

Nationale und Kapodistrische Universität Athen  
Philosophische Fakultät  
Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur  
Postgraduiertenstudiengang „Deutsche Philologie: Theorie und Anwendungen -  
Schnittstellen der Linguistik und Didaktik“



**Masterarbeit**

zum Thema:

**Die Witze als Textsorte.  
Theoretische Grundlagen und Einsatz  
im DaF-Unterricht.**

vorgelegt von

Despoina Poniridou

Matrikelnummer: 7565112100009

Begutachter/-innen:

Assoc. Professorin Dr. Ioanna Karvela

Professor Dr. Marios Chrissou

Assoc. Professorin Dr. Anna Chita

Athen, September 2024

## Inhaltsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| 0. Einleitung .....   | 3   |
| 1. Kleine Texte im Vordergrund .....  | 6   |
| 1.1. Kleine Texte: Entstehung, Definition, Hauptmerkmale und ihr Gebrauch.....            | 6   |
| 1.2. Humor in kleinen Texten .....  | 18  |
| 1.3. Zusammenfassende Ergebnisse .....  | 20  |
| 2. Die Witze als kleine Texte .....   | 24  |
| 2.1. Die Bestimmung des Begriffs „Witz“ .....   | 24  |
| 2.2. Strukturelle Eigenschaften von Witzen .....  | 30  |
| 2.3. Interkultureller Charakter von Witzen .....  | 36  |
| 2.4. Zusammenfassende Ergebnisse .....  | 40  |
| 3. Die Witze im DaF-Unterricht (Warum?, Wozu?).....                                       | 42  |
| 3.1. Überblick über die Fachliteratur .....   | 42  |
| 3.2. Die Witze als Modus der Kommunikation und Interaktion im DaF-Unterricht<br>.....     | 48  |
| 3.3. Zusammenfassende Ergebnisse .....  | 56  |
| 4. Präsentation von Witzen in DaF-Lehrwerken für Erwachsene.....                          | 60  |
| 4.1. Witze im DaF-Lehrwerk Delfin (von A1- bis B1-Niveau).....                            | 60  |
| 4.2. Witze im DaF-Lehrwerk Themen aktuell (von A1- bis B1-Niveau).....                    | 66  |
| 4.3. Zusammenfassende Ergebnisse .....  | 71  |
| 5. Didaktisierungsvorschlag von Witzen im DaF-Unterricht auf A-Niveau für Kinder<br>..... | 75  |
| 5.1. Zur Verwendung von Witzen im DaF-Unterricht.....                                     | 75  |
| 5.2. Grammatikvermittlung durch Witze im DaF-Unterricht .....                             | 78  |
| 5.3. Lexikvermittlung durch Witze im DaF-Unterricht .....                                 | 91  |
| 5.4. Zusammenfassende Ergebnisse .....  | 101 |
| 6. Schlussfolgerung.....  | 104 |
| 7. Literaturverzeichnis .....   | 107 |

## **Einleitung**

Aus Anlass des Buches *Kleine Texte*, das von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth herausgegeben und vom Peter Lang Verlag veröffentlicht wurde, wurde diese Masterarbeit verfasst. In Zusammenhang mit der Didaktik der deutschen Sprache als Fremdsprache und der Textlinguistik wurden die zwei folgenden Fragestellungen entstanden:

- Können Witze als kleine Texte angesehen werden?
- Wie können Witze im DaF-Unterricht eingesetzt werden?

Im Grunde genommen handelt es sich hier um eine Deduktion, die vom Allgemeinen (Kleine Texte) auf das Spezifische (Witze) schließt, was großes Interesse erregt.

Aufgrund dessen wird das theoretische Teil dieser Arbeit gebildet, das die adäquaten Antworten auf die oben erwähnten Fragen gibt. Konkreter wird ein Versuch gemacht, dass die ersten zwei Kapitel dieser Arbeit die erste Frage beantworten. Im ersten Kapitel wird der Begriff von kleinen Texten ausführlich analysiert, indem ihre Entstehung, ihre Definition, ihre Merkmale und ihre Verwendung geklärt werden. Zudem wird das untersucht, wie Humor in kleinen Texten vorhanden ist. Das zweite Kapitel bezieht sich auf den Begriff des Witzes, damit danach die strukturellen Charakteristika und die interkulturelle Identität von Witzen vorgeführt werden. Danach folgt das dritte Kapitel, das auf die zweite Frage antwortet. Insbesondere wird es erklärt, warum und wozu Witze in den DaF-Unterricht eingeführt werden sollten. Deswegen wird eine Übersicht zuerst darüber durchgeführt, wie Witze in der Fachliteratur auftreten, und zweitens wird ihre kommunikative und interaktive Rolle im DaF-Unterricht analysiert.

Berücksichtigend das praktische Teil dieser Masterarbeit wird es in zwei Kapitel geteilt, das Vierte und das Fünfte. An dieser Stelle war es nötig zu erforschen, wie Witze in aktuellen DaF-Lehrwerken vorkommen. Meine Forschung hat mich dazu geführt, dass ich Witze innerhalb von zwei DaF-Lehrwerken (*Delfin*, *Themen aktuell*) auffinde, die sich alle beide an erwachsene Lernenden richten. Während *Delfin* ein zweibändiges Lehrwerk ist, das in schneller Progression zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 führt, ist *Themen aktuell* eine dreibändige Ausgabe mit getrenntem Arbeitsbuch und jeder Band führt bis zu der entsprechenden Niveaustufe (A1, A2, B1). Im vierten Kapitel wird das dargestellt, wie Witze in diesen DaF-Lehrwerken behandelt werden.

Parallel dazu haben sich die folgenden Fragen aus dieser Forschung ergeben:

- Wie könnten Witze Kindern vermittelt werden?
- Könnten Witze im DaF-Unterricht auf A-Niveau didaktisiert werden?

Damit diese Fragen beantwortet werden, wird das fünfte Kapitel gestaltet, in dem zunächst vorgeschlagen wird, wie Witze im DaF-Unterricht verwendet werden können. Die Witze, die als Ausgangspunkt für die vorgeschlagenen Übungen benutzt werden, gehen aus dem Buch von Anne Spier mit dem Titel *Mit Witzen Deutsch lernen: eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*, aus gewissen Internetseiten ([www.internet-abc.de](http://www.internet-abc.de), <https://www.spick.ch/>, <https://www.zitronenbande.de>) und aus dem DaF-Lehrwerk *Dabei! Kursbuch* hervor. Daraufhin werden Übungen empfohlen, die diese Kriterien erfüllen und aufzeigen, wie Grammatik und Lexik durch Witze vermittelt werden können. Auffallend ist es zuletzt, dass jedes Kapitel mit einem Unterkapitel endet, das die grundsätzlichen Befunde enthält, sodass es als eine kurze Zusammenfassung jedes einzigen Kapitels gilt und zu dem nachkommenden Kapitel führt. Das sechste Kapitel, das das letzte Kapitel dieser Masterarbeit ist, fasst die Ergebnisse der Analyse zusammen und kommentiert die daraus entnommenen Feststellungen.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, dass sie die theoretischen Prinzipien von Witzen so detailliert beschreibt, damit das schließlich belegt wird: Witze können im DaF-Unterricht erfolgreich eingesetzt werden, und selbst dann, wenn es auch um niedrige Stufe geht und die DaF-Lernenden Kinder von 9 bis 11 Jahren sind. Dazu wird geklärt, was unter dem Begriff Witz zu verstehen ist, nachdem es erklärt wurde, warum Witze als kleine Texte gekennzeichnet werden. Angenommen, dass der Einsatz von Witzen im Fremdsprachenunterricht sehr bedeutend ist, werden Beispiele von Witzen an erster Stelle präsentiert, die in schon erwähnten DaF-Lehrwerken stehen. Des Weiteren werden ausgewählte Witze vorgeführt, die sich in Übungen eingliedern, damit sie sich für den DaF-Unterricht zur Verfügung stellen. In diesem Fall fungieren diese Witze als Reiz für die Lernenden, der sie dazu anregt, neue grammatische Regeln und neuen Wortschatz durch geeignete Übungen zu lernen.

Zusammenfassend wird diese Masterarbeit versuchen, auf die folgenden Fragestellungen zu antworten:

- Wie werden Witze in den untersuchten DaF-Lehrwerken präsentiert? Wie werden sie als kleine Texte in diesen Lehrwerken eingesetzt, sodass die DaF-Lernenden ihre Funktion und ihre Bedeutung verstehen?
- Wie können Witze im DaF-Unterricht verwendet werden, berücksichtigend die Gesamtheit von ihren Besonderheiten, über die sie verfügen? Wie kann das mit Erfolg geschehen, wenn die DaF-Lernenden zu Kindern im Alter von 9 bis 11 Jahren gehören und sich auf A-Niveau befinden?
- Wie können grammatische Regelungen und Wortschatz den DaF-Lernenden durch Witze vermittelt werden? Welche Übungen sind adäquater für die Grammatik- und Lexikvermittlung, sodass die DaF-Lernenden zur Anwendung des neuen Gelernten geführt werden?

## **1. Kleine Texte im Vordergrund**

### **1.1. Kleine Texte: Entstehung, Definition, Hauptmerkmale und ihr Gebrauch**

Vor der Erklärung des Begriffs *Kleine Texte* wäre es sinnvoll, ihre Entstehungsgeschichte kurz darzustellen, die dabei helfen könnte, besser ihre Funktion zu verstehen. Kleine Texte kommen anfänglich im deutschsprachigen Raum in der Form von sogenannten „Glossen“ vor, die als „im Text oder an den Blatträndern über- oder beigeschriebene Übersetzungen lateinischer Wörter ins“ Althochdeutsche bezeichnet und häufig „zu ganzen Glossaren“ erweitert wurden (Diekmannshenke 2021: 41; Sanders 1992: 47). Weil solche Glossen offensichtlich einen sprachlich-kommunikativen Zweck „hinsichtlich einer möglichen Übersetzung ins Althochdeutsche“ erfüllten, wurden „einige Besonderheiten“ festgestellt, „die für eine große Zahl kleiner oder kurzer Texte“ gelten. Parallel dazu steht „die Entstehung neuer Kommunikationstechnologien“ der Entwicklung „neuer Kommunikationsformen und Textsorten in Gestalt kleiner Texte mit spezifischen neuen kommunikativen Funktionen“ bei, die in neuartige „Kommunikationsformen und Textsorten“ münden können (Diekmannshenke 2021: 42).

Dazu kommt noch, dass die Entfaltung der Buchdruck zu einer neuen und rasanten „Kommunikationsform“ führte, die die Komponenten „Schnelligkeit und Aktualität“ enthalten und sich „in den Flugblättern“ gezeigt hat. Konkreter konnte ein Flugblatt „als neuer kleiner Text betrachtet werden“, denn es war hauptsächlich „einseitig gedruckt und vielfach mit großformatigen visuellen Darstellungen gestaltet“ (Ebd.: 45). Weil das „mündliche und schriftliche“ Abbild „bei den Flugblättern“ unklar getrennt und nicht voneinander abgegrenzt wurde, gab es die Gefahr, dass, die mündliche Weitergabeform von der schriftlichen ganz unterschiedlich war, sodass die Nachricht (die als „neue Zeitung“ bezeichnet wurde) ihr Gewand veränderte (Körper 1998: 317).

Somit hat „sich eine neue Textsorte“ daraus ergeben, eine „eigenständige Kommunikationsform mit eigenen kommunikativ-medialen“ Merkmalen: „die Neuen Zeitungen, die als Vorläufer der späteren Zeitungen und als Beginn des Presswesens“ bezeichnet wurden. Sie wurden zwar durch ein sehr begrenztes Ausmaß charakterisiert, aber sie berichteten „neben Katastrophen, ungewöhnlichen Himmelserscheinungen und Kuriosen“ (Diekmannshenke 2021: 45-46). Berücksichtigend die Französische Revolution und den „deutschen Jakobinismus“ wurden „Anschläge und Zettel“ für die

zeitgemäße „Kommunikation“ und „für die politische Agitation“ in Deutschland verwendet. Außer „Flugblättern, Klebezetteln, Buttons“ haben „Transparente und Plakate“ aufgetaucht, „allesamt kleine Texte“ (Ebd.: 46-47).

Aufgrund der „Großindustrialisierung“ wurden „neue Kommunikationsformen und Textsorten wie z.B. Fahrpläne und Fahrkarten“ bzw. Postkarten und Telegramme geprägt. Mit Sicherheit wurden Postkarten in Alltagstexten klassifiziert, weil sie nicht nur „der Kontakterhaltung und –festigung“ dienen, sondern auch „dem Austausch von persönlichen und sachlichen Informationen“ (Ebd.: 50-51). Seither kann man über „Alltagskommunikation“ reden (Gansel/Jürgens 2009: 54).

Die Postkarte zeichnete sich dadurch aus, dass ihre „beschreibbare Fläche genau begrenzt“ war und sie „keinen Platz für umfangreiche schriftliche Kommunikation“ zugelassen hat, sodass „kleine Texte“ entstanden haben, die gewiss „zum integralen Bestandteil der schriftlichen Kommunikation“ geworden sind (Diekmannshenke 2021: 53). Angenommen, dass „die Postkarte eine kommunikative Alternative zum stilistisch streng normierten Brief“ angeboten hat (Ebd.: 55), wurde „das Zusammenspiel von Bild- und Textseite“ als eigentümliche Eigenschaft „für die Postkartenkommunikation“ aufgefasst (Ebd.: 56). Im Anschluss daran hat die Entdeckung der „Dampfmaschine und speziell der Eisenbahn“ zu der „Erfindung der Telegraphie“ beigetragen. Diese erzeugte „eine Kommunikationsform“, welche „anders als die Postkarte keine explizite Raumbegrenzung“ hervorgebracht hat, „durch die“ grundsätzlich „nur kleine oder besonders kleine Texte produziert“ wurden, wie „das Telegramm“.

Gleichzeitig führte solche Verdichtung „zur Herausbildung eines typischen ‚Telegrammstils‘, der“ zwar durch keine Detailliertheit, aber auch „durch Reduzierung auf das kommunikativ Notwendige“ charakterisiert wurde. Obwohl das Telegramm „in den ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ als „die schnellste Form der Schriftkommunikation“ angesehen wird, wird es in der Regel für notwendige „Mitteilungen“ benutzt (Ebd.: 57-58). Im Gegensatz zu „anderen Kommunikationsformen und Textsorten kleiner Texte“ hat sich erwiesen, dass seine „Lebenszeit“ zu eingeschränkt war, sodass es heutzutage für eine verschwundene Kommunikationsform erachtet wird. Das ist darauf zurückzuführen, dass „neue Kommunikationsformen“ entwickelt wurden, die „das Verschwinden alter Kommunikationsformen“ verursacht haben (Ebd.: 58).

Die Tatsache, dass moderne „Massenkommunikationsmedien“ speziell „in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ aufgekommen sind und sich ausgebreitet haben, hat „die verstärkte Nutzung und Verbreitung kleiner Texte“ begünstigt. Beispielsweise haben Plakate „den immer beliebter werdenden Kommunikationsformen“ angehört, denn „visuelle Elemente“ haben eine erhöhte Bedeutung gewonnen, was zur Folge hatte, dass die „Menge des Schriftlichen“ sich vermindert hat. Infolgedessen hat die Entwicklung von „multimodaler Kommunikation“ dazu geführt hat, dass die größeren Texte zu kleineren geworden sind. Darüber hinaus ist die „Anzeigenwerbung“ aus dem „Anstieg der visuellen“ Elemente hervorgegangen, was „zu einer stärkeren Modularisierung vieler Kommunikationsformen und Textsorten“ geführt hat (Ebd.: 59).

Insgesamt werden „Langtexte“ gelegentlicher und „modulare Kurztexte treten an ihre Stelle“ (Allkemper/Eke 2016: 305). Demzufolge sind „in Zeitungen, Zeitschriften, sogenannten Anzeigenblättchen und ähnliche Publikationen“ eine Vielfalt von „Kleinanzeigen, Familienanzeigen, Inserate usw.“ aufgekommen, „die als kleine Texte betrachtet“ und „durch eine hohe Musterhaftigkeit und spezifische Formelhaftigkeit“ charakterisiert wurden. Es ist zu betonen, dass „die bedingte Begrenzung“ dieser Texte den Einsatz „formelhaften Sprachgebrauchs“ protegiert hat, „was sowohl aus Sicht der“ Schreiber\*innen die Textproduktion“ erleichtert hat, „als auch aus Sicht“ der Empfänger „das Textverstehen“ begünstigt hat (Diekmannshenke 2021: 59).

Im Verlauf der Zeit kann man bemerken, dass „kleine Texte“ im Alltag „als sprachliche Erscheinungsformen verstanden werden“ (Hausendorf 2009: 5), sodass sie sich deswegen überaus verbreitet haben. Man kann sie sowohl „auf Verpackungen“, als auch auf „T-Shirts, Gebäudein- und -aufschriften, Schildern im öffentlichen Raum, Abfalleimern“ finden (Diekmannshenke 2021: 60). Sie werden als „Randerscheinungen von Textualität“ bezeichnet und deshalb soll es „gezeigt werden, wo und wie solche Randerscheinungen“ innerhalb der Kategorie von Texten auftauchen und was „textlinguistisch anhand solcher Randerscheinungen“ gelernt werden könnte (Hausendorf 2009: 5).

Dazu ist auch hinzuzufügen, dass die Neigung zu einer „kommunikations-technologischen“ Wandlung, zur „Entstehung neuer Kommunikationsformen und Textsorten und den damit verbundenen kleinen Texten“ Anfang des 20. Jahrhunderts „durch Computer und Internet sowie Handy und Smartphone“ fortgeführt wird, „wobei



soziale Netzwerke“ von großer Wichtigkeit sind (Diekmannshenke 2021: 60). „Während das Internet nicht mehr“ als Träger von Informationen betrachtet wird, kommen „einzelne Internet-Dienste“ zum Vorschein (Allkemper/Eke 2016: 304), wie „E-Mail, Chat oder Foren“ bzw. „Netzwerke wie Blog, Twitter, Facebook oder Instagram“, aber auch „die sogenannten Apps für Smartphone und Tablet“. Auf diese Weise beschleunigt sich die Kommunikation, was immer wieder „das Entstehen kleiner Texte“ begünstigt, berücksichtigend zuerst die E-Mail und die SMS „(in der Handykommunikation)“ (Diekmannshenke 2021: 60).

Wahrscheinlich lernt „die Schriftkommunikation“ nochmals mit der Benutzung von „Computer und Internet“ eine offensichtliche „Beschleunigung“, was hauptsächlich „für die E-Mail-Kommunikation“ gilt (Ebd.: 64- 65). In diesem Fall werden „die neuen Übertragungsmittel“ als dauerhaft bezeichnet, indem die „Schrift Kommunikation und Überlieferung unabhängig von Raum und Zeit“ ermöglicht, sodass eine zerdehnte „Sprechsituation“ entsteht. Deswegen muss alles detailliert ausgearbeitet werden, „was der Empfänger über die Situation des Senders nicht wissen kann“, denn es gibt keinen gemeinsamen „Wahrnehmungsraum“. Weil er auch indirekt „reagiert oder rückgefragt werden“ kann, ist es notwendig, dass Kohärenz „in kohäsiven Texten ausgeprägt“ wird (Schmitz 2010: 387). Mit anderen Worten ergeben sich kleine Texte aus „einer fast-synchronen Kommunikation“ (Diekmannshenke 2021: 65).

Darüber hinaus hat „die SMS“ bedeutsamer als die E-Mail „zur Beschleunigung und Verknappung der Schriftkommunikation“ zugesteuert (Ebd.). Bezogen auf die textuelle Einschränkung sowie die „zahlreichen sprachlichen Reduktionsphänomene“ nimmt man an, dass „das Medium SMS“ sich mit einer anderen „Textkurzform“ vergleicht, dem „Telegramm“. Weil es bei SMS um die gleichzeitige „Reduktion mehrerer Elemente“ geht, wird SMS als „das ‚comeback‘ des Telegramms“ angesehen, „allerdings nicht als Text ‚auf dem Papier, sondern auf dem Handy““ (Starke 2014: 13). Zum Schluss kann man beobachten, dass es heute „eine Vielzahl von kleinen Texten in der Internetkommunikation und besonders in sozialen Netzwerken“ gibt, wenn man auf „einzelne Textmodule in Blogs“, auf „Bewertungen in den verschiedenen Bewertungsportalen“, auf „Kommentare zu einzelnen Produkten auf den“ Internetseiten und auf „Posts auf allen möglichen Seiten“ achtet (Diekmannshenke 2021: 67).

Nach der Vorstellung der Geschichte von kleinen Texten im Verlauf der Zeit folgt die Erklärung des Ausdrucks *Kleine Texte*, der „in der Welt der Texte selber“ vorkommt (Hausendorf 2009: 5). Vorausgesetzt, dass „je mehr kleine Texte“ zum Vorschein kommen, „desto belebter, urbaner, strapazierter“ ist das Leben, weil sie als „Zivilisationsmarker“ bezeichnet werden, als „Produkte, Hilfsmittel, Indizien und Reste menschlicher Präsenz“ (Schmitz 2021: 15), können sie als „schriftliche kommunikative“ Einheiten betrachtet werden, die „aber schon zwei ganze Sätze“ enthalten, sodass „Kohäsion und Kohärenz des ganzen Textes weitgehend mit grammatischen Mitteln hergestellt“ werden (Ebd.: 18).

Kleine Texte können auch durch eine „kommunikative Okkurrenz“ charakterisiert werden (Beaugrande/Dressler 1981: 3), „die sieben Kriterien der Textualität erfüllt“. Wenn ein von diesen „Kriterien als nicht erfüllt“ erachtet wird, dann „gilt der Text nicht als kommunikativ“. Zu solchen Kriterien gehören: „Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität“ (Gansel/Jürgens 2009: 23). Trotzdem nimmt man an, „dass die Ganzheitlichkeit des Textes“ von „der Integrationskraft der kommunikativen Aufgabe“ abhängt, „deren Komponenten (Intention, kommunikativer Gegenstand und Situation) Zielgerichtetheit und Zweckbestimmtheit des Textes determinieren“. Parallel dazu kann sich die „Ganzheitlichkeit“ in „‘primär intratextuell geprägten Merkmalen‘ wie Kohäsion, Kohärenz und Strukturiertheit“ niederschlagen. Berücksichtigend, dass „Intertextualität als Ausdruck der Beziehungen zwischen Texten“ gilt, wird sie „als ‚primär intertextuelles Merkmal‘“ angesehen. Im Allgemeinen „ist es sinnvoll, allgemeine Textmerkmale (Funktionalität, Ganzheitlichkeit, Intertextualität) in einem Textexemplar aufeinander zu beziehen“, damit man nennen kann, wie ein Text heißt (Ebd.: 33).

