 11.4: 116-123.
- Hattie, John (2009), *Visible Learning*, London/New York: Routledge [dt. *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013].
- Hauptmann, Joern (2004), *The Effect of the Integrated Keyword Method on Vocabulary Retention and Motivation*, Diss. Univ. Leicester.
- Hofstede, Geert (2000), *Culture’s Consequences*, 2. ed., Beverly Hills (Cal.): Sage.
- Houser, Marian L. / Cowan, Renee L. / West, Daniel A. (2007), “Investigating a New Education Frontier: Instructor Communication Behavior in CD-ROM Texts—Do Traditionally Positive Behaviors Translate into This New Environment?”, *Communication Quarterly* 55.1: 19-38. <<https://doi.org/10.1080/01463370600998319>>
- Kaplan, Robert M. / Pascoe, Gregory C. (1977), “Humorous Lectures and Examples: Some Effects upon Comprehension and Retention”, *Journal of Education Psychology* 69: 61-65. <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.1.61>>
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilmann D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, [Editiones EuroCom 1], Aachen: Shaker.
- Levy, Nigel (1997), *Michel Thomas: The Language Master*. Part 1: <<http://www.youtube.com/watch?v=P8jhy7ZQC38>> – Part 2: <<http://www.youtube.com/watch?v=k733oJ9DEvk>> – Part 3: <<http://www.youtube.com/watch?v=aHCazUVVv2I>>
- Lewis, Richard (2006), *When Cultures Collide: Leading Across Cultures – Leading, Teamworking and Managing Across the Globe*, 3. ed., London: Nicholas Brealey.
- McCloskey, Michael / Cohen, Neal (1989), “Catastrophic Interference in Connectionist Networks: The Sequential Learning Problem”, *The Psychology of Learning and Motivation* 24: 109-164.
- Meißner, Franz-Josef (1995), “Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik”, in: Bredella, Lothar (ed.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen: Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4.-6.10.1993*, 173-187, Bochum: Brockmeyer.
- Morkötter, Steffi (2019), “Interkomprehension und Sprachenwachstum”, in: Fäcke/Meißner 2019: 289-292.
- Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina (2025), “European Commonalities in Teaching and Learning Languages: Focus on Multi- and Plurilingualism”, in: Grzega, Joachim (ed.), *The Routledge Handbook of EuroLinguistics*, 432-444, London: Routledge.
- Reissner, Christina (2019), “Materiale Grundlagen zur (romanischen) Mehrsprachigkeit”, in: Fäcke/Meißner 2019: 333-339.
- Solity, Jonathan (2008), *Michel Thomas Method: The Learning Revolution*, London: Hodder Education.
- Spitzer, Manfred (2002), *Lernen: Gehirnschule und Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin: Spektrum/Akademie-Verlag. URL1 = <<https://www.sprach-not-arzt.de>> URL2 = <<https://www.youtube.com/watch?v=UzE7p6bNw3k>>
- Vaterrodt-Plünnecke, Bianca / Bredenkamp, Jürgen (2006), “Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden”, in: Funke, Joachim / Frensch, Peter A. (eds.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition*, 297-306, Göttingen: Hogrefe.
- Woodsmall, Marilyne / Woodsmall, Wyatt (2008), *The Future of Learning: The Michel Thomas Method – Freeing Minds One Person at a Time*, Great Falls, VA: Next Step Press.
- Ziv, Avner (1988), “Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication”, *The Journal of Experimental Education* 57.1: 4-15. <<https://doi.org/10.1080/00220973.1988.10806492>>

Version erhalten am 30. Juli 2025  
überarbeitete Version erhalten am 8. August 2025