In diesem Fall muss betont werden, wenn man von kleinen Texten spricht, dass nur schriftliche Texte „als Texte“ verstanden werden, „weil sie sich in der Regel stark von gesprochenen Worten unterscheiden“ (Schmitz 2021: 16) und ihre Funktion „häufig auf Multicodalität (z.B. Text und Bild)“ beruht (Knopp, 2021: 286). Selbstverständlich soll ein kleiner Text „ein ganzer Text sein, d. h. er soll für sich stehen und als solcher verstanden werden“ (Schmitz 2021: 16). Trotzdem ist es möglich, dass kleine Texte mit

nicht-schriftlichen Elementen (wie z.B. der visuellen Gestaltung) einhergehen, sodass ihr „Verständnis“ erleichtert wird (Ebd.: 18).

Beginnend damit, dass ‚Klein‘ in ‚Kleine Texte‘ sowohl „eine schillernde“, als „auch übertragene Bedeutung“ hat (Hausendorf 2009: 6), sollte man sich fragen, ob der Ausdruck ‚Klein‘ nur mit der „Länge der Texte“ und „mit dem geringen Platz, den sie auf einer Textfläche einnehmen“, verbunden ist (Dürscheid 2016: 167). Wenn man zuerst „von der Länge der Texte“ ausgeht, dann können „Horoskope, Witze, Rätsel, Slogans oder Wahrhinweise“ als „kleine Texte“ betrachtet werden. Dass es sich dabei „um ganz verschiedene Textsorten“ handelt, die „nicht auf einer höheren Abstraktionsebene zu einem Texttyp“ zusammengefasst werden (Ebd.: 168), können sie nicht „als theoriebezogene Kategorien zur Klassifikation von Texten verstanden“ werden (Busch-Lauer 2004: 608). Dagegen könnte das möglich sein, wenn die Rede von „instruktiven Textsorten (Kochrezept, Bedienungsanleitung)“ wäre, die „gemeinsame kommunikationsfunktionale“ Eigenschaften auftreten würden (Dürscheid 2016: 168).

In Anbetracht dessen, dass „kleine Texte“ im Besitz von jeder Textsortentypologie sind, korrespondieren sie „weder mit Textsorten noch mit Texttypen“ (Ebd.). Bezüglich der Textlinguistik hat das Adjektiv ‚klein‘ „eine Vielfalt von Bedeutungen, in die verschiedene Faktoren hineinspielen“. Diese Aspekte sind beispielsweise:

- die „Grösse“, denn ‚kleine‘ Texte sind oftmals ‚klein‘ im Sinne von kleinräumig- überschaubar“.
- die Kompliziertheit, denn ‚kleine‘ Texte sind oftmals „simpel und „bestehen nur aus einem Wort, einem Satz oder einem“ Schlagwort.
- der Funktionsumfang, denn ‚kleine‘ Texte sind oftmals unmittelbar ‚praktisch‘ und beziehen sich „auf einen handgreifenden Zweck“.
- die Ausformung, denn ‚kleine‘ Texte sind oftmals sehr schablonenhaft und stereotyp“, sodass sie ein vorhersagendes Ende haben.
- die Anforderung, denn ‚kleine‘ Texte sind oftmals nicht sehr“ ambitiös, „ihre sprachliche“ Struktur ist meistens nicht aufwendig (Hausendorf 2009: 6).

Beobachtet man das erste Charakteristikum, betrifft es „den Raum, den“ kleine Texte besetzen. Weil sie „als Randerscheinungen von Textualität“ bezeichnet werden, „sind sie häufig versteckt im ‚fokalen Abseits‘“ positioniert „und daher bisweilen auch leicht

zu übersehen“. Hinsichtlich der zweiten Eigenschaft ist es gültig, dass kleine Texte „durch die verkürzte syntaktische Struktur und die häufige Kombination mit der Modalität des statischen Bildes“ charakterisiert werden, damit sie verstanden werden. Das bedeutet, dass der Text „nicht mehr aus einer längeren, syntaktisch komplexen Abfolge“ besteht, sondern er „tendenziell holistisch mit nur einem Blick erfasst werden“ kann (Staubach 2021: 143-145). Dazu kann man hinzufügen, dass kleine Texte „oft in einem kaum überbietbaren Sinn praktisch“ sind, denn sie beziehen sich auf etwas, „das über die Lektüre als Selbstzweck hinausgeht, eben z.B. auf eine praktische, handgreifende Handlung“ (Hausendorf 2009: 9).

Trotzdem ist es möglich, dass ein kleiner Text „eine erstaunlich komplexe Botschaft“ transportiert, obwohl er „nur aus einem sprachlichen Zeichen“ bestehen kann. Es gilt ebenso, dass kleine Texte „oftmals sehr schablonenhaft und stereotyp“ sind, wenn man z.B. an einen „Fahrplan“ denkt, der „immer eine ähnliche tabellarische Gestalt“ aufweist, „die es erlaubt, den Text nicht in seiner Gänze lesen zu müssen, sondern gezielt nach der relevanten Information zu suchen“ (Staubach 2021: 148). Weil die „Einbettung in eine Lektüresituation sehr“ bedeutsam „für kleine Texte, für Randerscheinungen von Textualität“ ist, welche den Bereich der „Textlinguistik“ schon lange zunehmend beschäftigt hat, wird sie als „Multimedialität, -materialität oder Intermedialität von Texten“ betrachtet (Hausendorf 2009: 11). Dieserfalls wird „die Spezifik des Zeichenformativs (-körpers)“ hervorgehoben, nämlich der „Aspekt der Wahrnehmbarkeit eines Zeichens“ (Hoffmann 2017: 128).

Wenn man abschließend die letzte Eigenschaft beobachtet, die mit dem Anspruch von kleinen Texten zu tun hat, kann man wahrnehmen, dass es auch kleine Texte gibt, die sowohl „sehr ambitioniert“ sind, als auch „ästhetisiert“, denn es gilt: „Wo die Form nichts Selbstverständliches ist, nichts, das bei der Rezeption untergeht, sondern wo sie präsentiert, hervorgehoben wird“, kann man „von Ästhetischem sprechen“, was sich in der Regel „auf Textebene“ mit der multimodalen bzw. typographischen „Gestaltung“ verbindet (Staubach 2021: 151).

Allerdings soll man sich mit Beispielen von kleinen Texten, „die die Facetten von Kleinheit, Einfachheit, Nützlichkeit und Formelhaftigkeit illustrieren“, intensiver befassen „und in sorgfältigen textsortenlinguistische Einzelanalysen überführen“. Deshalb sollte man „über jedes der genannten Attribute diskutieren und klären, ob

damit hinreichende und/oder notwendige Kriterien für die Bestimmung kleiner Texten zu gewinnen sind“. Aus diesem Anlass ergeben sich die folgenden Fragestellungen:

- Weist „das Attribut ‚klein‘“ im Allgemeinen „auf die grundsätzliche Frage der Abgrenzbarkeit von Texten“ hin?
- Weist „das Attribut ‚einfach‘“ im Allgemeinen „auf die grundsätzliche Frage der Verknüpfbarkeit der Textelemente“ hin?
- Weist „das Attribut ‚praktisch‘“ im Allgemeinen „auf das Merkmal der pragmatischen Nützlichkeit von Texten“ hin?
- Weist „das Attribut ‚formelhaft‘“ im Allgemeinen „auf das Merkmal der Musterhaftigkeit von Texten“ hin (Hausendorf 2009: 14)?

Außerdem sollen „mehrere Bedingungen erfüllt“ sein, „damit eine Reihe von Wörtern als Text betrachtet werden kann“. Das heißt, dass sie nicht nur „auf thematischer Ebene eine Einheit darstellen (Kohärenz) und dass die“ Textmerkmale „auf sprachlich-formaler Ebene“ miteinander verbunden sind „(Kohäsion)“, sondern auch, dass sie sich „auf die Textfläche und die situative Einbettung von Texten beziehen“ (Dürscheid 2016: 170). Folglich beruhen „die Textualitätsmerkmale“ auf unterschiedlichen „Textualitätsquellen“, nämlich auf „Sprachlichkeit (Grammatik und Lexikon), Wahrnehmbarkeit (Lektüresituation) und Vertrautheit (Lektürekontext)“, was „über den Rahmen der klassischen Textualitätsmerkmale (v.a. Kohärenz und Kohäsion)“ hinausgeht, „die weitgehend sprachlicher Art sind“ (Spitzmüller 2013: 148). Zwar sind „‘Kleine‘ Texte“ anspruchslose „Texte, die als „‘kleine‘ besonders hervorstehen, wenn man sie mit den ‚grossen‘, den ambitionierten Texten vergleicht“, aber auch sie gelten als „Randerscheinungen von Textualität und Lesbarkeit“ (Hausendorf 2009: 6). Denn auch kleine Texte müssen „ihre Lesbarkeit mehr und mehr auf das gründen, was sich schon als ‚lesbar‘ bewährt und durchgesetzt hat also auf das, was schon gelesen worden ist“, sodass Textkommunikation „in und mit Texten immer mehr“ erläutert werden kann (Hausendorf /Kesselheim/Kato/Breitholz 2017: 273).

Daneben ergeben sich aus der Definition des Textes, der als „ein lesbares Etwas“ bezeichnet wird, „das begrenzbar, in seinen Erscheinungsformen verknüpft und zusammengehörig, pragmatisch nützlich, musterhaft und auf andere Texte beziehbar ist“ (Spitzmüller 2013: 147), Eigenschaften von Textualität: „Begrenzbarkeit, intratextuelle Verknüpfbarkeit, thematische Zusammengehörigkeit, pragmatische

Nützlichkeit, Musterhaftigkeit und intertextuelle Beziehbarkeit“, die durch Hinweise von Textualität angezeigt werden, „nämlich durch Abgrenzungs- und Gliederungshinweise (Begrenzbarkeit), Verknüpfungshinweise (intratextuelle Verknüpfbarkeit), Themahinweise (thematische Zugehörigkeit), Hinweise auf Textfunktion (pragmatische Nützlichkeit), Hinweise auf Textsorten (Musterhaftigkeit) und Intertextualitätshinweise (intertextuelle Beziehbarkeit)“ (Ebd.: 148).

Solche „Hinweise sind es, nach denen“ man suchen muss, wenn man wissen will, „was einen Text zu einem ‚kleinen‘ Text (oder zu einem ‚grossen‘ Text) macht. Somit soll man „nicht von aussen und vorab“ festlegen, „was Texte“ grundsätzlich „und kleine Texte im Besonderen sind, sondern können diese definatorische Anforderung in eine empirische Rekonstruktion von Textualitätshinweisen übersetzen“. Im Fall, dass „man sich fragt, wie diese Abgrenzbarkeit in“ jedem Text hervorgebracht „und geleistet wird, kann man eine Menge „von sehr charakteristischen Abgrenzungshinweisen“ finden. Diese stammen von „der Ganzheit des Textträgers“ und sie sind „materialer Natur“, sodass sie „ihre Texte“ direkt „überschaubar“ machen. Nämlich beeinflusst „die stoffliche Ganzheit offensichtlich „die Ganzheit des lesbaren Etwas“ (Hausendorf 2009: 15).

An diesem Punkt ist zu sagen, dass es bedeutend „für den textlinguistischen Umgang mit Begrenzbarkeit“ ist, die Fragestellung „der Begrenzbarkeit zu einer Frage der Pragmatik und Semantik“ zu machen, denn es ist zu berücksichtigen, dass sie „ausserhalb der Reichweite der sprachlichen Erscheinungsformen selbst liegt bzw. in einem grösseren ‚pragmatischen‘ Zusammenhang aufgeht, etwa insofern sich die Grenzen des Texts aus seiner Bindung an eine sprachliche Handlung bzw. Textfunktion ergeben“ (Hausendorf/Kesselheim/Kato/Breitholz 2017: 140-141). Ohne Zweifel wird „Abgrenzbarkeit als Textualitätsmerkmal kleiner Texte“ von Hinweisen erzeugt, die „auf Wahrnehmung“ basieren, nämlich „auf dem Ausnutzen der Lektüresituation mit den darin“ eventuellen „Wahrnehmungen“. Bei kleinen Texten, „die Randerscheinungen illustrieren“, überwiegen die wahrnehmungsabhängigen Hinweise aus der Lektüresituation“ sowie die vertrautheitsabhängigen Hinweise, die „aus dem Lektürekontext“ entstehen, gegenüber sprachlichen Textualitätshinweisen, zu denen „nicht nur Abgrenzungs-, sondern auch Verknüpfungs-, Funktions- und Textsortenhinweise“ gehören. Denn „Randerscheinungen von Textualität“ sind in

erster Linie von „Situation und Kontext“ abhängig, sodass ihre „Wahrnehmbarkeit und Vertrautheit“ bedeutender „als Lesbarkeit“ sind (Hausendorf 2009: 15-16).

Infolgedessen bemüht sich Textlinguistik darum, „Materialität, Medialität und Lokalität in ihrer Analyse zu berücksichtigen“, weil es das Ziel ist, „möglichst viel von dem in die Analyse einzubeziehen, was Lesende im Moment der Lektüre wahrnehmen und als Lesbarkeitshinweis auswerten können“. Fokussierend „auf die Lektüresituation kommt die Textsortenlinguistik nicht weiter weg vom Text, selbst wenn sie sich dann bisweilen mit Reißzwecken und Glasabdeckungen beschäftigen muss“. Dagegen bringt sie „an den Text“ heran, „denn der Text, selbst, als im Moment der Lektüre immer wieder neu zu leistende“ Auswirkung, „schöpft eben nicht nur aus Schriftsprachlichkeit, sondern ebenso aus in der Situation der Lektüre wahrnehmbaren nicht-sprachlichen Erscheinungsformen und schließlich aus der Vertrautheit mit relevanten Lektürekontexten“ (Kesselheim 2018: 39).

Konkreter wird „Vertrautheit“ als „Begriff für die kommunikative Seite der Wissensressourcen von Lesenden“ betrachtet, was heißt, sie gilt „als Ressource von Lesbarkeitshinweisen“, sodass man „zwischen zunehmend voraussetzungsreicheren Quellen für Lesbarkeit“ unterscheiden kann. Bezüglich darauf unterscheidet man „mit den Textualitätsquellen“ vor allem „Ressourcen, an die Lesbarkeitshinweise innerhalb der Textkommunikation anschließen können“. Somit handelt es sich „um das, womit Lesende vertraut sein müssen, damit Lesbarkeit in einer Weise zustande kommen kann, die über die Wahrnehmbarkeit des Schriftstücks und über das Verstehen der Sprache, in der geschrieben wurde, hinausgeht“. Deswegen ist es nötig, „die Sozialisation in Kontexte der Lektüre“ in Erwägung zu ziehen, was bedeutet, dass man auf „die Vertrautheit mit schon Gelesenem“ achten soll, „die selbstverständlich ‚kulturspezifisch‘ ist“, denn „Kontexte der Lektüre bezeichnen immer auch Kulturen der Lektüre“ (Hausendorf/Kesselheim/Kato/Breitholz 2017: 100-102). Anhand davon kommt ein weiterer „Aspekt des Textverstehens“ vor, der „als kulturell bezeichnet“ wird. Nämlich stellt Textverstehen „nicht die kognitive Verarbeitung oder die Wahrnehmung intertextueller Bezüge in den Vordergrund“. Damit man „Texte aus einer ‚sozialen Perspektive‘“ erfassen kann, braucht man „eine andere Art von Wissen“. Damit man „den ‚Gebrauchswert‘ eines Textes“ erkennt, benötigt man „Hinweise für die kommunikative Funktion von Texten“, die „auf unterschiedlichen sprachlichen und

nichtsprachlichen Ebenen gefunden werden und bestimmte leserseitige Erwartungen hervorrufen“ können. Nicht zu vergessen ist, dass noch „andere Aspekte, wie ‚Ort‘, ‚Materialität‘ und ‚Medium‘ den sozialen Charakter ‚eines Textes markieren können“. Denn „Texte können ihre soziale Funktion aber auch ganz unabhängig von allen anderen Textmerkmalen allein durch die Wahl der Materialität und des Ortes, an dem sie stehen, verändern“ (Lingnau 2018: 450). Folglich gilt es als unumstritten, „dass Textkommunikation auf Lesende im Vollsinn humanpezifisch entwickelter kognitiver Präsenz und speziell Vertrautheit als Ressource der Textkommunikation auf ein kognitives“ Gegenstück „angewiesen ist“ (Hausendorf/Kesselheim/Kato/Breitholz 2017: 102).

Auf jeden Fall werden kleine Texte „leicht übersehen“, weil man sie „im alltäglichen Gebrauch“ cursorisch überschaut bzw. man „oberflächlich über sie“ hinwegsieht, was zum Ergebnis kommt, dass man in der Mehrzahl der Fälle sie „nicht ‚durchlesen‘, sondern einfach nur benutzen“ muss. Es ist auch zu bedenken, dass „kleine Texte“ nicht insbesondere wesentlich sind, „denn um sie zu verstehen, muss man sich in der Regel nicht einmal konzentrieren“ (Schmitz 2021: 19). Tatsächlich gilt es auch, dass kleine Texte „überall“ vorhanden sind (Klug 2021: 191): Man kann kleine Texte „auf Schildern, Zetteln, Bildern, Aushängen, Plakaten, an Möbeln, Geräten und anderen Gegenständen“ sehen. Sie werden auch als „Aufdrucke auf“ Kleidungen, auf Brille und in Schuhen, als „Etiketten an“ Kleidern, als „Tattoos auf der Haut“, als „Texte auf Vorder- und Rückseite von Personalausweis“ oder an „Kredit- und Visitenkarten“ erscheinen (Schmitz 2021: 14). Sie dienen zwar zu der „räumlichen und zeitlichen Orientierung“, aber auch zu „der Information über Dienstleistungen“ sowie zu „der Werbung“. Somit werden sie als „effiziente Mittel“ betrachtet, „um sich zurechtzufinden und soziales Leben zu organisieren“ (Ebd.: 20-21).

Daraus kann man schlussfolgern, dass Soziolinguistik in diesem Fall eine bedeutende Rolle spielt, weil sie sich nicht nur auf die „Beschreibung von Sprachvariation“ bezieht, sondern auf die „Feststellung ihrer sozialen Bedingtheit“ (Vater 1994: 236). Die Relation „zwischen Gesellschaft und Sprache wie zwischen sozialer Gruppe und Soziolekt zeigt eine dialektische Wechselwirkung“. Zum einen stellen „Soziolekte bzw. Varietäten“ eine Abbildung „gesellschaftlicher Realität mit ihrer komplexen Gruppenstruktur“ dar. Zum anderen werden „gesellschaftliche Verhältnisse sprachlich“



vermittelt „und in begrenzten Ausmaß auch sprachlich geschaffen“. Dass gewisse Varietäten als „Resultat der geografischen und sozialen Herkunft und der Lebensgeschichte eines Individuums“ betrachtet werden. Es ist hervorzuheben, dass die Auswahl „einer bestimmten Varietät in einer Situation“ mithilft, „die Situation zu definieren (z.B. als offiziell oder informell), die zur Gestaltung einer gesellschaftlichen Wirklichkeit führt (Gross 1998: 167).

In Anschluss hieran werden „große Bereiche alltäglicher gesellschaftlicher Kommunikation“ oder „systemrelevante Teile“ vom Leben durch kleine Texte organisiert und geregelt (Schmitz 2021: 23). Nach GeRfS sind Texte notwendig für DaF-Unterricht, weil sie „Kommunikation durch Sprache“ unterstützen. Sie „haben im sozialen Leben viele verschiedene Funktionen und unterscheiden sich dementsprechend in Form und Inhalt“ und deswegen können sie „in verschiedene Textsorten eingeteilt werden, die zu verschiedenen Genres gehören“ (Trim/North/Coste 2001: 95). Zu ihnen zählen auch schriftliche kleine Texte, wie z.B. Bedienungsanleitungen (Heimwerken, Kochbücher), Comics, Broschüren/ Prospekte, Flugblätter, Werbematerial, öffentliche Schilder und Anschläge, Schilder in Supermärkten, Geschäften und an Marktständen, Verpackungen und Beschriftung von Waren, Fahrscheine, Eintrittskarten, Notizen und Mitteilungen (Ebd.: 97).

Basierend auf GeRfS tauchen kleine Texte „in aktuellen Lehrwerken“ für DaF-Unterricht auf. Weil „die Authentizität der im Fremdspracheunterricht verwendeten Textmaterial“ entweder „durch eine simulierte Authentizität“ oder „durch didaktisierte, adaptierte authentische Texte“ erreicht wird, kann sie „als eine authentisch erlebte Arbeit mit diesen Texten verstanden werden“ (Kispál 2019: 453-454). Sogar ist es unbestritten, dass kleine Texte „als Mustertexte“ ausgewählt werden können, „wenn nicht nur die rezeptive, sondern auch die produktive Kompetenz der Lerner gefördert werden soll“ (Dürscheid 2016: 171).

Didaktisch gesehen sollten „Texte für den DaF-Unterricht“ nicht nur „kleinräumig-überschaubar“ und „möglichst einfach“ sein, sondern auch „möglichst praktisch“ bzw. „möglichst stereotyp“ sowie „in ihrer sprachlichen Gestaltung möglichst aufwendig“. Das kann zu dieser Bemerkung führen, dass Deutsch als Fremdsprache „auf einer unteren Niveau“ unterrichtet werden kann, die über authentische Texte verfügt, die auch „den obigen Kriterien entsprechen“ (Ebd.). Folglich kann man über eine Vielfalt

von Textsorten sprechen, mit denen auch „sprach- und kulturspezifische Leseerwartungen verbunden“ sind und die je nach ihrer sprachlich- kulturellen „Hintergrund recht unterschiedlich aussehen“ (Huneke/Steinig 2013: 158).

Wenn man schließlich auf die sprachlich-kulturellen Perspektive von Textsorten achten, werden die Fragen bei ihm erweckt, die im weiteren Unterkapitel beantwortet werden: Gibt es kleine Texte, die Humor enthalten? Wie kann Humor sich mit sprachlich-kulturellen Aspekten in einem kleinen Text verbunden werden?

## **1.2. Humor in kleinen Texten**

Humor wird als eine „verbale Kunstform des Alltags“ bezeichnet, was bedeutet, „er ist hochgradig unterhaltsam und verschafft seinen Produzenten soziale Anerkennung“ (Kotthoff 2004: 23). Konkreter kann dieser Terminus als „(1) eine Fähigkeit, spaßige Seiten des Lebens zu bemerken, (2) die Darstellung eines Sachverhaltes auf eine humorvolle Weise, (3) ein zeitweiliger Gemütszustand, eine gute Stimmung“ interpretiert werden (Iwaniak 2023: 246). Darüber hinaus gilt Humor als „das optimale Mittel, sich Erleichterung über die Unbilden des Lebens zu verschaffen, soziale Differenzen auf akzeptable Art zu verhandeln, sich der Freundschaft und einer geteilten Sicht auf die Welt zu versichern“ (Kotthoff 2004: 23-24). Er kann „auf drei Ebenen“ beobachtet werden: „auf eine individuellen, zwischenmenschlichen und gerade soziale Ebene“. Bezüglich „auf eine Einzelperson kann der Humor als die vorher angemerkte Begabung, lustige Dinge wahrzunehmen“ bezeichnet werden. Dagegen „wird die Umwelt bedeutsamer, dementsprechend geht der Humor über eine Person hinaus“, wenn es um die zwischenmenschliche und die soziale Ebene geht (Iwaniak 2023: 246-247).

Ohne Zweifel zeigt Humor „Kreativität, Formuliertalent, Einfallsreichtum und schnelles Reagieren“. Zwar gibt es „das Witzeln“ innerhalb ihm, das sich auf „eine Fähigkeit zur Rollendistanz“ bezieht, die für alle Menschen ganz notwendig ist, aber „das heißt nicht, dass Humor harmlos ist“. Nicht nur wird er benutzt, „um ingroup und outgroup<sup>1</sup> voneinander abzugrenzen“, sondern auch „er kann eine hierarchische

---

<sup>1</sup> „Die Vielfalt von Komik-Gattungen und Ausdrucksweisen“ fangen „vom freundlichen Scherz, Necken bei einem Flirt, gutmütigen Humor“ an und erstrecken sich bis „zur Ironie und zur Tragikomik, zum aggressiven Witz, schwarzen und politisch inkorrekten Humor, Satire, Spott, Zynismus und Sarkasmus“. Das bedeutet, dass es „Praktiken“ gibt, die sowohl „mitlachend, affirmativ, erlöschend sein können, als auch „auslachend, abgrenzend oder gar verletzend“. Damit charakterisieren sie „eine In-Group und Out-

Orientierung und Ordnung sowohl bekräftigen als auch unterlaufen“. Unter Einsatz von Humor „können auch gesichtsbedrohliche Sprechhandlungen wie Kritik oder Anordnung modalisiert werden“ (Kotthoff 2004: 23-24). Trotzdem spielt er „eine Rolle in der intersubjektiven Aushandlung von Moral“. Weil Humor als wesentliches „Kennzeichen einer Persönlichkeit“ angesehen wird, kann er zum einen „derb und grobschlächtig daherkommen“, zum anderen „subtil und feinsinnig“. In der Tat ist Humor als vielschichtiges und schilderndes Phänomen universal, das durch kulturelle Dimensionen festgestellt wird (Ebd.: 24). Wenn man „die kulturwissenschaftliche Seite“ von Humor beobachtet, wird er „ganz allgemein als ‚jede durch eine Handlung, durch Sprechen, durch Schreiben, durch Bilder oder durch Musik übertragene Botschaft‘“ bezeichnet, „die darauf abzielt, ein Lächeln oder ein Lachen hervorzurufen“ (Dimova 2008: 9).

Wegen der oben erwähnten Sachverhalte wird Humor linguistisch untersucht, was zum Auftreten einer „Reihe verschiedener Themen, Ansätze und Methoden“ führt, sodass zwei „Hauptrichtungen“ aufkommen: „Die Analyse der Strukturen komischer<sup>2</sup> Texte (,Warum wirkt ein Text witzig?)“ und die Untersuchung der Lachkulturen einer Gemeinschaft (,Wer lacht worüber, aus welchem Anlass und in welcher Form‘)“. In diesem Sinne wird „Interkulturalität“ als Dimension und Hauptaugenmerk betrachtet und ist vertreten „sowohl in den semantisch- pragmatisch ausgerichteten Analysen im Sprachvergleich, als auch im Rahmen der interaktionellen Linguistik“, welche sich „auf die Lachkulturen multikultureller Gruppen“ orientiert (Riszovannij 2011: 239). Das heißt, dass humoristische „kleine Texte handlungsanalytisch untersucht“ werden sollen, nämlich „als Mittel gemeinsamen Handelns zwischen“ Verfassern und Lesern. Die Tatsache, dass „Texte in einen Handlungszusammenhang integriert“ sind, definiert „die sprachliche und semiotische Gestaltung der Texte“ und daraus folgt die „Kleinheit der Texte“ (Pick/Scarvaglieri 2021: 167). Insgesamt soll man beachten, dass „die sprachliche, semiotische und materielle Gestaltung von Texten mit ihrer räumlichen und interaktionalen Situierung“ verknüpft sind (Ebd.: 170).

---

Group“. Zum einem kommt „Lachen“ vor, das sich mit „moralischen Konventionen“ verbindet, „z.B. wenn das Lachen eine Person überkommt und man lacht, weil man nicht anders kann“. Zum anderen gibt es „Lachen, das hoch konventionalisiert, gesellschaftlich und kulturell reglementiert ist“ (Leontiy 2017: 2).

<sup>2</sup> „Eine komische Tendenz“ können auch „kleine Texte“ darstellen, „deren Sinn darin besteht, zu unterhalten und zu belustigen“ (Weber 1988: 240).

Angenommen, dass Humor als „ein wichtiger und oft angenehmer Bestandteil unserer täglichen Interaktion sowie als „ein wesentlicher Teil unserer Kultur“ betrachtet wird, sind „der Gebrauch und das Verstehen von Humor ein“ entscheidendes Anzeichen „sprachlicher Kompetenz“. Aus diesem Grund „stellt sich die Frage, welche Rolle Humor beim Erwerb einer Fremdsprache spielt“. Kann man „leichter mit Humor“ lernen? Ist es notwendig, dass man weiß, was in jeder Kultur, derer Sprache man erlernt, „als lustig empfunden wird“ (Urios-Aparisi/Wagner 2008: 233)? Im Zusammenhang damit soll man betonen, dass „Kultur und interkulturelle Kompetenz“ als bedeutsame „Bestandteile des Fremdsprachencurriculum“ betrachtet werden, die „auch Humor“ einschließen, „der Teil unseres täglichen Lebens ist“. Das bedeutet, Humor kann „nicht bloß ein pädagogisches Mittel“ sein, „sondern auch ein Inhalt des Unterrichts, der verstanden bzw. gelernt werden muss“ (Ebd.: 234). Infolgedessen wird „dem DaF-Lehrer eine gute Orientierung“ angeboten, wenn er in den Unterricht humoristische kleine Texte einführt, in denen ihre „Kommunikationssituation und Textfunktionen“, ihre „Textstruktur“ und „ausgewählte sprachliche Merkmale“ bearbeitet werden können (Dürscheid 2016: 176).

Wenn Humor „so früh wie möglich im Fremdsprachenunterricht“ eingesetzt wird, dann sind die Lernenden in der Lage, dass sie Humor an ihre „sprachliche Fähigkeiten“ anpassen, „die eingesetzten humoristischen“ Komponenten „als humoristisch“ empfinden und je nach ihrem Entwicklungsniveau ihren Humor entfalten. Das heißt, dass sie „zuerst universellen Humor“ lernen können, „der unabhängig von Sprache und Kultur verstanden werden kann“, dann „kulturellen Humor und erst zuletzt linguistischen Humor, welcher mit den spezifischen Eigenschaften einer Sprache“ verbunden ist. Auffallend ist am Ende, dass „Inkongruenzen und Hintergrundwissen“ im Fremdsprachenunterricht besonders beachtet werden müssen, weil „eine gemeinsames Wissen notwendig“ ist, „um eine Äußerung als humorvoll oder als ernst einzustufen“ (Urios-Aparisi/Wagner 2008: 234- 235).

### **1.3. Zusammenfassende Ergebnisse**

Beginnend „mit der Verschriftlichung der deutschen Dialekte in althochdeutscher Zeit über die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern und die Dampfmaschine bzw. Eisenbahn“ und kommend zum Zeitalter von „Computer und Internet“, von „Handy und Smartphone aufgrund technischer Bedingungen“ wurden neue

„Kommunikationsweisen und Textsorten“ entstanden, „wobei stets auch kleine Texte“ hervortreten. Daraus ergibt sich, dass „je schneller die konkrete Kommunikation funktioniert sein soll und kann, desto stärker „kleine Texte mit einer ausgeprägten Musterhaftigkeit als geeignete Kommunikationsmittel“ angeboten werden (Diekmannshenke 2021: 68). Weil auch kleine Texte nicht „nur als abgeschlossene Strukturen untersucht“ werden, „sondern im Prozess ihrer Konstituierung, Versprachlichung und Verarbeitung durch die Kommunikationspartner“. Das heißt, dass „der soziale Charakter der Kommunikation“ hervortritt, sodass „die sozialen“ Verhältnisse „zum eigentlichen Gegenstand linguistischer Forschung“ werden. In jedem Fall fördert „die gesellschaftliche Determiniertheit kommunikativer Prozesse“ das Auftreten der „Eigenständigkeit der kommunikativen Tätigkeit“ sowie der „Spezifik kommunikativer Beziehungen“ (Heinemann/Viehweger 1991: 65).

Folglich nehmen schriftliche kleine Texte einen „großen Stellenwert in der Alltags-, Freizeit- und Arbeitswelt ein“, was zu der Behauptung führt, dass es „wesentlich mehr kleine Texte auf der Welt als große“ gibt. Gleichzeitig beeinflussen sie entscheidende Faktoren des Lebens „durch Handlungsanweisungen und Regelungen permanent und massiv“. Aus diesem Grund können sie „materialgebunden, ortsspezifisch und zugleich ortsgebunden“ sein (Knopp 2021: 286). Die Tatsache, dass kleine Texte „in einem spezifischen Kontext und einer spezifischen Lektüresituation ihre Funktion entfalten“, stellt die Wichtigkeit von Lesbarkeitshinweisen in den Vordergrund, die auch für die „sprachdidaktische Perspektive insofern interessant“ sein können (Ebd.: 287). Damit wird gemeint, dass das „Textsortenwissen“, über das man verfügt, als Element seiner „im sozialen Handeln erworbenen Kompetenz“ verstanden werden muss, unter der Bedingung, dass man „den realen Umgang mit Texten vor dem Hintergrund von sozial geprägter Kompetenz“ kontrolliert hat. Somit deutet die „im sozialen Handeln einer Gemeinschaft erworbener Kompetenz auch auf „kulturelles Wissen“ hin (Fix 2015: 17).

Wenn man an die schriftliche „Textkommunikation“ denkt, werden „kleine Texte“ dadurch gekennzeichnet, dass sie vor allem „hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer räumlichen“ Verbreitung „klein“ sind, sie oftmals „wenig komplex“ sind, sie „zumeist unmittelbaren praktischen Nutzen“ haben, sie in der Regel „stark musterhaft und überwiegend sprachlich unaufwendig gestaltet“ sind. Ungeachtet der „Räumlichkeit und Handlungseinbindung von kleinen Texten“ kann man Einwände dagegen erheben,

„dass kleine Texte durchaus komplex sind, aber eben nicht unbedingt auf (morpho-)syntaktischer Ebene, sondern vielmehr komplex in ihrem Zusammenwirken mit dem Ort der Darbietung, in ihrer Materialität, in ihrer Verwobenheit mit bildlichen Darstellungen, bezüglich des angestrebten Handlungsvollzugs“, was also ihre potenzielle „Lesbarkeit“ betrifft. Mit anderen Worten werden sie „nicht selbst“ als „komplex“ verstanden, „sondern komplex in ihrer Situations- und Handlungseinbettung“, was die hervorragende „Rolle der Lesbarkeit von Texten“ verdeutlicht, „die nicht das konkrete Lesen an sich adressiert, sondern vielmehr die grundsätzliche ‚Bedingung der Möglichkeit des Lesens‘ beschreibt“ (Knopp 2021: 287-288).

Als Kompetenz gilt auch „die so genannte Humorkompetenz“ (Middeke/Murdsheva 2008: 221), die „als Haltung zur Gelassenheit“ beschrieben wird (Effinger 2018: 93) und darin besteht, „spielerisch mit Mehrdeutigkeit, Abweichung und Widerstand umzugehen“ (Ebd.: 94). Berücksichtigend, dass „Humor“ sich „als Kommunikationsmedium und Elixier“ um „Selbstschutz und Resilienz im“ Alltag kümmert, wird man als „humorkompetent“ bezeichnet, wenn man „neugierig“ ist, seine „eigene Wahrnehmungen und Interpretationen ernst“ nimmt „und gleichzeitig daran“ zweifelt (Ebd.: 93). Weil nicht nur „individuelle“, sondern „auch kulturelle Unterschiede“ sich „in der Humorperformanz (wann worüber gelacht wird)“ äußern, sind „humoristische Texte für den“ DaF-Unterricht geeignet (Middeke/Murdsheva 2008: 221).

Jedoch muss man auch beachten, dass Humor „ein Oberbegriff für eine breite Palette an humorigen Handlungen“ ist, „die je nach ihrer Natur unterschiedliche Ziele verfolgen und entsprechend verschiedenen Bezeichnungen haben kann, wie Ironie, Sarkasmus, Witz, Frotzeln, teasing usw.“. Deshalb braucht man entsprechende „Kompetenzen“, damit man „Humor in einer fremden Sprache verstehen“ kann, „die auf allen Niveaustufen in entsprechend angepasster Form vermittelt werden sollten“, sodass „Routinen, Schemata, Sprachgefühl für solche sprachlichen Handlungen ausgebildet werden können“. Auf jeden Fall ist Humor „in unterschiedlichem Maße ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts“, denn er kann „in verschiedenen Darstellungsformaten“ auftreten: „Vom geschriebenen Text (oft in Form von Witzen, Reimen, Zungenbrechern, lustigen lyrischen Texten, Anekdoten usw.), über Audio-

und audiovisuelle Materialien bis hin zu Illustrationen wie Zeichnungen und Fotos“ (Belyaev 2022: 72).

Insgesamt kann eine „positive Atmosphäre“ im FSU, „die dank einer lustigen Kommunikation zwischen den Unterrichtsteilnehmenden“ erreicht wird, „zur Lernmotivation“ führen und „sich positiv auf die Lernerergebnisse“ auswirken. In Bezug darauf gehören die nachkommenden Argumente zu den Vorteilen „des Einsatzes humoristischer Texte im Fremdsprachenunterricht“ (Pawłowska-Balcerska 2022: 137):

- Der Lernvorgang hat eine nachhaltigere Wirkung, wenn er „durch eine heitere Stimmung“ begleitet wird.
- Humor kann möglicherweise das „Nachlassen der Lernerinnen und Lerner“ aufhören und „zu einer Verbesserung des Lehrenden-Lernenden-Verhältnisses beitragen“.
- Die Handhabung von schwierigen „Fragestellungen“ mithilfe des Humors „kann den Zugang zum inhaltlichen Gegenstand erleichtern“.
- Aufgrund dessen, dass interkulturelle „Inhalte“ durch Humor übermittelt werden, beinhaltet er „Informationen über gesellschaftliche Stereotype und die Realität sowie über unterschiedliche gesellschaftliche Abhandlungen und Abläufe“ (Ebd.: 138).
- Durch Humor werden der „Einprägungs- und Reaktivierungsprozess“ verstärkt.
- Humoristische „Texte im Unterricht fördern Aufmerksamkeit und Erinnerungsvermögen“, sodass „die Konzentrationsfähigkeit“ bei LV und HV entwickelt wird.
- Denn eine bestimmte „kognitive Flexibilität sowie das Verstehen des Doppelsinns“ sind „bei der Humorrezeption“ unvermeidlich, kann man annehmen, dass „interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten“ ausgeprägt werden, „die wiederum die Dekodierfähigkeit und insbesondere die Erschließungsfähigkeit unterstützen“.
- Daneben wird Humor „als Sprech Anlass und kommunikativer Stimulierungsfaktor“ angesehen (Ebd.).

Basierend auf allen solchen Aspekten, die oben erwähnt wurden und anhand davon, „dass kleine Texte ‚Randerscheinungen von Textualität und Lesbarkeit‘ sind“

(deswegen werden „sie nicht im“ DaF-Unterricht zum Thema gemacht) (Knopp 2021: 287-288), wird „gezeigt, wie“ eine konkrete humoristische Erzählform, die Witze (Middeke/Murdsheva 2008: 221), die als „Vertreter der Kategorie ‚kleine Texte‘“ angesehen werden (Dürscheid 2016: 172), im „DaF-Unterricht behandelt werden“ kann (Middeke/Murdsheva 2008: 221), aber vorher sollen ihre entscheidende Prinzipien und Eigenschaften untersucht werden.

## **2. Die Witze als kleine Texte**

### **2.1. Die Bestimmung des Begriffs „Witz“**

Ausgehend davon, dass „der Witz“ als „das kleinste Element des Komischen“ bezeichnet wird, kann man zum Ergebnis kommen, dass „jeder Witz“ nach seinem Anspruch einerseits „komisch“ ist, andererseits „die Aneinanderreihung von Witzten“ keiner „Komödie“ angehört. Andersherum kann „keine Komödie ohne Witze“ auskommen. Im Prinzip kann „der Witz“ als „nicht handlungsbestimmend“ gelten, denn er ist eigentlich „die Würze der komischen Handlung“. Um die „Struktur des Witzes“ zu analysieren, bezieht man „sich gern auf die Abhandlung in der Rhetorik des Aristoteles“, in die „ein dem deutschen Ausdruck ‚Witz‘ genau entsprechendes Äquivalent“ nicht einbezogen wird (Flashar 2004: 76). In diesem Fall „wird deutlich, dass der Witz mit einer ganz bestimmten Art verbunden ist, etwas „in überraschender und unerwarteter Weise“ zu zeigen, „gelegentlich auch in Verbindung mit einer Täuschung, insbesondere bei Wortwitzen“. Zudem „spielt das Moment der Verkürzung des sprachlichen Ausdrucks im Witz eine Rolle“, sodass sich der „für die Komik des Witzes“ bedeutende Augenblick „des Schnellen und Überraschenden“ gerade „in der Verkürzung“ findet (Ebd.: 76-77).

Noch einen Schritt geht Freud weiter, indem er „die Tendenzen der verschiedenen Arten von Witzten“ analysiert. Konkreter wird der Witz in Hinblick auf seine „Tendenz vierfach“ unterschieden: der feindselige, der obszöne und gleichzeitig entblößende, der zynische und blasphemische und zuletzt der skeptische Witz. Bezüglich des feindseligen Witzes steht er „unter dem Vorbehalt, dass Feindseligkeit alles andere als witzig ist“. Nämlich gilt er als das „Mittel der Solidarisierung von Sprecher und Hörer gegen eine Objektperson“. Was den obszönen Witz angeht, „der von dem Freud ausgeht, „weil er das Verdrängte“ ausgleicht, steht er „in der Alten Komödie mit dem phallischen Bereich“ in Verbindung. Des Weiteren kann der zynische Witz „am ehesten



in den Wolken“ gefunden werden, „während der skeptische Witz vorzugsweise im Spätwerk des Aristophanes anzutreffen ist“. In Bezug darauf führt Freud die „Nachahmung, Verkleidung, Entlarvung, Parodie und Travestie“ ein, die „als Anwendungsgebiete des Witzes“ betrachtet werden. Es geht somit um „Erscheinungsformen des Komischen, die in der Komödienforschung einzeln auch erörtert sind, aber mit einer systematischen Analyse des Witzes verbunden werden sollten“ (Ebd.: 78).

Unter Anerkennung der Tatsache, dass Witze als humoristische spielerische Formen vor allem Humor ausdrücken (Nebe 2019: 161) und „vielleicht die kürzeste in sich abgeschlossenen erzählerische Textform“ vorliegen (Schmidt-Thieme 2007: 493), wäre es sinnvoll, sich zunächst mit ihren Besonderheiten auseinanderzusetzen. Die Etymologie des Begriffes „Witz, althochdeutsch Uizza/wizzi“, stammt von „der indogermanischen Wurzel *ueid*, sehen bzw. gesehen haben“ ab, „das ist *wissen*“ (Born 2022: 225). Der Ursprung des Wortes *Witz* liegt im „Wortfeld des ‚Verstandes‘ und des ‚Wissens‘. Wer gewitzt ist, verdankt sein Wissen der Erfahrung, ‚Vorwitz‘ bedeutet einen Mangel an Erfahrung und ‚Mutterwitz‘ bezeichnet den gesunden Menschenverstand“. In der Vergangenheit bedeutete „‚witzig‘ so viel geistreich, also mit ‚Esprit‘“, nämlich war „die Fähigkeit, überraschende Gedankenverbindungen herzustellen und so das Lachen zu erregen“ (Bazil/Piwinger 2012: 7). Seit „19. Jahrhundert steht *Witz* bereits nur mehr für ‚klüger, geistreicher Einfall‘ (eventuell auch scherzhafter bzw. spöttischer)“ und am „Ende dieses Jahrhunderts erhält er die heutige Bedeutung ‚geistreiche Anekdote, Scherz, Ulk‘ (ulzig bedeutet ja komisch, lustig, seltsam)“ (Reinhold 2012: 594).

Weil „der Witz“ als „eine Gattung der Volkserzählung“ betrachtet wird und „alle Arten von menschlichen Schwächen“ angeht, gibt es „keinen Bereich des Lebens, der nicht zum Gegenstand des Witzes gemacht werden könnte und obwohl er Menschen zum Lachen bringt, ist sein Hintergrund“ häufig ernsthaft bzw. desinteressiert, „ob es sich um Religion, Politik oder das Geschlechtsleben handelt“ (Bazil/Piwinger 2012: 8). Deswegen informieren die Witze „über Stimmungen und sind“ Anzeichen der Situation „einer Gesellschaft“. Insbesondere erscheinen Witze „in Krisenzeiten“, die entweder „sarkastischer, aggressiver“ sind oder Vorbehalte beköstigen sowie „Feindbilder“ untermauern (Ebd.). Während sie „auch zur Entspannung von gesellschaftlichen

Konflikten beitragen“ können, sodass „die Aggression im Witz nur verbal bleibt und Lachen befreit“, können sie „gegen die Mächtigen“ aggressiv, „auch Minoritäten, ethnische Minderheiten oder unheilbar Kranke“ verhöhnen „und dadurch Vorurteile und Stereotype“ verstärken (Ebd.: 10). „Diese Stimmungsindikatoren signalisieren früher als eingetretene Fakten bevorstehende Veränderungen und sind in diesem Sinne als ‚Informationen‘ zu verstehen“ (Ebd.: 8). Somit kommt es nicht komisch vor, warum der Witz „als Textform neben anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern“ die linguistische Forschung interessiert (Üstün/Ağaçsapan 2021: 787).

Heutzutage „ist Witz nicht gleich Witz“, weil „erhebliche Unterschiede in Form, Funktion und Folgen“ vorhanden sind. Wenn man Witze „formal betrachtet“, kommen zum einen „schematisierte Witze“ vor, „die aus der Geschichte heraus verständlich sind, die sie erzählen“. Zum anderen gibt es „spontane Witze, zu deren Verständnis auf die gesamte soziale Situation zurückgegriffen werden muss, in der sie auftauchen“ (Scheerer/Schuhmacher 2003: 142). Im Fall, dass man Witze „medial“ anguckt, werden sie „unter Anwesenden erzählt (bzw. inszeniert) oder per Schrift, Bild, Musik oder Computerspiel verbreitet“. Was ihr Thema betrifft, „gibt es“ nicht nur „Witze über ein Ereignis“, sondern „auch Witze über Deutungen eines Ereignisses“. Daneben gibt es auch „Witze, die das Ereignis und die Deutung lediglich auf einer assoziativen Ebene aufgreifen“. Dazu kommt noch, dass „Witze auch nach ihrer Funktion für den ‚Erzähler‘ sowie nach ihrer Botschaft an die jeweiligen ‚Adressaten‘“ unterschieden werden. Bezogen auf „die Funktion“, nützen sie „unter individualisierenden Gesichtspunkten der Entladung psychischer Spannung“, was zur „Überschreitung von Normen in einer speziell dafür eingerichteten Sphäre zwischen Konvention und Vergehen“ führt. In sozialer Hinsicht „dienen sie der Vergemeinschaftung und der Exklusion, der Selbsterhöhung der In- und der Abwertung der Out-Group“ (Ebd.: 143).

Es ist hier zu betonen, dass man „zwischen den Kategorisierungen nach Form und nach Botschaft“ über „die auf Freud zurück gehende Unterscheidung zwischen selbstbezüglichen und tendenziösen Witzen“ nachdenken soll. „Ein selbstbezüglicher Witz spielt mit widersprüchlichen Elementen“, deshalb „kann das aggressionsfreie Spiel mit Formen, ihren Kontrasten und unterschiedlichen Bezugsrahmen“ unabdingbar sein. Beispielsweise geht es um das Spielen „mit formalen Analogien und Überraschungen, welche sich aus den Bildern selbst anbieten“. Im Gegensatz dazu

stehen die tendenziösen Witze, „die einen unmittelbaren sozialen und sozial erfahrbaren Kontext berühren“ und „auf Kosten eines anderen, meist eines abwesenden Dritten“ gehen. Sowohl können sie „feindselig ausgerichtet“ sein, denn sie „dienen so unmittelbar der Aggressionsentladung und –orientierung, der Satire oder der Abwehr“, als auch „sie folgen als zynische Witze einer kritischen bzw. blasphemischen Ausrichtung“ (Ebd.).

Insgesamt ist es total schwierig, „eine allgemeingültige linguistische Definition der Textsorte Witz vorzulegen“. Als Erstes muss man im Hinterkopf behalten: „Was man witzig findet, was für ein Text als Witz gilt, hängt hauptsächlich von Verstehensprozess oder –rahmen des Rezipienten ab, unabhängig von der Intention oder dem Wunsch des Senders, dass der von ihm produzierte Text vom möglichen Rezipienten als Witz oder witzig wahrgenommen werden möge“. Das heißt, „dass man bei der Definition des Witzes vermeintlich eine bestimmte Größe, nämlich die Rolle des Rezipienten, berücksichtigen muss“ (Ueda 2013: 31). Heute werden Witze als „standardisierte Geschichten“ bezeichnet, „die mit einer Pointe enden“ (Kotthoff 2011: 397).

Somit geht es um humoristische Miniaturen „mit einem überraschenden Schluss (Pointe), die in der Dialog- bzw. Polylogform die aus dem Alltagsleben entnommenen Situationen (real sowie nicht real) oder menschliche Handlungen beschreibt“, die entweder „‘einen komischen Charakter haben‘“, oder unterhaltsam sind. Es ist auch zu berücksichtigen, dass ein Witz hervortritt, „‘wenn die resultierende Interpretation“ eines Textes, „‘der ein Missverständnis von Diskurs-Kohärenz beinhaltet oder eine Pointen-Überarbeitung hat“, unsinnig bzw. unaussprechlich ist (Ağaçsapan/Ünal/Balkaya 2018: 17). Die Witze unterscheiden sich in Rätselwitzen, Erzählwitzen und auch absurden Metawitzen, „die mit den Regeln des Genres spielen“ (Kotthoff 2011: 397). Bezogen auf „die Inhalte der Witze, so unterscheiden sich je nach Form, z.B. sie können „gewollte oder ungewollte Versprecher, phonetische Vertauschungen, Doppeldeutigkeiten oder Reimwitze sein“ (Keding/Struppert 2006: 69). Wenn es um Rätselwitze geht, „stellt man eine Frage, wartet dann kurz auf die Antwort, und präsentiert erst danach eine witzige Antwort mit Pointe“ (Kotthoff 1998: 349). Insbesondere behandeln Erzählwitze das Thema „der Degradierung und des Sich-lustig-Machens über auffällige (oft negative) Eigenschaften anderer“ (Keding/Struppert 2006: 69). Bei einem Metawitz dient die Frage „‘als Ankündigung“ und hat „‘als

solche ganz anderen Funktionen zu erfüllen““. Was den Inhalt betrifft, kann „‘der Hörer dies““ nicht wissen. „‘Metawitze zeichnen sich dadurch aus, dass das Versprechen, welches durch die Einführung einer Witzerzählsituation gegeben wird, gerade dadurch eingelöst wird, dass es nicht eingehalten wird““ (Marfurt 1977: 89).

Ein Witz kann als erfolgreich gelten, wenn er eine deutliche „Form“ und eine kurze Erläuterung hat. Damit ein „Witz lustig“ gefunden wird, „bedarf es einer bestimmten psychischen Disposition, vielleicht gar einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur“. Sogar ist nicht nur der „Inhalt des Witzes“ von großer Wichtigkeit, sondern „auch die Erzählsituation und die Persönlichkeit des Witzerzählers“ (Bazil/Piwinger 2012: 9). Außerdem benötigt „die Fähigkeit, gute Witze zu entwerfen“ auch „das geistige“ Potenzial, „bestimmte Denkperspektiven über einen sehr stringenten Sprachgebrauch auf kontrollierte Weise so miteinander in Konflikt geraten zu lassen, dass Sollbruchstellen entstehen, die neue Verstehensmöglichkeiten eröffnen“. Demgegenüber wird behauptet, dass „die Fähigkeit, Witze zu verstehen“ das mentale Potenzial voraussetzt, „Sehepunkte nach Bedarf rasch zu wechseln, um Verstehenskonflikte dadurch zu lösen, dass man die thematisierten Probleme in einer umfassenderen Perspektive“ beobachten kann. „Die Vielfalt der Strukturformen von Witzen bzw. der Möglichkeiten, Denkerperspektiven in Konflikt miteinander geraten zu lassen, lässt sich typologisch so vereinfachen, dass man Inhaltswitze oder Gedankenwitze auf der einen Seite und Sprachwitze oder Wortwitze auf der anderen Seite unterscheidet“ (Köller 2004: 848).

Als essenzielles Konstruktionsprinzip „des Witzes“ werden „seine Knappheit und Kürze“ angesehen. Die Mehrheit von Witzen setzen sich „aus zwei Teilen“ zusammen: „der Witzerzählung und der Pointe“ (Bazil/Piwinger 2012: 8). Was „die Pointe des Witzes“ betrifft, kommt sie am Ende und ihre Verpflichtung ist, die Hörenden auf alle Fälle zu „überraschen, d. h. der Witz muss einen Aufbau haben, der auf die Pointe hinführt, ohne dass die Hörer(innen) sich diese bereits im Laufe der Erzählung erschließen können“. Jedoch ist die einzig sichere Sache, dass die Gattung ihnen geläufig ist und sie deswegen auf möglichen „Pointenkonstruktionen“ lauschen (Kotthoff 2011: 397). Bezüglich darauf kann die Pointe „als ‚die literarische Spitze, ein Knalleffekt einer Erzählung oder Darstellung““ aufgefasst werden. Im Duden Online wird die Pointe als ein „[geistreicher] überraschender [Schluss]effekt in einem Ablauf,

besonders eines Witzes“ beschrieben und als ihre Synonyme können Substantive wie „Effekt, Höhepunkt, [Schluss]effekt, Schlusspunkt“ betrachtet werden<sup>3</sup>. Daraus ergibt sich, dass „ein Text als Witz verstanden werden kann“, wenn „er eine Pointe“ enthält (Ueda 2013: 33), „die allerdings auf eine bestimmte Art und Weise konstruiert werden muss“. Das bedeutet, dass „zwei zunächst unabhängig voneinander scheinende Vorstellungsbereiche in überraschender und überzeugender Weise“ innerhalb der Pointe „miteinander verknüpft“ werden (Pawłowska-Balcerska 2022: 141). Parallel dazu muss beachtet werden, dass die Bedeutung der Pointe „sich nicht im etablierten Rahmen der Geschichte herstellt“, denn „es gibt ein Trigger-Element<sup>4</sup>, das in der Pointe eine überraschende Umdeutung erfährt“ (Kotthoff 2011: 397).

Im Folgenden werden „formelhafte Elemente“ lokalisiert, die „die typische Witzerwartung des Hörers“ erzeugen:

- Der Anfang des Witzes: z.B. „Kennen Sie den?“ oder „Wodurch unterscheidet sich?“,
- Charakteristische „Handlungsträger: Tünnies und Schäl, ein Elefant und eine Maus, ein Professor und ein Student, ein Lehrer und ein Schüler, eine Sekretärin und ein Chef usw.“,
- Die Gesprächsform: „Frage/Antwort–Spiel zwischen Kellner/Gast, Arzt/Patient, Betrunknem/Nüchternem“,
- Gegensätze „von Normen: Lüge und Wahrheit, Gesundheit und Krankheit, Angst und Rettung usw.“ (Bazil/ Piwinger 2012: 8).

Mit Sicherheit sieht die linguistische Forschung den Witz „als Textform neben anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern“. Durch „die Pointe meint man genau die Stelle im Witz, in der die unerwartete Wendung, die Überraschung stattfindet“. Folglich hat der Witz als seine Aufgabe, „auch den Rezipienten zum Lachen anzuregen“, der Witz ist „also ein Mittel des Humors“, weil „Witze“ häufig als humorvolle „Darstellung von Themen oder Situationen“ fungieren. Charakteristisch ist es, dass „der komische

---

<sup>3</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Pointe>.

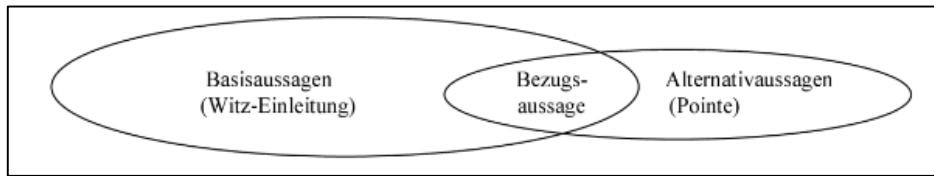
<sup>4</sup> „Für jede Pointe“ ist grundlegend, „das den Wechsel von der einen Lesart zur anderen ermöglicht, nämlich der ‚Script-Switch-Trigger‘, der „das Element des Witztextes“ ist, „das mit beiden im Witz angelegten Verstehensebenen (Scripts) kompatibel ist“. Weil er die Veränderung verursacht, kann er „sprachlicher oder nichtsprachlicher Natur“. Demgemäß ergeben sich aus „dem Kontext des Witzes zwei Grundtypen der Pointierung“, die „als sprachbasierte und als handlungsbasierte Pointen unterschieden werden“. Das heißt, „die Pointe kann auf dem Spiel mit der Mehrdeutigkeit von Sprache beruhen oder auf einer handlungsbezogenen nichtsprachlichen Ebene“ (Hauser 2005: 27-28).

Effekt im Witz“ in der Regel „über die Mehrdeutigkeit von Worten erschaffen“ wird. Das bedeutet, dass „die beabsichtigte Bedeutung eines Wortes“ missdeutet werden kann, „sodass dieser Irrtum zu einer witzigen Situation führt“. Solches Merkmal „von Wörtern wird als Polysemie bezeichnet und sie spielen eine wichtige Rolle in Witzen (Üstün/Ağaçsapan 2021: 787).

## **2.2. Strukturelle Eigenschaften von Witzen**

Nach der berühmten ‚Semantic-Script-Theorie of Humor‘ (SSTH)“ wurde versucht, „die Grundannahmen des Schemaansatzes als Basis für eine Theorie des Humors zu nutzen“. Konkreter wird „die Doppelstruktur von Witzen“ durch die Existenz „zweier im Text angelegter Scripts“ erläutert. Anhand davon wird der „Script-Begriff“ als ein Bund „semantischer Informationen, die an Einzelexeme gebunden sind“ (Hauser 2005: 38). Das hat zur Folge, dass ein Text „als Witz betrachtet“ wird, wenn: i) „der Text ganz oder teilweise mit zwei verschiedenen, sich überlappenden Scripts kompatibel ist“ oder ii) „die beiden Scripts, mit denen der Text übereinstimmt, in grundlegender Opposition zueinander stehen“. Nämlich soll es „im Witz eine ganze oder partielle Überlappung von in Opposition zueinander stehenden Scripts entstehen, welche die Hörer/innen auflösen müssen“ (Kotthoff 1995: 4). Im Bezug darauf mobilisiert und stabilisiert „der Witztext durch die Fokussierung einzelner Textelemente beim Hörer das Script 1“, sodass „ein zweites Script“ unversehens am Ende des Textes enthüllt wird, „das vorher noch verborgen war“. Somit liegt die Pointe „im nicht vorhersehbaren Wechsel von Script 1 zu Script 2“ vor (Hauser 2005: 38).

Es ist unbestritten, dass „viele Witze“ Sinne beinhalten, „die zum Teil der Unterhaltung dienen, zum Teil der Anregung basisbezogener und zum Teil pointenbezogener Grundvorstellungen“. Relativ einfach kann es „für den Zuhörer“ sein, dass er in der Mehrheit der Witze „die Pointe gegen die Witzeinleitung“ abgrenzt. Normalerweise liegen „diese beiden Witzteile“ chronologisch „hintereinander und sind durch die Verblüffung voneinander zu unterscheiden“. Hingegen kommen manche Witze vor, bei denen „die Pointe“ in den „Witztext“ eingegliedert ist. Trotzdem gibt es „in jedem Witz basisbezogene und alternative Aussagen“. Deswegen wird der Witz „grundsätzlich in zwei dementsprechende Teile“ eingeteilt und „die Bezugsaussage beiden Teilen“ wird zwischen ihnen dargestellt, wie das nachfolgende Schema vorzeigt (Foerst 2001: 137-138):



Damit „die Einheitlichkeit der Bezugsaussage gewährleistet ist“, muss „die Alternativvorstellung“ im logischen Rahmen „mit einer Basisaussage“ übereinstimmen „und die Basisvorstellung“ im logischen Rahmen „der Pointe“ zustimmen. Das heißt, dass zwar „die selektierte Aussage zum jeweils konträren Teil der Witzaussagen gehört, dass aber „sie zum jeweils konsistenten Teil gehört“ (Ebd.: 138).

Auffallend ist, dass die Witz-Einleitung an erster Stelle darin besteht, „kurz und prägnant eine fiktive Wirklichkeit zu entwerfen, in der sich dann das im Witz dargestellte Geschehen abspielen wird“. Konkreter werden Situationen „mit der Einleitung in wenigen Worten“ bebildert „und die darin handelnden und sprechenden Personen benannt“. Das heißt, dass die Einleitung „durch die Funktion Etablierung des Handlungsrahmens“ definiert wird. Aus diesem Grund sind „der genaue Ort ihrer Manifestation in der Oberflächenrepräsentation des Texts“ sowie „die Manifestationsform selbst“ nicht bedeutsam „für die Bestimmung des zugrundeliegenden Strukturelements“ (Marfurt 1977: 93-94).

Es ist charakteristisch, dass entscheidende Merkmale „aus der Funktion der Etablierung des Handlungsrahmens“ abgeleitet werden, wie z. B. „die Kürze der Einleitung“, innerhalb derer „einfache Hauptsätze“ dominieren, „die jeweils die wichtigsten Sachverhalte hervorheben sollten“. Darüber hinaus wird auch „die Prägnanz der Schilderung“ als grundlegend betrachtet wird: „Der Witzhörer soll sich die entworfene Situation in ihren wesentlichen Zügen so konkret wie möglich vorstellen können“. Das wird sprachlich „im häufigen Gebrauch von Eigennamen und des bestimmten Artikels“ erkannt, „welche beide dazu dienen, Personen und Ereignisse mit der Aura des schon bekannten zu versehen“. Es ist auch zu betonen, dass das Einbeziehen „der Situations- und Personeneinführung in einen direkt beginnenden Dialog“ dem gleichen „Ziel der Konkretisierung dient“. Insgesamt kann „die Situation durch die direkte Rede als Gesprächssituation“ in den „beiden Fällen“ gekennzeichnet werden. Solch einer Vorgang „ist allerdings nur möglich bei schriftlich fixierten Witzen“. Hingegen kann

dies „in mündlicher Erzählung“ nicht passieren, weil „weitere Angaben zu den Umständen des Dialogs“ notwendig sind (Ebd.: 94-95).

Berücksichtigend, dass „der Witz“ als „ein kurzer, selbstständiger, fiktionaler, komisch pointierter Prosatext“ bezeichnet wird, kann zunächst die „Kürze“ sein „konstituierendes Merkmal“ sein. Dass Witze eigenständig sind, bedeutet es, dass sie „in sich abgeschlossen sind“, was jedoch „intertextuelle Bezüge nicht“ ausschließt. Die Eigenschaft der „Fiktionalität grenzt den Witz z.B. von der Anekdote ab, die auf einer wahren Begebenheit basiert, auch wenn diese Abgrenzung in manchen Sprachen weniger deutlich wird“ (Reutner 2013: 233-234).

Als „strukturelle Hauptbestandteile des Witzes“ können auch „die Exposition und die Pointe“ angesehen werden (Ebd.: 231). Hier ist es zu annehmen, dass „eine expositorische Phase“ immer „der Pointe“ zuvorkommen muss, „die einen Vorstellungshorizont schafft, den die Pointe dann radikal verändern kann“. Solch eine Phase „ist für das Gelingen der Pointierung ebenso unverzichtbar wie die Pointe selbst“ (Piepenbrink 2013: 20). Die Witz-Einleitung könnte durch die Exposition ersetzt werden, die „in Form einer Frage formuliert“ werden kann, „die sich aus einer Feststellung ergibt, und die Pointe in Form einer Antwort“. Bedeutsam ist, dass die Exposition „ein Spannungsbogen erzeugt, der in der Pointe umgehend gelöst wird“ (Reutner 2013: 231). Parallel dazu trägt die Witz-Einleitung zum Aufbau „des Handlungsrahmens“ bei, indem sie kurze und einfache Hauptsätze umfasst, „die jeweils die wichtigsten Sachverhalte hervorheben sollten“ (Marfurt 1977: 94).

An diesem Punkt ist zu behaupten, dass nicht nur die „Kürze“, sondern auch die „Prägnanz der Schilderung ausschlaggebend“ ist, denn „der Witzhörer soll sich die entworfene Situation in ihren wesentlichen Zügen so konkret wie möglich vorstellen können“. Das schlägt sich sprachlich nieder, wenn „Eigennamen“ und der bestimmte Artikel verwendet werden, „welche beide dazu dienen, Personen und Ereignisse mit dem Aura des schon Bekannten zu versehen“. Außerdem zielt „auch die Integration der Situations- und Personeneinführung in einen direkt beginnenden Dialog“ auf das gleiche „Ziel der Konkretisierung“. Hierbei kann „die Situation durch die direkte Rede als Gesprächssituation“ charakterisiert werden, sodass es die Rede von einem Vorgehen ist, das „nur möglich bei schriftlich fixierten Witzen“ ist (Ebd.: 95).



Trotzdem handelt es sich beim Witz um „eine originär mündliche Textsorte, die davon lebt, in geselliger Atmosphäre weitergegeben zu werden“. Der gebräuchliche Grundsatz „der Autorenschaft greift bei dieser Textsorte nicht“, weil Witze zum einen „anonym erzählt“ werden, zum anderen „ein authentisch-überzeugender Witzerzähler“ vorkommt, der „Elemente seiner eigenen Identität in den Witz einfließen lässt“. Aufgrund dessen sind Witze „oft in unterschiedlichen Varianten“ vorhanden. Was den Hörer betrifft, müssen Witze auf jeden Fall „neu und unerhört sein, auch wenn sie“ wegen der beanspruchten „Kürze auf Typisches, Sich-Wiederholendes zurückgreifen“ (Reutner 2013: 234). Im Vergleich dazu ist es notwendig, dass Witze „einen Sinn ergeben“. Nämlich muss es „eine verständliche Linie zwischen der Pointe und dem Resttext herstellbar sein. Aber diese spezifische Sinnkonstruktion“ kann „die mündliche Gattung des Witzes“ nicht zureichend kennzeichnen (Kotthoff 1995: 6).

Außer „der Etablierung des Handlungsrahmens“ spielt auch eine bedeutende Rolle der Aspekt der „Sekundärfunktion des Witzes“, was heißt, „die Einleitung“ beschreibt „die Witzfiguren und übernimmt damit die Funktion, die Pointe zu motivieren“. Vor allem kann „die Pointe plausibel“ werden, wenn „die besonderen Eigenarten der eingeführten Figuren“ beobachtet werden. In der Regel „stellt die Einleitung nicht Individuen, sondern Typen von Witzfiguren vor“, die bei der Struktur von „Witzsituationen über [den `Umweg` der] Erwartungen und Vorstellungen des Hörers“ helfen (Marfurt 1977: 96).

Ferner kann die „Einführung der Situation und der Figuren“ solche „Bedingungen“ darstellen, „auf deren Hintergrund das Witzereignis“ sich entfaltet. Durch die „Skizze der Situation“ wird der Anfang „einer Konfrontation im weitesten Sinne gegeben“. Somit geht es um eine Auseinandersetzung, die „auf einen pointenwürdigen Stand“ gebracht wird, was bedeutet, dass das zugetragene „Ereignis so“ dramatisiert wird, „dass am Schluss etwas wirklich Unerwartetes passieren kann, das ist die Funktion des Zwischenteils zwischen Einleitung und Pointe“. In diesem Fall „werden die Figuren und ihre Handlungen erzählerisch“ präsentiert, „und zwar möglichst in einer Weise, die dem Hörer erlaubt, eigene Erwartungen ins Spiel zu bringen, welche dann schließlich enttäuscht werden können“ (Ebd.: 97).

Betrachtet man „die Dramatisierung“ als den „dritten Bestandteil der Struktur des Witzes“, der „zwischen Exposition und Pointe“ eingefügt wird (Piepenbrink 2013: 20),

kann als ihre formale Eigenschaft „die Tatsache“ gelten, dass sie „sich fast ausschließlich in Form eines Dialogs manifestiert“. Die Ursache „dafür liegt vermutlich in der Ökonomie der Darstellung“, nämlich charakterisieren die dialogischen Aussagen „der Witzfiguren“ sowohl „den Sachverhalt, auf den sie sich beziehen“ – und erweitern so dem Witzhörer das Bild der Situation“, als auch sie markieren „gleich die Einstellung der Witzfigur zu dieser Situation und damit die Figur selbst“ (Marfurt 1977: 97).

Der Gebrauch „direkter Rede“ in Witzen erlaubt die Witzfiguren „sich mit ihrem Sprechen selbst charakterisieren zu lassen“. Dazu kommt noch, dass die Form des Dialogs „die Möglichkeit“ unterstützt, „durch ein abgestimmtes Zusammenspiel von Ereignisschilderung und direkter Rede situationsbedingte Mehrdeutigkeiten von Äußerungen für die Pointe auszunutzen“. Ganz seltsam „sind die einzelnen Aussagen im Verlauf eines Gesprächs“ an sich völlig unmissverständlich. Es ist dagegen häufig, dass sie „ihren endgültigen Sinn erst durch eine Interpretation“ beibehalten, „die den Gesprächszusammenhang und besonders auch die Situation mitberücksichtigt“. Auf jeden Fall ist „die Darstellung der Ereignisse aus der Sicht der Witzfiguren“ immer vorhanden, was als „das festgestellte“ Merkmal „einer Erzählung in Dialogform“ betrachtet wird. Es geht um ein Charakteristikum, das „das bereits an anderer Stelle beschriebene Spiel der Erwartungen“ gestattet, „indem es den Hörer veranlasst, sich mit den Erwartungen der Witzfiguren zu identifizieren und sich so ein Erwartungsschema aufzubauen, das dann in der Pointe kollabieren soll“ (Ebd.: 98-99).

Die Tatsache, dass Witze „als Manifestationsformen von Wissen, Syntheseleistungen, Angriffs- und Verteidigungsstrategien sowie von interkultureller Beweglichkeit“ eine charakteristische „Textstruktur haben“ müssen, „um als solche erkannt und hinsichtlich ihrer Sinnansprüche verstanden zu werden“, begründet, warum die Pointe als „das entscheidende Strukturmerkmal“ eines Witzes angesehen wird. Ein Strukturmerkmal, das Witze „von anderen komikträchtigen Textformen unterscheidet“ (Köller 2004: 848). Weil „die Pointe“, nämlich „der ‚Textkern der Erzählung‘, eine unumstrittene zentrale Position“ besitzt, kann man annehmen, dass Witze „als ‚Pointen mit einer erzählerischen Garnierung‘ beschrieben“ werden (Foschi 2017: 201).

Bedeutsam ist, dass auch die Pointe wie die vorgestellten „Strukturelemente Einleitung und Dramatisierung“ durch Besonderheiten hervorrägt, „die sich erst auf der

Witzerzählebene realisieren“. Solcher „Aspekt kommt zum Ausdruck in der Definition der Pointe“, die nicht nur „den Witzhörer“ einbezieht, sondern auch „die Wirkung der Pointe, die zusammen mit jener der Einleitung (Motivierung) und der Dramatisierung (Spannung) die Wirkung des Witzes insgesamt ausmacht“ (Marfurt 1977: 100). Dass ein Witz mit „einer Pointe“ endet, „welche als letzte Information alle vorherigen über den Haufen wirft“, bedeutet, dass die Pointe „wie jede short-story in diesem Dreierschritt dramatisiert werden“ kann. Um am Ende „etwas wirklich Unerwartetes geschehen“ zu können, ist es notwendig, dass die größte Rücksicht auf den „Teil zwischen Einleitung und Pointe“ genommen wird. Das heißt, „dem Witzhörer muss Information vorenthalten und nur in kleinen Dosen serviert“ werden. Somit muss er „irregeleitet werden, da nur so Hörererwartungen aufgebaut werden können, die mit Pointe als Höhepunkt der Erzählung enttäuscht werden“ (Hostnig 2013: 3).

Darauf bezogen ergibt sich die Pointe aus einem „überraschenden Perspektivenwechsel“, einem „Bezugsrahmenbruch, der einen Kippeffekt bewirkt“ (Reutner 2013: 231). In erster Linie führen „entworfene Denkperspektiven“, die „mit Situationen oder mit anderen Denkperspektiven“ kombiniert werden, zu einem „Konflikt, der auf den ersten Blick nicht harmonischer erscheint bzw. sich als ein zunächst nicht lösbares Verstehensproblem präsentiert“. Wenn „man den eigenen Sehepunkt so weit“ festlegt, „dass man die Ursachen dieses Konfliktes“ wahrnimmt, dann entsteht „auf den zweiten Blick der für Witze typische Kippeffekt, in dem sich die anfänglichen Verstehensprobleme auflösen“. Allerdings bedeutet das nicht, „dass die jeweilige Konfliktstruktur sich als gegenstandslos erweist, sondern nur, dass nun verstanden wird, wodurch der ursprüngliche Verstehenskonflikt bedingt war“. Mit dieser Sache „wird der mit Witzen verbundene Verstehenskonflikt perspektivisch oder semiotisch aufgelöst, aber nicht unbedingt sachlich“ (Köller 2004: 848).

Infolgedessen wird die Behauptung aufgestellt, „dass auch der Verstehensprozess eines Witzrezipienten von selektiver Wahrnehmung geprägt sei und dass dies eine notwendige Voraussetzung für das Zustandekommen der Pointe sei“. Ohne Zweifel hilft „das Verstehen der Pointe“ bei der abrupten neuen Strukturierung des gesamten Textzusammenhangs. „Man kann es als die Strategie des Witzes bezeichnen, dem Rezipienten eine“ gewisse Perspektive „des Geschehens nahezulegen und diese am Schluss durch eine unerwartete zu ersetzen“. Es geht um ein plötzliches Umstürzen, das

„in einen anderen Kontext“ unter Einsatz „von Kippfiguren“ skizziert wird (Hauser 2005: 44).

Daraus ergibt sich, dass das grundlegende Gegenstück „zwischen Witz und Kippfigur“ im schon vorgestellten „‘Perspektivenwechsel‘ gesehen“ wird. Konkreter entsteht „eine als wesentlich aufgefasste Analogie zwischen Kippfigur und Textstruktur des Witzes“, die verdeutlicht, „dass jeweils zwei unterschiedliche Interpretationen vorhanden sind, die sich gegenseitig ausschliessen“. Bezüglich „der Kippfigur“ liegt „der ‚Perspektivenwechsel‘ in der Neustrukturierung der optischen Wahrnehmung“ vor. Dagegen „beruht beim Witz der ‚Perspektivenwechsel‘ auf einer kognitiven Umstrukturierung der mentalen Textinformation“. Darunter kann man verstehen, „dass der Begriff ‚Perspektivenwechsel‘ bei den Kippfiguren in wörtlichen Sinne gemeint ist, während er im Falle des Witzes im metaphorischen Sinne verwendet wird“ (Ebd.).

Es ist hier zu betonen, dass „Kippfiguren“ im Prinzip „auf zwei Arten wahrgenommen werden“ können, „wobei die beiden enthaltenen Darstellungen nur einzeln und nicht gleichzeitig wahrnehmbar sind“. Es ist bedeutend „für den Kippeffekt“, dass die beiden Perspektiven am Ende entdeckt werden. Im Gegensatz dazu gilt es für den Witz, „dass der Rezipient nicht einfach eine der beiden Sinnebenen verarbeitet“, sodass er „am Textende auch noch die andere“ bemerkt, „sondern es ist notwendig, dass eine bestimmte Sinnebene zuerst verfolgt wird und die andere erst als zweite entdeckt wird“. Deswegen wird die Frage „beim Witz“ gestellt, „wie der Text die Wahrnehmung des Rezipienten so steuert, dass dieser die für die Pointe erforderlichen Erwartungen an den Weiterverlauf des Textes aufbaut“ (Ebd.: 44-45).

### **2.3. Interkultureller Charakter von Witzen**

Zu den vielfältigen „Formen“ von Humor gehört „der Witz“, der „typisch für die industrielle und postindustrielle Gesellschaft“ ist (Pelka 2017: 223). Berücksichtigend, dass Witze durch „bestimmte Vertextungsmuster (bspw. Dialogform, narrative Form oder Rätsel)“ realisiert werden, die eine „Interaktion konstituieren“ (Wowro 2022: 71), gipfeln sie „in einer Schlusspointe“. Von großer Bedeutung ist es, dass „die Themen von Witzen“ als „kultur- und zeitgebunden“ angesehen werden (Pelka 2017: 223-224). „Witze können auch sozial-politische und gesellschaftlich-kulturelle Elemente von ethnischen Besonderheiten einer Sprachgemeinschaft beinhalten“. Das heißt, dass „Einwanderung und geografische Nachbarschaft“ sowohl „Kontakte zwischen den

Völkern“ hervorbringen, als auch „einen Austausch auf allen Ebenen“ unterstützen, der manchmal „zur Bildung der Stereotype“ führen kann (Ağaçsapan/Ünal/ Balkaya 2018: 16).

An diesem Punkt ist das Vorkommen von interkulturellen Witzen zu betonen, die sogar als eine „Untergruppe von Witzen“ gelten und „eine kommunikative Funktion in der interkulturellen Verständigung“ erfüllen (Pawłowska-Balcerska 2022: 142). Somit handelt es sich um eine außergewöhnliche Art von Witzen, die „die Unterschiedlichkeit verschiedener Kulturen, Ethnien und Nationen in den Vordergrund“ stellt (Baur/Ossenberg 2017: 329). Auffallend ist ebenso, „dass interkulturelle Witze nicht zwingend nur das Lachen implizieren, sondern auch das Gegenteil bewirken können“. Ungeachtet dessen ist es unstrittig, dass sie sich „einer nicht nachlassenden Popularität“ erfreuen, da sie „auch als ein selbstverständliches, wertvolles Gut einer jeden Ethnie und Nation und als kleiner Ausschnitt ihrer jahrhundertelangen Tradition“ angesehen werden können (Pawłowska-Balcerska 2022: 142).

Infolgedessen wird der Witz „auch als ‚kulturelles Phänomen‘“ bezeichnet, weil „er etwas über die Gesellschaft und das kulturelle Umfeld, in dem er auftritt, aussagt“ (Keding/Struppert 2006: 68). Mit Sicherheit werden Witze „als Spiegel der Gesellschaft“ beschrieben, denn sie ermöglichen „ein Kennenlernen der Zielkultur auf eine besondere Art und Weise mit Humor“ und spiegeln „ein anderes Bild der jeweiligen Gesellschaft“ wider. Hingegen „kann aber auch die Sicht auf das Eigene betrachtet werden, was eigentlich das Grundlegende der interkulturellen Didaktik darstellt“ (Üstün/Ağaçsapan 2021: 788). Daraus kann man resultieren, „dass sich Witze mit der Gesellschaft verändern, und dass heute nicht mehr unbedingt über dieselben Witze gelacht wird wie vor einigen Jahren“ (Keding/Struppert 2006: 68).

Es ist auch anzunehmen, dass Witze als humoristische Textgattungen die „innere Haltung und individuelle Fähigkeit eines Individuums“ fördern, sodass man „über Umstände und Situationen lachen“ kann. Denn das erlaubt, „die eigene Position und die der Interaktionspartner zu relativieren und damit Sachverhalte auf eine Meta-Ebene zu bringen“. Während „Humor auch zu einem besonderen Merkmal interkultureller Kompetenz“ wird, handelt es sich „weniger darum, dass humorvoll zu sein bzw. Witze zu machen“, weil Witze sich auf kulturspezifische Wissensvorräte beziehen, „hochgradig kontextuell geprägt“ sind und „zu interkulturellen Missverständnissen“

zusteuern können. Trotzdem ist es möglich, dass sie „eine humorvolle Haltung mit fremdkulturellen und unverständlich wirkendem Verhalten in interkulturellen Situationen konstruktiv umgehen“, sodass eine „interkulturelle Kommunikation“ erreicht wird. Auf diese Weise vollziehen sich „Anpassungsprozesse an fremdkulturelle Situationen und Interaktionspartner“ müheloser und rapider (Barmeyer 2012: 70).

Somit kann „Interkulturalität im Rahmen menschlicher Kommunikation als sozialer Prozess“ gesehen und „auf Grundlage der subjektiven Wahrnehmung der Interagierenden bestimmt“ werden. Insbesondere taucht Interkulturalität auf, „wenn eine Interaktion mit Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven als fremdartig wahrgenommen wird“. Falls „Individuen mit konstruierter oder tatsächlicher Fremdheit“ sehr häufig kontaktieren, sind sie in der Lage, adaptiver und adäquater „in interkulturellen Situationen“ zu agieren (Seyferth-Zapf/Grafe 2019: 6). Daraus kann man schlussfolgern, dass „interkultureller Kontakt und Fremdheitserfahrungen“ zur „Entwicklung interkultureller Kompetenz“ führen, weil „sie die Auseinandersetzung mit dem eigen- und fremdkulturellen Orientierungssystem ermöglichen“. Die Tatsache, „dass für die Entwicklung interkultureller Kompetenz das Erleben von Interkulturalität im Sinne interkultureller Begegnungen eine entscheidende Rolle spielt“, kann auch „eine zentrale Handlungsleitende Annahme für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts“ sein (Ebd.: 6-7).

In Anbetracht dessen bezieht sich die interkulturelle „Vermittlung“ nicht nur auf „das Vermitteln von Wissen über eine fremde Kultur“, sondern auch auf „grundlegende Konzepte, Denkweisen und Lern- und Arbeitsmethoden“. Wenn jedoch es um „reine Vermittlung“ geht, können Probleme erscheinen, weil „das Wissen aus der ‚einen Kultur‘ in die Begriffswelt der ‚anderen‘ übertragen werden muss, um es verständlich zu machen“. Angenommen, dass das Wissen „von der Sprache“ abhängt, kann es „über fremde Kulturen leicht zu einer klischeehaften Wahrheit“ geraten oder „zu Stereotypen“ führt (Roche 2013: 290-291).

Es ist zu betonen, dass „die interkulturellen Witze“ unterschiedliche „vermutete, sowie zugeschriebene“ Charakteristika „in den Mittelpunkt“ rücken und deshalb sich „mit den Erwartungshaltungen der Zuhörer“ verbinden. Anscheinend gibt es in vielen Ländern „Witze über andere Ethnien, in der Regel Nachbarvölker, die durch“ sie unterschätzt werden. Deswegen heben sich Witze „nach dem In- und Outgroup-Prinzip“ ab

(Baur/Ossenberg 2017: 329-330), die „als ursächlich für die Entstehung von Vorurteilen ausgemacht“ werden (Scherschel 2006: 16). Solche „Stereotypisierung“ wird interkulturell verdeutlicht: Stereotype werden diese „Vorstellungen“ bezeichnet, die in interkulturelle Witze integriert sind und „sich im kognitiven Feld zu semantisch sich ergänzenden Vorstellungsbündeln zusammenschließen“. Ebenso werden sie „apodiktisch mit einem sehr hohen Überzeugungsgrad geäußert und –bewusst oder unbewusst– mit einer affektiven Note versehen“ (Baur/Ossenberg 2017: 329-330).

Damit „derartige Generalisierungen und Klischees“ vermieden werden, bemühen sich „der hermeneutische Fremdsprachenunterricht“ sowie „die interkulturelle Sprachdidaktik“ darum, die Lernenden „für Fremdheit zu sensibilisieren und auf einen nicht unnötig vereinfachenden oder nivellierenden Umgang damit vorzubereiten“. Und wie kann das passieren? „Das geschieht, indem die Aufmerksamkeit auf die Einflussfaktoren und Prinzipien von interkultureller Kommunikation und auf die Bedeutung des Fremden als notwendige Bedingung für das Verstehenszuwachs (und Lernen) gelenkt wird“. Ohne Zweifel zielen die vorgestellten Vorschläge „nicht nur“ auf „tiefgehende Einsichten in die fremde Kultur und Sprache ab, „sondern wollen gleichzeitig neue Einblicke in die eigene eröffnen“. Solche „Reflexion ist für interkulturelle Kommunikation“ erforderlich, „weil alles Verstehen auf Vorwissen aufbaut und neues Wissen daran anschließt“ (Roche 2013: 291).

Insbesondere auffällig ist, dass „interkulturelle Witze“ sich an den fremdsprachlichen Unterricht anpassen können, „selbst wenn sie“ negative Stereotype behandeln. Das kann erreicht werden, wenn „einige wichtige Regeln beachtet werden“. Ungeachtet dessen, wenn „interkulturelle Witze im didaktischen Prozess separat“ auftauchen, die keinen „Bezug auf konkrete, im Unterricht thematisierte Inhalte“ haben und nicht kommentiert werden, „können sie nicht für Lernende, sondern auch Lehrende, schnell überfordern“. Damit die Entwicklung dieses Szenariums behindert wird, soll der Lehrende die nachkommenden „Minimalbedingungen für den Einsatz interkultureller Witze im Fremdsprachenunterricht“ beachten (Pawłowska-Balcerska 2022: 143):

- Notwendig „ist die Berücksichtigung des interkulturellen Hintergrunds“.
- Die vorhandenen Stereotype „in interkulturellen Witzen“ müssen „als eine Verarbeitungsform von Informationen“ bearbeitet werden.

- Weil „Stereotype in unterschiedlichen Textsorten“ vorgefunden werden, sollen interkulturelle „Witze nicht als ihre alleinige Quelle gelten“ (Ebd.).

Daraus folgt, wie bedeutend für die Lernenden ist, ihre „kulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fertigkeiten“ im FSU zu erweitern und zu entwickeln. Denn „interkulturelle Kompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, die Kommunikation adäquat, mit verschiedenen Varietäten und kreativ zu gestalten und kulturadäquat zu vermitteln“ (Roche 2013: 292).

#### **2.4. Zusammenfassende Ergebnisse**

Dass Textlinguistik „den Witz als Textsorte“ ansieht, bedeutet es, dass sie den Witz „als Textsorte der Alltagskommunikation“ wahrnimmt. Die Anschauung „von Witz als Textsorte entspricht der“ folgende Hauptbedeutung, die dieses Wort „im Standardgebrauch“ besetzt:

„geschickt, kunstvoll auf eine Überraschung hin formulierter Scherz, Spaß, der Fehler, Schwächen, Absonderlichkeiten von Menschen oder Sachverhalten anprangert, entlarvt, dem Gelächter preisgibt“ (Foschi 2017: 201).

Zudem „wird eine zweite Hauptbedeutung“ des Lemmas Witz beigefügt, die nur im Singular auftritt, und ist die Rede vom Talent, „etwas lustig, treffend, schlagfertig und geistreich zu erzählen“. Zu dieser Bedeutung wird der veraltende „Gebrauch von Witz als Synonym für Verstand, Klugheit“ addiert. Im Unterschied „zu der ersten“ Bedeutung verbinden sich „die zweite und die veraltende Verwendung von Witz im Gegenwartsdeutschen aus semantischer Sicht eng miteinander“, denn „sie beide“ verweisen „auf eine psychologisch-kognitive Qualität des Menschen“. Folglich werden „drei Bedeutungskerne“ von Witz in der Gegenwart benutzt: „1. Witz als ‚witzige Anekdote‘; 2. Witz als ‚ingenium‘; 3. Witz als ‚ratio‘“ (Ebd.: 201-202). In dieser Diplomarbeit wird der Witz als witzige Anekdote untersucht und analysiert.

Es ist daneben zu betonen, dass „während der Witz-Erzählung beim Rezipienten drei Systeme miteinander“ interagieren: „das linguistische, das soziokulturelle und das poetische“. Insbesondere spielt „das soziokulturelle Wissen“ eine entscheidende Rolle, weil der Rezipient eines Witzes den Code wahrnehmen soll, mit dem er wiedergegeben wird. Diese Wahrnehmung inkludiert eine Menge von soziokulturellen Informationen und „ohne diese Informationen können Witze nicht richtig verstanden werden“



(Keding/Struppert 2006: 69). Anhand davon kann man annehmen, dass „Witzanalysen“ total schwer sind, „weil selbst einfach erscheinende Texte oft doppelbödig und vielschichtig sind. Die einfachsten und zugleich schwierigsten Grundfragen, die man bei jeder einzelnen Witzerzählung wieder auf Neue stellen muss, sind“:

- Wieso „ist etwas witzig“?
- Welche „Mittel und Ziele“ hat der Witz?
- „Wer lacht über wen, wann und warum“?
- Wo befinden sich „Antithesen, Spannung oder der komische Konflikt, die fast einen Witz erst ausmachen“?
- Welche bewusste oder unbewusste an jedem Individuum angepasste „Triebkräfte“ kommen zum Vorschein, „die einen Menschen zum Behalten oder zum Weitererzählen eines Witzes veranlassen“?
- Wie ist „die Gesellschaft“ gestaltet, sodass sie einen „Witz hervorbringt und für belachenswert hält“?
- Auf welche Weise wechseln Witze von Person zu Person, „von Volk zu Volk und von Zeit zu Zeit“ (Bazil/Piwinger 2012: 11)?

Im Allgemeinen kann man bemerken, dass Witze sowohl für „Erheiterung“ benutzt werden, als auch sie als ein „strategisches Kommunikationsmittel“ betrachtet werden. Wenn es um humoristische Witze geht, verfügen sie über „eine soziale Funktion, die Spannungen reduziert, Gemeinsamkeit schafft“. In der Tat kann Humor „eine bessere Krisenbewältigung“ ermöglichen und helfen, „Statusunterschiede aufzuheben oder aber isoliert“ (Ebd.). Es ist auch zu beachten, dass sich Witze standardmäßig verbreiten, „ohne das bekannt ist, woher (von wem und aus welcher Grund) der Witz stammt“. Deswegen handelt es sich „bei Witzen nicht darum, die Hintergründe (Motive, Emotionen etc.) des Urhebers zu“ erkennen. Im Gegenteil dazu liegt „der Humor von Witzen“ ausschließlich „in den Witzen selbst, daher können sie auch in unterschiedlichsten Umgebungen erzählt werden“. Das heißt nicht, „dass das Erzählen eines Witzes in einer bestimmten Situation nicht einen Standpunkt wiedergeben kann“. Trotzdem kann „das Witz-Erzählen eher eine Art Unterhaltungsakt an sich“ sein (Keding/Struppert 2006: 77).

Ausgehend davon, kann man annehmen, dass auch humoristische Texte „in den Fremdsprachenunterricht“ gehören, „der sich am Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert“. Nicht nur „Humor“, sondern auch „(Sprach)Witze“ werden „an mehreren Stellen im Referenzrahmen“ angesprochen. Einerseits „wird Humor im Zusammenhang mit allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen der Sprachlernenden erwähnt“. Andererseits ist es notwendig, dass die Lernenden „im Rahmen ihres soziokulturellen Wissens verstehen, welche Merkmale ‚für eine bestimmte europäische Gesellschaft und ihre Kultur‘ kennzeichnend sind“. Weil solche Eigenschaften „‚Werte, Überzeugungen und Einstellungen‘“ betreffen, die sich mit Faktoren wie Humor verbinden, werden humoristische Witze „als kulturspezifisch determiniert“, sodass die Bedeutsamkeit von Humor „für tiefgründiges soziokulturelles sprachliches Wissen zum Ausdruck gebracht“ wird (Belyaev 2022: 71).

Folglich können „kulturelle Ähnlichkeiten oder Unterschiede“ unter Einsatz „von verschiedenen Witztypen“ im DaF-Unterricht aufgegriffen, vermittelt und ausdiskutiert werden“. Manchmal werden „Allgemeinwissen und bestimmte Assoziationen“ in Witzen angewendet. Weil die Lernenden „das zum Witzverstehen benötigte sprachliche oder kulturelle Wissen nicht besitzen“, können sie Witze „aus einem anderen Land nicht immer“ als „lustig“ verstehen. Diese Tatsache „deutet auf die Notwendigkeit der Eingliederung bzw. die Einführung von Witzen „in den DaF-Unterricht hin“. (Ağaçsapan/Ünal/Balkaya 2018: 20). Das bedeutet, dass Witze das kulturelle und sprachliche Wissen der Lernenden entwickeln können, was ihnen bei der richtigen „Interpretation“ von Witzen „in der anderen Kultur und Sprache“ helfen kann. Daraus ergibt sich, dass die Lernenden „eine Einfühlsamkeit in das Humorverständnis anderer Völker“ erwerben und ihr „Interesse für Unterschiede im Humorverständnis durch sprachliche und kulturelle Besonderheiten“ erweckt wird (Ebd.). Solche Aspekte werden genauer im nächsten Kapitel vorgestellt, in dem wird erklärt, warum und zu welchem Zweck Witze in den DaF-Unterricht eingesetzt werden sollen.

### **3. Die Witze im DaF-Unterricht (Warum?, Wozu?)**

#### **3.1. Überblick über die Fachliteratur**

Im Zusammenhang mit „der Sprachverwendung kommt Humor eine wesentliche Rolle insbesondere in den Lernbereichen Sprechen und Lesen zu, wenn es um spielerische „Sprachaktivitäten“ geht. „Diese beziehen sich auf Sprachwitze (Wortspiele etc.) z.B. in der Werbung, Zeitungstitel etc.“. Basierend darauf gibt es Lehrwerke zwar „auf den

unteren Niveaustufen“, die „Witze in Bildform ohne oder mit wenig Text“ darstellen, aber auch „auf den höheren Niveaustufen“, die „Witze komplexer und bekanntlich“ in Form eines Textes „oder als Wortspiel“ anbieten (Belyaev 2022: 71). Trotzdem soll die Lehrkraft den „Umfang des Humors, den“ sie „im Unterricht einsetzt“, dem Niveau der Lernenden „entsprechend eingrenzen“, denn „das Sprachniveau der Lerner“ liegt in diesem Zusammenhang „an erster Stelle“. Weil, falls „ein Witz“ von den Lernenden „nicht verstanden wird“, dann kann das „zu einem Gefühl des ‚Nicht-Könnens‘ und damit zu einem Gefühl von Misserfolg führen“. Es ist verboten, dass ein Lernende sich „durch einen Witz gekrankt oder beleidigt“ fühlt. Deshalb dürfen „kulturelle Werte, Religionen, Rassen oder Geschlechter“ zu der „Zielgruppe von Humor“ nicht gehören. „Das Ziel sollte sein, mit Hilfe des Humors den Spracherwerb zu unterstützen“, weil das Humor das Mittel ist, dass „eine positive Unterrichtsatmosphäre“ erzeugt wird. „Durch eine positive und lockere Atmosphäre wird das Lernen unterstützt und zusätzlich gefördert“ (Kalkan/Erçoklu 2020: 20).

Infolgedessen, „damit humorige (Sprach)Handlungen angemessen verstanden werden können“, hängen „die Sprachlernenden“ von den „Hilfestellungen ihrer Lehrkräfte“ ab, „die ihnen sprachliche und/oder sozial-kulturelle Phänomene und Spezifika, die Humoreffekte hervorrufen, erklären können“. Die Tatsache auch, dass „der sprachlichen Komponente von Humor im GER“ Rechnung in Verbindung „mit pragmatischen Kompetenz“ getragen wird, verdeutlicht die Wichtigkeit „für die Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen“ der Lernenden (Belyaev 2022: 72). Im Hinblick auf pragmatische Kompetenzen gelten sie als ein „Oberbegriff für mehrere Kompetenzen (Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz)“ (Votrová 2018: 186). Nämlich geht es um „Prinzipien, nach denen Mitteilungen“ geordnet und angewendet „werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen“ und „nach interaktionalen und transaktionalen Schemata“ klassifiziert werden (Trim/North/Coste 2001: 123).

In Bezug auf „die Diskurskompetenz“ ist sie an „das Rezipieren und Produzieren kohärenter sprachlicher Texte bzw. Textausschnitte“ gebunden. Aus diesem Grund „ist das Wissen der Lernenden sowohl um Textgestaltung z.B. von Anekdoten, Witzen etc.“ erforderlich (Belyaev 2022: 72). In Anbetracht der funktionalen Kompetenz bezieht sie sich auf „die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der

Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken“. Das heißt, dass die Gesprächsbeteiligten bei „einer Interaktion“ mitmachen, „in der jede Initiative zu einer Entgegnung führt und die Interaktion in einer Abfolge einzelner Schritte von der Eröffnung bis zum Abschluss ihrem Ziel entsprechend voran bringt“. Mit anderen Worten schließt „funktionale Kompetenz“ den Sachverstand „der Schemata (soziale Interaktionsmuster)“ ein, „die der Kommunikation zugrunde liegen, wie etwa Muster des verbalen Austauschs sowie die Fähigkeit, diese anzuwenden“ (Trim/ North/Coste 2001: 125-126).

Daraus entsteht, dass die pragmatische Kompetenz zu einem „grundlegenden Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit“ gehört und „ohne den eine erfolgreiche Kommunikation nicht stattfinden kann“ (Vltrová 2018: 186). Denn „pragmatische Kompetenz“ wird „als die Fähigkeit“ verstanden, „in einer Sprachsituation eine dieser Situation gemäße Äußerung zu machen oder eine Äußerung der Sprechsituation entsprechend zu verstehen“ (Ueda 2013: 23). Daneben gelten „die sich an der Grenze zu anderen Bereichen und Disziplinen befindenden Elemente“ als Bestandteile „der pragmatischen Kompetenz“, wie z.B. die soziolinguistische „Erscheinungen oder die besonders im Erwerb bedeutende interkulturelle Ebene“ (Vltrová 2018: 187). In diesem Zusammenhang ist man davon überzeugt, wenn Menschen die Sprache verwenden, tun sie mehr als sie nur versuchen, einer anderen Person ihre Gedanken und Gefühle verständlich zu machen. Gleichzeitig gebrauchen die beiden Menschen die Sprache auf subtile Weise, um ihre Beziehung zueinander zu definieren, sich als Teil einer sozialen Gruppe zu identifizieren und festzustellen, in welcher sprachlicher Handlung sie sich befinden (Fasold 1990: 1).

Berücksichtigend, dass „die pragmatische Kompetenz“ als „einer der nie fehlenden Bestandteile der Kommunikation“ betrachtet wird (Vltrová 2018: 187), bedürfen die Lernenden sicherlich „entsprechender Kompetenzen“, damit sie humoristische Witze „in einer fremden Sprache verstehen“ können. Solche Kompetenzen sollen „auf allen Niveaustufen in entsprechend angepasster Form vermittelt werden“, sodass „Routinen, Schemata, Sprachgefühl für solche sprachlichen Handlungen ausgebildet werden können“ (Belyaev 2022: 72).

Im Übrigen ist es anzunehmen, dass Witze nicht nur „als Textsorte“, sondern auch als humorvolle authentische „Situationen bezeichnet“ werden, „die spontan während einer

Kommunikationssituation entstehen und deren Hintergrund man unterschiedlich erklären kann“ (Voltrová 2018: 188). Ohne Zweifel skizzieren Witze gewisse, „dem Alltagsleben entnommene“ Situationen und haben „psychische und soziale Funktionen“, wie z.B. „Spannungsabbau, Angstüberwindung, Lustgewinn“, Verfeinerung „des Schlechten sowie Gesellschaftskritik“ (Murdsheva 2010: 400). Wenn man von „Alltagssprache“ spricht, richtet sich man automatisch auf die „Alltagskommunikation“. Bei Witzen „handelt es sich um Textsorten, mit denen ein durchschnittlicher Kommunikator in verschiedenen alltäglichen Lebenssphären -privat, öffentlich oder professionell- rezeptiv und produktiv umgeht“. Wie alle Textsorten werden auch Witze „von den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft in bestimmten Situationen und Kommunikationsbereichen vorgefunden, ihre Merkmale leiten sich also für den Kommunizierenden aus dieser Einbettung her. Von daher vermitteln Kommunikationsbereiche rezeptive und produktive Textsortenkompetenz“ (Gansel/Jürgens 2009: 54).

Diese „Situationen und die auf diese Weise entstehenden Interaktionen“ kommen „auch während einer Kommunikationssituation im Unterricht“ vor „und sind“ aufgrund „ihres natürlichen Charakters sehr wünschenswert“ (Voltrová 2018: 188). Denn „authentische, kontextreiche Kommunikationssituationen“ werden durch einen interaktiven handlungsbezogenen „Fremdsprachenunterricht“ geliefert. Ein solcher Art Fremdsprachenunterricht kann auch „die dafür nötigen Sprachmittel“ situieren, „das Interesse der“ Lernenden fordern und fördern, „die emotionale Intelligenz direkt“ ansprechen, „Flexibilität und Variation in der Kommunikation“ verlangen und „damit soziale Kompetenzen“ praktizieren. Somit stellt er „einen idealen Einstieg zum selbstständigen Weiterlernen“ bereit, „das heißt, er besitzt Relevanz für die Lerner und ist damit ein authentischer Teil ihres Lebens“ (Roche 2013: 266).

Nach dem „linguodidaktischen“ Prinzip gilt es, dass man einen Witz verstanden hat, „wenn man die Pointe im Prozess der Rezeption des betreffenden Textes versteht“. Das kommt zum Ergebnis, dass „fünf sprachliche Ebenen und eine nicht-sprachliche Ebene“ innerhalb der Witzpointe bemerkt werden (Ueda 2013: 38). Den „sprachlichen Ebenen, auf denen die Pointe festgestellt werden kann“, angehören „die phonetische, morpho-phonetische, morfo-syntaktische, semantische und pragmatische Ebene“ an. Es geht mit Sicherheit um eine „Klassifizierung“, die „im Unterricht sehr gut anwendbar“ ist,

da sie „die auch aus den linguistischen Disziplinen hervorgehenden Ebenen des DaF-Unterrichts“ widerspiegelt (Votrová 2018: 189).

Ausgehend davon, dass „funktioneller Sprachunterricht“ regelmäßig „induktiv“ vorgeht, („indem nicht aus dem Text herausgelöste isolierte Ausdrücke untersucht werden, sondern die sprachliche Erscheinung in ihrer Kontext- und Situationsabhängigkeit“) (Murdsheva 2010: 401), haben die Lernenden die Möglichkeit, dass sie „Probleme selbstständig entdecken und lösen, wobei sie Lerntempo und Umfang aktiv mit steuern können“. Mit anderen Worten setzen sie „sich mit Texten auseinander“ (Keip 2019: 40). Bezüglich darauf spielt das Leseversehen eine entscheidende Rolle, denn Lesetexte können schon „im Anfängerunterricht“ eingesetzt werden, wenn „sie lediglich rezeptiv bearbeitet werden“. Das ermöglicht folglich die Lernenden, dass sie den festgelegten beschränkten „thematischen Rahmen“ wegen ihrer „noch geringen Sprechvermögens“ überwinden. Damit ein mit reichlichem Wortschatz Lesetraining gelungen ist, sollen „Techniken der Worterschließung“ geschult werden, sodass die Lernenden am Ende „weniger Zeit dazu“ benötigen, unbekannte Vokabeln zu identifizieren, weil sie gelernt haben, „sie aus dem Kontext zu erschließen“ (Murdsheva 2010: 401).

Bezogen auf die Witze können sie sich „als Unterrichtsmaterial zum Training des Leseverstehens“ anbieten. Die Charakteristiken eines Witzes - „die Kürze und die Geschlossenheit“ und seine „Pointiertheit“ - zwingen die Lernenden, die über noch begrenzte „Sprachkenntnisse“ verfügen, „zur genauen Beachtung des vorgegebenen Wortlautes und zur Erfassung des Gesamttextes“. Nur auf diese Weise kann „die Pointe“ verstanden werden, ohne dass das bedeutet, dass „die Satzmelodie und Satzakzent“ nicht geübt werden soll. Somit „bietet sich der Witz als kurze, abgeschlossene Texteinheit eher an“, damit „die Lerner zur Wahrnehmung des Textes“ motiviert werden. Daneben gilt es, dass „auch die Freude am Erkennen der Pointe das Interesse an dem Text“ fördern kann (Ebd.).

Weil man bedenken muss, dass nicht nur sich jeder damit amüsiert, „der sich ein Wortspiel ausdenkt“, sondern auch „der, der es dekodieren muß“. Darum hat der Empfänger „Spaß am Wortspiel“, denn er kann „sein Wissen um bestimmte sprachliche Regeln mit dem Neuen“ verbinden und er dekodiert somit „durch seine Eigenleistung das Wortspiel“ (Harm 2000: 32-33). Aus diesem Grund wird die Einführung der Witze

in den Deutschunterricht nicht nur als „motivierend“ betrachtet, sondern sie fördert „auch Kenntnisse und Kompetenzen“, die sich erweitern und vertiefen können. Darüber hinaus übt sich „die jeweilige sprachliche Erscheinung“ und eine gewisse „Kompetenz“ wird verstärkt, wenn die Pointe auf einer konkreten Ebene dekodiert werden muss“. Daraus entsteht, dass Witze den Lernenden die Möglichkeit bieten, dass sie ihre interkulturelle Kompetenz im Unterricht entfalten, was ihnen dabei hilft, „sich mit Menschen einer anderen Kultur und Ethnie zu verständigen“ (Volvrová 2018: 189).

Es hört sich nicht komisch an, dass die Lernenden „das zum Witzverstehen benötigte sprachliche oder kulturelle Wissen“ besitzen sollen, damit sie „Witze aus einem anderen Land“ als lustig empfinden. Dieser Sachverhalt „deutet auf die Notwendigkeit der Eingliederung“ und die Einführung von Witzen „in den DaF-Unterricht hin“. Das hat zur Folge, dass die Lernenden durch die Witze ihr „kulturelles und sprachliches“ Wissen ausarbeiten, damit sie „Witze in der anderen Kultur und Sprache“ richtig interpretieren können. Damit wird auch erreicht, dass „eine Einfühlsamkeit in das Humorverständnis anderer Völker“ bei den Lernenden ermöglicht und „das Interesse für Unterschiede im Humorverständnis durch sprachliche und kulturelle Besonderheiten erweckt werden (Ağaçsapan/Ünal/Balkaya 2018: 20).

Zum Schluss ist es auffällig, dass die Lehrkraft vor der konkreten „Arbeit mit den Witzen“ im Sprachunterricht die nachfolgenden Kriterien berücksichtigt, damit sie die adäquaten Witze für den Unterricht auswählt:

- „Relevanz für die Lerner“. Die ausgesuchten Witze sollen „Bereiche“ thematisieren, „die für die Lerner von Interesse sind und in denen sie ihre eigene Erfahrung, ihr Weltwissen mitbringen oder eindringen können“.
- Welche Rolle spielt „kulturspezifisches Wissen“, über das die Lernenden verfügen sollen, für das Verstehen der ausgewählten Witze?
- Sind die in den Unterricht eingesetzten Witze „repräsentativ für die Kultur/Nationalität“?
- Sind solche Witze für den Unterricht sprachlich angemessen?
- Wie effektiv fungieren die konkreten Witze als Texte für ihre „Rezeption“ (Murdsheva 2010: 406)?

### **3.2. Die Witze als Modus der Kommunikation und Interaktion im DaF-Unterricht**

Dass Humor unterschiedlich definiert wird, leitet es sich aus dem „konkreten Kommunikationsgeschehen“ her. Durch „Humor werden bestimmte Voraussetzungen für die eigentliche Kommunikation ermittelt, mögliche Haltungen der Gesprächspartner erkundet und womöglich das Terrain für geplante Aktionen eruiert, ohne sich in irgendeiner Weise festzulegen“. Das erklärt, „wie wichtig für den Sprachunterricht Humor als Modus der Kommunikation und damit der Interaktion mit anderen Menschen ist“. Daher „sind z.B. konkret die Ermittlung und Vermittlung von Humor steuernden Konversationsmitteln“ notwendig. Diese Tatsache wird desto dringender, wenn „Humoraktivitäten“ zu dem bemerkenswerten Teil „der Alltagskommunikation“ gehören. Daraus entsteht die Bemerkung, dass der Humor vom „Kontrast von Kommunikationssituationen und dem Verhalten der an der Kommunikation Beteiligten“ erzeugt wird (Löschmann 2005: 31). Denn es ist zu berücksichtigen, dass sich die Lernenden als Kommunizierende auf die alltagsweltliche „Kommunikation“, auf verschiedene „Kommunikationssituationen“, auf die „Anwendung unterschiedlicher Kommunikationsformen“, auf soziale Relationsstrukturen orientieren müssen. Somit bezieht sich die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz darauf, dass sie „Textsorten in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen“ erkennen und „diese auch unterschiedlich“ ausprägen können (Gansel/Jürgens 2009: 56).

Angesichts dessen, dass „Humor als Bestandteil der Kommunikation“ gilt, „werden unterschiedliche Funktionen sichtbar“, die unterschiedlich durchgeführt werden: „Man erzählt einen Witz, macht eine lustige Anspielung, äfft nach, schneidet Grimassen, macht sich zum Clown, verhält sich tollpatschig, hänselt einander, benutzt witzige Sprüche, Wortspiele, Wortverdrehungen, Verbalhornungen, untertreibt und übertreibt, gibt mehr oder minder geistreiche Antworten, benutzt Doppeldeutigkeiten, ist auf Anspielungen, überraschende Wendungen, ironische Äußerungen usw. aus“. Wenn auch ein Dialog „durch Humor gewürzt“ wird, hat das zur Folge, Achtsamkeit zu erregen, mögliche „Stockungen“ zu überwinden, „Lücken“ zu füllen, „Brücken zur Fortführung des Gesprächs“ zu errichten. Daraus können die „Möglichkeiten“ entstehen, dass die Gesprächspartner voreinander Respekt haben (Löschmann 2005: 32).



Damit „Kommunikationsfähigkeit“ zum obersten didaktischen Ziel gehört, „dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt“. Das bedeutet, dass es notwendig ist, „Elemente des ungesteuerten Erwerbs in den Unterricht zu integrieren, ihn dem außerschulischen Alltag anzunähern und so ‚kommunikativer‘ zu gestalten“. Somit wird „der Anteil der Lerneräußerungen“ erhöht „und die Dominanz des Lehrers“ zurückgenommen. Das können die „Partner- und Gruppenarbeitsphasen“ schaffen, die zwar „die Sprecheranteile der Lerner“ steigern, aber „die sprachliche Dominanz des Lehrers“ verringern. Damit diese Phasen den „Selbstverständnis der Lerner“ unterstützen, sollen sie sich „mit der Art der Arbeitsaufträge“ verbinden, weil „Partner- und Gruppenarbeit“ nur als „Teil eines effektiven Unterrichts“ angesehen werden können, „wenn jeder Lerner weiß, worin seine Aufgabe besteht“. In diesem Sinne wird Kommunikation darunter verstanden, „dass ein Lerner eine Äußerung selbstständig formuliert“ und „diese Äußerung im Gespräch mit dem Lehrer oder anderen Lehrern eine kommunikative Funktion erfüllt“. Als kommunikativ authentische Äußerungen werden solche angesehen, die neue Informationen „für den Hörer“ enthalten (Huneke/Steinig 2013: 123). Parallel dazu kann die Beschäftigung mit authentischen Texten, wie den Witzen, „eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Sprachreflexion“ anbieten (Dürscheid 2016: 179). Anhand davon kann man diese Frage stellen: Beinhalten Witze kommunikativ authentische Ausdrücke oder nicht, die für die Sprachlernende unbekannt sind?

Zu diesem Punkt ist es zu betonen, dass die fremdsprachliche „Kommunikation im Unterricht“ anhand der Sprecherintention „zwischen der sprachbezogenen und der mitteilungsbezogenen Kommunikation“ unterschieden wird. In Bezug auf die „sprachbezogene Kommunikation“ wird sie „als unentbehrliche Vorbereitungsphase der mitteilungsbezogenen Kommunikation“ bezeichnet. Sie wendet sich an „die Sprachvermittlung und zielt auf die Korrektheit der sprachlichen Äußerungen ab“. Obwohl es um eine „vorkommunikative Phase“ geht, „sollen die sprachlichen Lerninhalte möglichst in einen kommunikativen Kontext eingebettet werden“. Nämlich werden „Wortschatz, Grammatik, sprachliche Ausdrücke usw.“ in einer gewissen kommunikativen Situation „an einen Text gebunden vermittelt“, was man auch in Witzen bemerken kann. Auf diese Weise „ist die sprachliche Produktion sowohl kontextabhängig als auch kontexterzeugend“ (Zhao 2002: 117).

Deshalb ist es nicht ausreichend, „im Unterricht zu vermitteln“, auf welche Art die Lernenden „Redemittel in bestimmten Situationen“ gebrauchen, sondern auch das Thema soll behandelt werden, „welchen Kontext die Anwendung ihrerseits aus welchen Gründen generiert und welche Reaktion darauf erfolgt“ (Ebd.). Fassen die Lernenden einen Witz auf, aktivieren sie das Vorverständnis und erfassen ihre „eigenen Reaktionen auf den Text“, was ihnen dabei hilft, dass sie „durch neue Einsichten“ ihre „ursprüngliche Reaktion verändern und modifizieren“. Auf diese Weise wird auch die Interaktion „zwischen den Lernenden“ entwickelt. Im Fall, dass das Arbeiten mit Texten „ein dynamischer Interaktionsprozess ist, bei dem“ die Lernenden mit ihnen gewisse Erfahrungen machen, „dann gibt es im Unterricht Anlass, über diese Erfahrungen zu sprechen, um sie zu klären und zu differenzieren“ (Bredella 2000: 52).

Des Weiteren folgt „die mitteilungsbezogene Kommunikation“, die auf der „Sprachanwendung“ basiert. Das heißt, der Fremdspracheunterricht muss „Situationen“ gestalten und „Übungsmethoden“ realisieren, „damit die Lernenden üben oder erleben können, als Kommunikationspartner ihre Kommunikationsabsicht und –inhalte“ durchzuführen. Nicht zu vergessen natürlich, dass auch der Unterrichtsaufbau „möglichst kommunikativ erfolgen“ muss. In diesem Fall werden „wechselhafte Sozialformen wie Gruppen-, Partnerarbeit oder Diskussion im Plenum“ empfohlen, wobei die Rolle der Lehrkraft ist, „die Unterrichtssituation herzustellen, den Lernweg zu organisieren und den Lernenden als Berater oder Moderator zur Verfügung zu stehen“ (Zhao 2002: 117-118).

Falls der Lehrer „Witze im DaF-Unterricht einsetzen“ will, soll er zunächst klarstellen, „was die Gattung der Witze bzw. den humoristischen Diskurs auszeichnet und worin die Ursachen für die besondere Wirkung des Witzes liegen“. Normalerweise sind solche Fragen entscheidend, „wenn es um den Witz als Untersuchungsgegenstand geht. Das Wissen über die Besonderheiten der Textsorte ist“ bedeutsam, „wenn man die Witztexte für den Unterricht aufbereiten will“ (Murdsheva 2010: 400). Im Ganzen genommen bieten Witze „eine Herausforderung für“ einen „kompetenzorientierten Unterricht“, indem sie „gute Anlässe für Teamarbeit, Brainstorming und Textanalyse“ zur Verfügung stellen (Ağaçsapan/Ünal/Balkaya 2018: 21). Und wie wird Kompetenz begriffen? Kompetenzen gelten „als ,die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen,

sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (De Boer 2014: 23). In Abhängigkeit davon „dienen Kompetenzen zur Bewältigung von anspruchsvollen, in der Regel neuen Anforderungssituationen ohne Vorwissen“ (Mayr 2020: 77).

Kompetenzen wie die „sprachstrukturelle Kompetenz“, die „soziokulturelle Kompetenz“ sowie die „kommunikative Kompetenz“ sollen „von den Lernern insbesondere im DaF-Unterricht erzielt werden“. Unter sprachkulturellen Kompetenz kann man „die Bestandteile des Sprachsystems auf Textebene verstehen und“ wie sie richtig angewendet werden. In Hinsicht auf die „soziokulturelle Kompetenz“ kann sie sich nicht nur „im persönlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Individuum lebt“, entwickeln, sondern auch „im öffentlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Mitglied einer globalen Öffentlichkeit in unterschiedliche Interaktionen mit verschiedenen Zielen eingebunden ist“. Natürlich kann sie „im beruflichen Bereich“ ausgeprägt werden, „in dem sich die Person während ihrer Arbeit und in ihren beruflichen Interessen bewegt“, sowie „im Bereich der Bildung, in dem die Person einen organisierten Lernprozess verfolgt“ (Ağaçsapan/Ünal/Balkaya 2018: 21).

Im Anschluss daran bezieht sich die kommunikative Kompetenz zwar auf „Kommunikatives Handeln“, das „die Fähigkeit des Individuums“ betrifft, „sich in einem thematischen und situativen Rahmen mit angemessenen Mitteln und Strategien verständlich zu machen und andere verstehen zu können“. Aber sie wird gleichzeitig „durch zwei neue Aspekte erweitert, nämlich die metakommunikative und reflexive Fähigkeit, was bedeutet, dass das eigene sprachliche Handeln im Lernprozess problematisiert, analysiert und legitimiert werden soll“. Daraus kann man schlussfolgern, „dass Unterricht nicht als ein Ort des Fertigkeitserwerbes betrachtet“ werden soll, „sondern vielmehr als ein Erziehungsprozess, der die gesamte Persönlichkeit der Lernenden motivierend unterstützt und gestalterisch aktiv mit einbezieht“. Ausgehend davon, dass „Persönlichkeitsentfaltung“ und „Erziehung zu mündigen BürgerInnen“ zum Ziel des Unterrichts gehören, kann man von einem Unterricht sprechen, „der Lernende in ihrer Individualität und ihren Neigungen respektiert und als vollwertiges Gegenüber wahrnimmt“ (Mayr 2020: 77). Deshalb kann der Unterricht auch als „ein pädagogischer und sozialer Prozess“ betrachtet

werden, „der, zwar gebunden an reale Verhältnisse und Kontexte mit vielen Schwierigkeiten und Hemmnissen für die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz der Lerner, dennoch zur gesellschaftlichen Veränderung beitragen kann“. Darauf wird „die metakommunikative Ebene beim Fremdsprachenlernen“ gestützt, die vertritt, dass die Lernenden „als kritische Aktanten im Unterricht tätig werden“ sollen, damit sie „gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse aktiv und selbstbestimmt mitgestalten“ können – „auch in einer Fremdsprache“ (Ebd.: 78).

Es ist somit anzunehmen, dass „Reflexion und Metakommunikation“ die kulturelle und gesellschaftliche „Kontextualisierung“ erzielen, damit es „im Unterricht“ ermöglicht wird, „die in einer Gesellschaft vorhandenen Formen der Kommunikation zu vereinen und zu vernetzen“ (Ebd.). Nur dann funktioniert der Diskurs, der als Teil der kommunikativen Kompetenz „didaktisch eine zentrale Rolle“ spielt (Breidbach 2016: 332; Mayr 2020: 78). „Diskurse lassen sich in Alltagsroutinen (z.B. Bezahlen an der Kasse; Reklamationsgespräch mit der Telefonhotline) ebenso bestimmen wie in komplexeren Kontexten wie der Politik (z.B. Argumentation), Kunst (z.B. Reflexion ästhetischer Erfahrung), Wirtschaft (z.B. Analystenbewertung), Religion (z.B. Beichtgespräch) oder Wissenschaft (z.B. Ablaufprotokolle oder Textanalysen)“. Hierbei „sind Lernende gefordert, die fremde Sprache als generische Praxis in den jeweiligen Fachbezügen zu erwerben“ (Breidbach 2016: 332).

Daraus folgt, dass „sowohl Form und Inhalt nicht isoliert betrachtet als auch diese gemeinsam konzeptuell von der diskursiven Kontextdimension nicht sinnvoll zu trennen sind“. Demnach „gewinnt die Textebene gegenüber der Wort-Satz-Ebene an Bedeutung“, sodass „fremdsprachliche Diskursfähigkeit zum Leitziel des Fremdsprachenunterrichts“ wird (Ebd.: 333). In der realen Welt „findet die Produktion und Verarbeitung von Sprache weniger auf der Ebene von Einzelsätzen, sondern vielmehr auf der Diskurs-Ebene statt“. Deswegen ist es bedeutsam, dass „Fremdsprachenunterricht das Verstehen und die Produktion von mündlichen und schriftlichen Diskurseinheiten“ ermöglicht. Solche „Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs wird hier als ‚eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit‘“ verstanden. Diese ist „inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch“ adäquat und bezieht auch entscheidende „interkulturelle Kompetenzen“ ein, „die im Fremdsprachenunterricht ‚zusammen mit

den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden“ (Moraldo 2019: 651).

Aus diesem Grund soll „Fremdsprachunterricht praktische Partizipation an einer möglichst hohen Zahl an gesellschaftlich relevanten, zunehmend fremdsprachlich geführten Diskursen“ erlauben (Breidbach 2016: 333). Weil die reale Kommunikation „eines kulturellen und sozialen Umfeldes und aller im Laufe der Zeit erworbenen Sprachformen einer Gemeinschaft“ bedarf, „in der sie stattfindet“. Zusammenfassend verbindet sich Kommunikation mit einer sozialen und kulturellen „Praxis, an der jeder Kommunikationsakt teilhat“. Deswegen gelten „Kommunikanten“ auf jeden Fall „als kulturelle Aktanten, die an der Erzeugung eines diskursiven Zusammenhangs beteiligt sind, die ihre Position in einer“ Gesellschaft festlegen „und darüber letztlich den Grad ihrer gesellschaftlichen Teilhabe entwickeln“ (Mayr 2020: 78). Zu der Bemerkung, dass „eine Kommunikation“ ausschließlich zustande kommt, „wenn jemand sieht, hört, liest“ (Luhmann 2017: 12), wird auch die Textkommunikation hinzugefügt, die als „die fortlaufend herzustellende und bis zum Ende der Interaktion aufrecht zu erhaltende Bedingung der Kommunikation“ angesehen wird. Im Grunde genommen fängt „Interaktion“ damit an, „dass sich (mindestens) zwei Personen ihrer wechselseitigen Gegenwart versichern, d. h. sich wechselseitig als anwesend wahrnehmen“. Und das passiert, wenn „die Wahrnehmung reflexiv wird“ (Hausendorf/Kesselheim/ Kato/ Breitholz 2017: 27-28).

In Anbetracht dessen, dass Interaktion „die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen“ ist, kann man auch annehmen, dass Fremdsprachenunterricht „aus Interaktionen zwischen verschiedenen Lernern und zwischen Lehrer und Lerner(n)“ besteht. Darunter versteht man, dass Interaktion innerhalb des Klassenraums „die Art und Weise“ ist, „wie Lernende und Lehrende miteinander sprechen, handeln, umgehen“. Wenn man von Interaktion im Unterricht spricht, berücksichtigt man quantitative Aspekte, die sich mit der Teilnahme der Lernenden am Unterricht beschäftigen, und qualitative Aspekte, die die „unterrichtliche Kommunikation“ behandeln. Vornehmlich geht es um nicht nur um „sprachbezogene Kommunikation“, die im Fremdsprachenunterricht stattfindet, sondern auch um „inhaltlich-mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen“, die sogar „eine didaktische Funktion“ haben, weil „sie dem Sprachenlernen dienen“ (Storch 1999: 297-298).

Auf die Bedeutsamkeit von Interaktion angesprochen gelten als Formen von Interaktion „Sozialformen“, die als ein wesentlicher „Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts“ betrachtet werden. „Unter Sozialformen ist die Organisationsform des Unterrichts zu verstehen, d. h. die Art und Weise, wie der Lehrer zum Lernen organisiert oder wie sich die Schüler selbst organisieren, in diesem Verständnis sind die Schüler und Lehrkräfte einer Klasse ebenso eine Gruppe“ (Boumrar 2016: 28). Nämlich handelt es sich genauer um „Klassenunterricht, (Klein-)Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit“. Dabei wird die Frage erweckt: Ist es möglich, dass Witze durch Sozialformen im Unterricht vermittelt werden? Ohne Zweifel kann „die Interaktion im Unterricht“ durch den Austausch „der Sozialformen“ im Fremdsprachenunterricht „intensiviert und variabler gestaltet“ werden. Hauptsächlich erreichen „Partner- und Gruppenarbeit“ positive Ergebnisse „in Bezug auf Lernerfolg und soziales Lernen“. Trotzdem werden die beiden „in der schulischen Unterrichtspraxis nur selten durchgeführt“ (Storch 1999: 305).

Was den Frontalunterricht betrifft, ist „eine Sozialform des Lehrens und Lernens, bei der eine Lehrperson eine Lerngruppe als Einheit unterrichtet“. Begriffe wie „lehrerzentrierter Unterricht, direktes Unterrichten, instruktivistischer Unterricht, Klassen-, Lehrgangunterricht“ charakterisieren ihn. Damit sind auch „Lerner-Rolle, die Umsetzung des Lehrplans, die Sozialform, die Zusammensetzung der Lerngruppe oder die räumliche Situation gemeint“. Insgesamt bedeutet „Frontalunterricht ein ‚zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem‘“ die Klasse insgesamt „‘unterrichtet wird und in dem die Lehrkraft‘“ interaktionistische und kommunikative Prozesse „‘steuert und kontrolliert‘“ (Mendez 2016: 347).

Zudem zielen „Partner- und Gruppenarbeit“ als „Sozialformen“ darauf, „dass zwei (Partnerarbeit) oder mehrere Lernende (Gruppenarbeit) sprachlich und inhaltlich kooperativ arbeiten“. Solche Zusammenarbeit „beider Formen begünstigt die Schüleraktivität im Unterricht und erhöht die zielsprachliche Sprechzeit der Lernenden“. Hierdurch entsteht „die Gelegenheit, die Zielsprache nicht in einem exponierten Plenarszenario, sondern in eher persönlicheren Zusammenhängen zu nutzen“. Folglich sind diese Sozialformen nicht nur für sprachlich-formale, sondern auch für inhaltlich-kommunikative Ziele, „die von der Reproduktion bis hin zur Produktion reichen“ (Steininger 2016: 343). Das regt die Lernenden dazu an, dass sie

„unterschiedliche sprachliche, thematische und (inter-)kulturelle Konstruktion“ einbringen und „sich so gegenseitig“ ergänzen können. Das heißt, „dass Lernenden im Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit gegeben wird, eigene Standpunkte, Meinungen und Absichten auszudrücken und austauschen, um dann bspw. eine themengleiche oder themenverschiedene Aufgabe zu bewältigen“ (Ebd.: 345).

Hinsichtlich der Gruppenarbeit gestattet sie „die Zusammenarbeit der Lernenden und schafft ein positives Unterrichtsklima“. In diesem Sinne arbeiten sie „aktiv und der Lehrer nimmt eine beratende und beobachtende Position ein“ (Boumrar 2016: 30). Sie kann stattfinden, „wenn in einer Klasse mehrere Gruppen von jeweils 3 bis ca. 5/6 Schülern in selbständiger Zusammenarbeit eine Lernaufgabe bearbeiten“. Damit wird es gerechnet, „dass durch die einer unmittelbaren Lehreraufsicht bzw. Lehrerlenkung entzogene Handlung der Schüler interaktive Prozesse in Gang gesetzt werden, die die Sprech- und Handlungsbereitschaft der Schüler im Fremdsprachenunterricht erhöhen“ (Storch 1999: 309). Der Partnerarbeit entsprechend bezieht sie sich auf „die Zusammenarbeit von zwei Schülern, d. h. bei der Partnerarbeit wird die Aufgabe gemeinsam mit einem Partner erarbeitet“. Es ist bedeutsam, dass sie die Lernenden motiviert, ihre Ideen zwischen ihnen auszutauschen, indem sie „zur Selbstständigkeit und Selbststeuerung der Lernenden“ führt (Boumrar 2016: 31). Was für die Gruppenarbeit in der Regel gilt, gilt „auch für die Partnerarbeit“. Es ist jedoch zu betonen, dass „Partnerarbeit“ leichter „als Gruppenarbeit“ organisiert werden kann, weil „die Paarbildung auch ohne Veränderung der Sitzordnung möglich ist“, was bedeutet „Zeitersparnis“ (Storch 1999: 309).

Auf die Einzelarbeit bezogen findet sie „weniger in der Klasse, sondern vor allem zu Hause bei den Hausaufgaben statt“. Trotzdem kann sie auch im Klassenraum stattfinden, „wo individuelle Lösungen dem Charakter der Aufgabe entsprechen“ (Storch 1999: 310). Einzelarbeit legt „eine Sozialform dar, bei der Lernende eigenverantwortlich an einer selbst oder von der Lehrperson gestellten Aufgabe konzentriert und ungestört arbeiten. Die Lernenden sind dabei selbstständig, selbsttätig, beweisen Ausdauer und entdecken ihre fachlichen und methodischen Ressourcen“. Weil sie für die „Differenzierung und Individualisierung“ nützlich ist, „fördert sie Autonomie“ und bietet „dem Lehrenden Freiraum für die Zuwendung zu einzelnen Lernenden“ an (Abendroth-Timmer 2016: 340). „Bei der Einzelarbeit hat der Schuler

die Möglichkeit, die verschiedenen Aufgaben und Probleme mit eigenen Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Lernstrategien zu lösen“ (Boumrar 2016: 31). Auffällig ist folglich, dass Einzelarbeit „die Bewusstmachung von Kompetenzen und die Verantwortung für eigenes Lernen“ unterstützt. Und wenn es um kooperative „Lernszenarien“ geht, wird „ihre Wirkung“ entfaltet. Deshalb werden Autonomie und Interaktion „als konstitutiver Bestandteil des Lernprozesses“ betrachtet (Abendroth-Timmer 2016: 342).

Ohne Zweifel sollten von Anfang an „die Sozialformen“ im Fremdsprachenunterricht „gewechselt werden“. Das hat zur Folge, dass die Lernenden, „die bislang nur Frontalunterricht gewöhnt waren, schnell mit den unterschiedlichen Formen des Miteinander-Arbeitens vertraut“ werden (Storch 1999: 310). Dies führt zur Bemerkung, dass auch Witze in verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

### **3.3. Zusammenfassende Ergebnisse**

Die Tatsache, dass der Sprachgebrauch „zu spielerischen Zwecken“ häufig eine entscheidende „Funktion beim Sprachenlernen und beim Spracherwerb“ hat, bestätigt, dass Witze „als spielerische Aktivitäten“ im DaF-Unterricht angesehen werden können. Infolgedessen sollen die Lehrenden bezüglich des GeRfS „bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, bei welchen spielerischen Formen der Sprachverwendung Lernende“ mitmachen müssen, wie „sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden“ (Trim/North/Coste 2001: 61-62).

Bezüglich darauf, damit „kommunikative Aufgaben“ erfüllt werden, „müssen Sprachverwendende kommunikative sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden“. Zum Beispiel kann ein Dialog „interaktiv“ sein, „d. h. die Beteiligten wechseln sich in ihren Rollen als Sender und Empfänger“ sehr oft „über mehrere Redebeiträge hinweg ab“. Mit anderen Worten werden „Strategien“ von Sprachanwendern „dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen“. Deshalb sollten „Kommunikations- und Kompensationsstrategien“ den Lernenden die



Möglichkeiten anbieten, „sprachliche Defizite oder fehlgeschlagene Kommunikation auszugleichen“ (Ebd.: 62-63).

Somit kann man „den Einsatz kommunikativer Strategien“ als Verwendung „der metakognitiven Prinzipien Planung, Ausführung, Kontrolle (monitoring) und Reparaturhandlungen“ verstehen, „nämlich Rezeption, Interaktion, Produktion und Mittlung“ (Ebd.: 63). Neben der kommunikativen Perspektive steht auch „die interkulturelle Perspektive“ im DaF-Unterricht, die „nicht nur für die Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ erforderlich ist, sondern sie in der Lage ist, „auch die kognitiven und konstruktivistischen Prinzipien beim Fremdsprachenlernen umzusetzen“. Weil solche „zwei Perspektiven“ beanspruchen, „inhaltsbezogen, kooperativ sowie realitätsnah zu lernen und durch die Einbeziehung der fremden“ Ansicht wahrscheinlich „über das eigene Sprachverhalten zu reflektieren“ (Zhao 2002: 119).

Anschließend können Witze als kleine Texte sowohl allen vorgestellten Voraussetzungen entsprechen, als auch als „schriftliche“ sowie „mündliche“ Texte „sind nicht nur Unterrichtsmittel, sondern auch Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts, deren Auswahl bestimmte Kriterien“ verfolgt. Das bedeutet, dass Witze über eine textsortenspezifische Form verfügen, die „repräsentativ für die alltägliche „Kommunikationssituation“ der Lernenden ist. In der Tat geht es um themenorientierte Texte, die im Unterricht „als eine Handlung in einer Handlungskette zur Realisierung einer bestimmten Kommunikationsabsicht“ dargestellt werden. Es ist aber zu beachten, dass die ausgewählten Witze „adressatenentsprechend“ sein sollen, die zwar „an die Sprachkompetenz der Lerner anknüpfen“, aber auch „die Kognitivität und die Kreativität der Lernenden“ unterstützen „und ihre Motivation erzeugen“. Ohne Zweifel gehören Witze authentischen Texten an, die „normalerweise die sprachlichen Mittel und Strukturen“ vorstellen, „die für die Textgestaltung und“ die kommunikative „Sprachverwendungssituation typisch sind“. Durch authentische Texte werden „die Realitätsnähe“ gesichert und „die Simulationseffektivität“ erhöht. Auf diese Weise wird „die Motivation der Lerner“ gefördert, weil sie „Bezug auf die reale Kommunikation“ nehmen (Ebd.: 119-120).

Aufgrund dessen, dass der DaF-Unterricht „die authentischen Kommunikationssituationen widerspiegeln sollte, die das ganze Spektrum der

pragmatischen Elemente umfassen“, darf „die pragmatische Kompetenz“ vom ihm nicht ausgeschlossen werden. Dass solche „grundlegende Kompetenz viele kommunikative wichtige Elemente“ umschließt, führt zum Ergebnis, dass „die Witze“, die häufig „einen pragmatischen Hintergrund haben“, auch die Wahlmöglichkeit anbieten, „die pragmatische Kommunikationsebene implizit im Unterricht zu thematisieren“. Ebenso soll „die Auswahl“ von Witzen „den Unterrichtszielen einer konkreten Unterrichtseinheit folgen“, sodass sie „auch eine effektive Option darlegen, wie landeskundliche Informationen oder interkulturelle Kompetenz“ weitergegeben „werden können“ (Vltrová 2018: 193).

Folglich bietet „die Arbeit mit (authentischen) kleinen Texten eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Sprachreflexion“. Witze können nicht nur „‘einen guten Ausgangspunkt für das Kreieren von grammatischen Beispielmaterial‘“ darstellen, sondern auch „ein Sprachwissen“ aufbauen, „das die vier Grundfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen umfasst“. Die Bedeutsamkeit „einer Förderung des Sprachbewusstseins“, was zum „‘aktiven Nachdenken über Sprache‘“ führt, beweist, dass Witze „‘sprachanalytische Prozesse gerade wegen der durch das Spielerische geschaffenen Distanz gut befördern‘“. Auf jeden Fall sind sie dafür adäquat, „um die Ambiguität sprachlicher Strukturen herauszuarbeiten und ein aktives Nachdenken über Sprache in Gang zu setzen“ (Dürscheid 2016: 179-181).

Mit Bestimmtheit stellt „das Verstehen eines Witzes in einer fremden Sprache“ eine Menge von „Herausforderungen dar, zugleich aber vermittelt es das befriedigende Gefühl der kompetenten Beherrschung dieser Sprache“. Das theoretische Teil dieser Diplomarbeit treibt uns dazu an, zu bedenken, „welche“ Vorbedingungen „für das Verstehen von Witzen in der Fremdsprache“ vorhanden sind und „welche Kenntnisse sowohl auf der sprachlichen als auch der kulturellen Ebene“ für den Lernenden nötig sind. Zum einen gehört der emotionale Faktor, der „die Stimmung heben soll“ und „der relativ kurze Umfang der Texte, die sich im Rahmen einer Unterrichtsstunde sehr gut aufbereiten lassen“, den Vorteilen an, die „für den Einsatz von Witzen bei der Vermittlung einer fremden Sprache“ sprechen. Zum anderen „stehen einige Aspekte, die den Einsatz von Witzen im Fremdsprachenunterricht erschweren, wie bspw. die hohen Sprachkompetenzniveaustufen im GeR“, auf die sich die „sprachlich-

kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden in Verbindung mit Witz“ beziehen (Hargaßner 2018: 138).

Unter diesem Aspekt kann der Einsatz von Witz im Fremdsprachenunterricht erfolgreich gelingen, wenn Witze durch verschiedene Sozialformen in den Unterricht eingeführt werden. Auffallend ist es, „dass die Gestaltung der sozialen Interaktionen im Klassenzimmer zum Kern unterrichtsmethodischer Entscheidungen gehört. Die jeweils intendierten Lernprozesse können durch die Wahl der richtigen Sozialstruktur entscheidend gefördert“ werden. Somit „gehören Sozialformen in das große Spektrum der Unterrichtsmethoden“, weil sie „die unterschiedlichen personellen Konstellationen und die daraus resultierenden Beziehungsstrukturen in der Lerngruppe“ zusammenstellen und begreifen (Haß 2016: 335). Bei den Sozialformen geht es um den „Plenarunterricht“, in dem „alle am Unterricht“ Teilnehmenden „gemeinsam im Plenum arbeiten“, und die „Gruppenarbeit“, in der „das Plenum in eine Mehrzahl kleinerer Arbeitseinheiten“ eingeteilt wird. Zusammenfassend kann man von der „Partnerarbeit“ sprechen, wenn „die Arbeitseinheit“ durch zwei Lernende bearbeitet wird (Ebd.: 335). Sogar kann „jeder Lerner“ als Individuum arbeiten, was sich auf die „Einzelarbeit“ bezieht. Schließlich ist es zu betonen, dass „der überlegte, wohl dosierte, abwechslungsreiche und intentionale Einsatz der unterschiedlichen Sozialformen der Schlüssel zum Erfolg ist, da dadurch die Potenziale der jeweiligen Sozialform ausgeschöpft und andererseits die möglichen Nachteile kompensiert werden können“ (Ebd.: 339).

Betrachtet man, dass „der Witz“ nicht nur „eine kognitive Leistung“ ist, „die mit emotionalen Reaktion verbunden ist“, sondern auch er „als Kommunikationsakt und Sprecher/Autor-Hörer/Leser-Interaktion verstanden werden“ kann, kann er deswegen als „ein allgegenwärtiges soziales Phänomen sowie“ als „ein sozialer“ Prozess gelten. Das bedeutet, dass Witze „beim Rezipienten in der Regel“ einen Kenntnisstand voraussetzen, auf den „sie Bezug nehmen und“ den „der Rezipient aktivieren muss, um die Pointe zu verstehen“. Zugleich werden sie auch als „kulturelle Produkte“ angesehen, die „das Vorhandensein ganz bestimmter sozialer Werte und Bedürfnisstrukturen“ erfordern, die typisch „für eine bestimmte soziale Gruppe sind“. Das heißt, wenn „diese Werte und Bedürfnisstrukturen“ nicht geteilt werden, dann kann „die Pointe eines Witzes nicht“ verstanden werden. Somit nimmt man an, dass Witze

einerseits als veraltend betrachtet werden, „wenn sich durch sozialen und historischen Wandel eben auch die Werte geändert haben“. Andererseits basieren „eine Grundaussage in Form einer Pointe sowie bestimmte Vorannahmen oder auch Vorurteile“ auf jedem Witz, die sowieso „bei einer gelungenen Formulierung identifiziert werden können“ (Gharaibeh 2017: 200).

Berücksichtigend am Ende, dass die Lernenden in der Lage sein sollen, „Humor zu verstehen“, indem sie die „Wertschätzung“ respektieren, „die man dem Humor z.B. eines Rätsels, Cartoons oder Witzes entgegenbringt“, ist es „von den eigenen Werthaltungen und Einstellungen“ abhängig. Dazu ist auch hinzuzufügen, dass die Lernenden nicht nur über die Fähigkeit verfügen sollen, „einen Witz zu verstehen“, sondern auch „die Fähigkeit, zu verbalisieren, worin genau der Witz besteht“, was sich mit „der Intelligenz und dem jeweiligen Wissensstand des Rezipienten“ verbunden ist (Börjesson 2021: 77).

Auf diese Grundlage orientiert sich der praktische Teil dieser Arbeit, in dem sein erstes Kapitel darauf eingeht, wie Witze in schon vorhandenen didaktischen DaF-Lehrwerken vorgetragen werden.

#### **4. Präsentation von Witzen in DaF-Lehrwerken für Erwachsene**

##### **4.1. Witze im DaF-Lehrwerk *Delfin* (von A1- bis B1-Niveau)**

Das DaF-Lehrwerk *Delfin* ist ein kompaktes „zweibändiges Lehrwerk für“ erwachsene Lerner ohne Vorkenntnisse „und führt in schneller Progression zu den Niveaustufen A1, A2 und B1“. Konkreter besteht jeder Band aus zehn selbstständig strukturierten Lektionen, die „mit einem doppelseitigen Einstieg“ anfangen, und jeder Band führt „in Thema und Grammatik der Lektion“ ein. Diesen treten „Doppelseiten zu Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben“ bei<sup>5</sup>.

Bemerkenswert ist, dass solch ein DaF-Lehrwerk für Erwachsene „für den internationalen Markt bestimmt“ ist. Anhand davon beinhaltet es „ein sehr umfangreiches landeskundliches Informationsmaterial“. Nicht nur „die Hör- und Lesetexte (häufig Originaltexte), sondern auch „das mitgelieferte Bildmaterial ermöglichen den Lernern einen Einblick in die Gegebenheiten der D-A-C-H-Länder“. Die Behandlung von vielfältigen (gegenwartsbezogenen, offenen und kontroversen)

---

<sup>5</sup> <https://www.karabatos.gr/de/delfin>

Themen führt „zur Reflexion der eigenen und zielsprachlichen kulturspezifischen Verhaltensweisen“. Aus diesem Grund werden sowohl „Sitten und Gebräuche“, als „auch sprachliche und nichtsprachliche Routinen (Gestik und Mimik), Werte und Einstellungen“ angesprochen. Dadurch „werden die Lerner für die Wirklichkeit der Länder der Zielsprache sensibilisiert“, indem das soziokulturelle Wissen vermittelt wird, „d. h. das Wissen über die Länder der Zielsprache und ihre Kultur und die Anwendung dieses Wissens in der Interaktion“. Denn es ist notwendig, dass „den Lernern das Wissen über die Kommunikation in der Gesellschaft und zwischen verschiedenen Kulturen vermittelt“ wird (Chudak 2010: 78). Somit gilt dieses Lehrwerk als ein gutes „Hilfsmittel bei der Sensibilisierung der Lerner für die kulturellen Unterschiede zwischen den D-A-C-H-Ländern und ihrem jeweiligen Heimatland zu bewerten“ (Ebd.: 79).


Während der erste Band des Lehrbuches sowie des Arbeitsbuches dieses DaF-Lehrwerks keine Witze umfassen, beobachtet man in dem zweiten Band des Lehrbuches und des Arbeitsbuches, dass eine Menge von Witzen enthalten werden. Konkreter wird das Kapitel 17 mit dem Titel „Humor und Alltag“ angeboten, das „aus den drei Komponenten Eintauchen, Lesen und Hören“ besteht und „Witze verschiedener Arte“ einschließt. Dabei handelt es sich jedoch um „keine obszönen, aggressiven, zynischen oder skeptischen Witze“. Verglichen mit anderen authentischen Texten „in DaF-/DaZ-Lehrwerken werden die Witze vor allem für das Training der Fertigkeiten Lesen und Hören eingesetzt“ (Middeke/Murdsheva 2008: 224).

An dieser Stelle wäre es nützlich zu betrachten, wie Witze in diesem Lehrwerk behandelt werden. Beginnend mit dem Lehrbuch beobachtet man in der ersten Einheit des Kapitels 17 auf der Seite 169 zwei Übungen 3 und 4, die bei dem Eintauchen in die unbekannte Umgebung von Witzen helfen. Folglich geht es um eine anfängliche „Phase, in der“ die Lernenden „auf den Text vorbereitet werden“ (Storch 1999: 161).

**3. Witze aus einer Illustrierten. – Was passt?**

a) Gerd sitzt vor dem Fernseher, als seine Frau aufgeregt ruft: „Komm schnell! Das Baby isst die Zeitung!“ – **4**

b) Der kleine Stefan kommt am letzten Tag vor den Ferien aus der Schule nach Hause. „Sag mal“, fragt die Mutter, „hast du kein Zeugnis bekommen?“ – „Doch, aber das hat Kurt.“ – „Nanu, hat er es dir



weggenommen?“ – ■

- c) Der Kassierer an der Kinokasse: „Jetzt kaufen Sie schon zum dritten Mal eine Eintrittskarte ...“ – ■  
d) Auf einer Betriebsfeier. Die Sekretärin sagt zum Buchhalter: „Sie haben wohl gar keinen Humor. Sie waren der einzige, der nicht gelacht hat, als der Chef vorhin einen Witz erzählt hat ...“ – ■

1. „Ich kann es mir leisten. Ich habe gestern gekündigt.“
2. „Was soll ich machen? Der Mann am Eingang zerreißt sie mir immer!“
3. „Soll ich es Ihnen einpacken oder will er es gleich hier kaputtmachen?“
4. „Du kannst sie ihm ruhig lassen. Sie ist von gestern ...“
5. „Nein, ich habe es ihm geliehen. Er will seine Eltern damit erschrecken ...“

#### 4. Noch mehr Witze. – Ergänzen Sie.



- a) „Du darfst dir eine Hand voll Bonbons aus der Tüte nehmen.“ – „Könntest du \_\_\_\_\_ nicht geben? Du hast so schön große Hände ...“  
b) „Hans!“ ruft Frau Neumann von der Haustür ins Wohnzimmer. „Hier ist eine Dame, die für das neue Schwimmbad sammelt.“ – „Na schön, dann hol einen Eimer Wasser und gib \_\_\_\_\_ ...“  
c) „Angeklagter, und jetzt beschreiben Sie uns mal in allen Einzelheiten die Methode, mit der Sie in die Bank eingebrochen sind.“ – „Aber Herr Richter!“ antwortet der Angeklagte. „Ich kann \_\_\_\_\_ doch nicht beschreiben, während meine ganze Konkurrenz hier im Saal sitzt ...“

es mir                      es uns                      sie mir  
sie Ihnen                      ihn ihr

- d) Der Polizist stoppt Herrn Maier: „Sie sind zu schnell gefahren. Wir haben gerade ein Foto von Ihnen gemacht.“ – „Schön, wenn Sie es entwickelt haben, schicken Sie \_\_\_\_\_ doch bitte.“  
e) Ein Ehepaar fragt in einem Hotel nach einem Doppelzimmer, aber es ist keins mehr frei. „Aber wenn jetzt der Bundeskanzler käme, dann hätten Sie doch bestimmt noch ein Zimmer für ihn, oder?“ fragt der Ehemann. „Ja, dann natürlich“, antwortet der Portier. – „Na bitte. Dann geben Sie \_\_\_\_\_ doch. Der Bundeskanzler kommt heute nicht!“

|           | Akkusativ | Dativ  |
|-----------|-----------|--------|
| Er zeigt  | es        | ihm.   |
| Er gibt   | sie       | ihr.   |
| Er bringt | es        | ihnen. |

Wie man beobachten kann, handelt es sich bei der Übung 3 um eine Zuordnungsübung, in der Satzteile zugeordnet werden, damit ein Witz gestaltet werden kann (Targońska 2023: 170). Darüber hinaus schließt diese Übung auch ein „Situationsbild“ ein, das sich mit einem Satzteil verbindet, damit „die Situation geklärt“ wird und daraus ein Witz entsteht (Storch 1999: 159). Bezüglich der Übung 4 wird das grammatische Phänomen innerhalb von Witzen in verschiedenen typischen Verwendungssituationen „eingeführt, sodass ihre Funktion und ihre pragmatische Angemessenheit erkennbar werden“. Dabei dient Grammatik „als Werkzeug für sprachliches Handeln“, sodass Grammatik „induktiv eingeführt“ wird, was bedeutet, „der Unterricht bewegt sich auf die Formulierung der Regel hin“ (Ebd.: 186).

Des Weiteren folgen die Übungen 7 und 10 auf den Seiten 172 bzw. 173, die sich als „kommunikative Übungen“ auf Hör-/Sprechtexpte orientieren und zwar „in der

Anwendungsphase zur Festigung bestimmter Sprechfertigkeiten eingesetzt“ werden (Weigmann 1992: 113).

**7. „Den verstehe ich nicht.“ Hören Sie drei Witze, die auf einer Party erzählt werden.**

Ergänzen Sie.

a) Zwei Tiere begegnen sich in einem Wald und fragen sich gegenseitig, was für Tiere sie sind. Das eine Tier ist ein \_\_\_\_\_ : Sein Vater ist ein \_\_\_\_\_ und seine Mutter eine \_\_\_\_\_. Das andere Tier sagt, dass es ein \_\_\_\_\_ ist. Aber sein neuer Bekannter glaubt ihm das nicht.

b) Ein kleiner \_\_\_\_\_ und seine Mutter gehen bei großer Kälte am Nordpol spazieren. Auf einmal will der Kleine wissen, ob seine \_\_\_\_\_ und seine \_\_\_\_\_ auch \_\_\_\_\_ waren. Die Mutter bestätigt ihm das. Aber es ist ihm egal, weil er trotzdem friert.

c) Ein \_\_\_\_\_ und seine Kinder werden nachts im Garten von einer \_\_\_\_\_ überrascht. Der Vater schreit: „Wau, wau wau!“ – und sie sind gerettet. Die kleinen \_\_\_\_\_ haben dadurch gelernt, wie wichtig \_\_\_\_\_ sind. Ihr Vater hatte ihnen das schon oft gesagt.



|              |            |       |               |
|--------------|------------|-------|---------------|
| Wolfshund    | Großeltern | Mäuse | Eisbären      |
| Eisbär       | Mäusevater | Wolf  | Fremdsprachen |
|              | Hündin     | Katze | Ameisenbär    |
| Urgroßeltern |            |       |               |

|               |       |                       |
|---------------|-------|-----------------------|
|               | Dativ | Akkusativ             |
| Er glaubt     | ihm   | das nicht.            |
| Sie bestätigt | ihm   | das.                  |
| Er hat        | ihnen | das schon oft gesagt. |

Bei der Übung 7 handelt es sich um eine Ergänzungsübung, in der „unterschiedliche Komponenten (die auditive, die semantische, die syntaktische, die pragmatische und die kognitive)“ unterschieden werden. Und diese wirken „im komplexen Prozess Hörverstehen“ zusammen (Solmecke 2001: 899). Drei Witze mit Lücken werden zur Verfügung gestellt und die Lernenden sollen durch Hören die darunter angebotenen Wörter in den Texten ergänzen. Daneben nimmt man an, dass diese Witze als kleine Texte sich sehr gut eignen, „um grammatische Strukturen einsichtig zu machen“ (Dürscheid 2016: 176). Das heißt, dass die Lernenden aktiviert werden, „die Regel selber“ aufzufinden, weil es um eine „aktive Grammatikarbeit“ geht, „wo die Lernenden“ basierend auf diesen Witzen von sich selbst die vorhandene grammatische Tabelle verständigen (Storch 1999: 186).

Betrachtet man die Übung 10, kann man feststellen, dass diese Übung darauf abzielt, wichtige grammatische „Strukturen zu automatisieren“ (Ebd.: 89). Dazu kommt noch, dass grammatische Phänomene in Zusammenhang mit dem Wortschatz geübt werden (Ebd.: 97), die zur aktiven Förderung des Hörverstehens führen. Mit dem ersten Blick

wird ein Bild gezeigt, die sich mit dem Hörverstehen verbindet. Berücksichtigend das Bild und den Titel der Übung bereiten sich die Lernenden darauf vor, dass es um die Erzählung eines Witzes geht. Solche „Vorbereitung auf das Hörverstehen dient dazu, die Lernenden auf Thema, Situation oder Kontext einzustimmen, Vorkenntnisse zu aktivieren oder auch Hypothesen über das Kommende und eigene Erwartungen zu formulieren“ (Fäcke 2017: 120). Dazu kommt noch, dass man von einem Dialog sprechen kann, der „durch Imitation, Veränderung und Transfer auf“ eine Situation „eine Entwicklung von Sprechfertigkeiten und Mitteilungsfähigkeit“ bewirkt (Weigmann 1992: 113).

**10. „Den Witz kannst du auf keinen Fall erzählen!“**

a) Was passt?

Robert kennt einen Witz ...

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| a) über eine blonde Ehefrau, <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) über einen Mann, <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/>            |
| c) über einen Pfarrer, <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>            |
| d) über einen CDU-Politiker, <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| e) über einen Ehemann, <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/>            |



|  |  |
|--|--|
| 1. der sonntags immer zu spät in die Kirche kommt, | A dass er nur noch drei Tage zu leben hat. |
| 2. der den Verdacht hat,                           | B weil er erst den Wein probiert.          |
| 3. der immer eine rote Krawatte anzieht,           | C damit sie endlich weich werden.          |
| 4. die die Frühstückseier eine Stunde kocht,       | D bevor er mit seiner Frau ins Bett geht.  |
| 5. dem sein Arzt mitteilt,                         | E dass seine Frau die Grünen wählt.        |

b) Was passt?

|  |  |
|--|--|
| a) Robert soll eine kleine Rede halten, <input checked="" type="checkbox"/>  | 1. weil das bestimmt niemand lustig findet.                    |
| b) Robert soll keine Sexwitze erzählen, <input type="checkbox"/>             | 2. weil er am längsten in der Abteilung ist.                   |
| c) Robert soll sich vor schwarzem Humor hüten, <input type="checkbox"/>      | 3. weil sich die blonden Frauen darüber ärgern.                |
| d) Robert soll keinesfalls etwas Politisches sagen, <input type="checkbox"/> | 4. weil sein Kollege Hilfe anbietet.                           |
| e) Robert soll die Kirche aus dem Spiel lassen, <input type="checkbox"/>     | 5. weil es darüber sowieso immer Streit gibt.                  |
| f) Robert soll auf Blondinenwitze verzichten, <input type="checkbox"/>       | 6. weil Kinder auf der Feier sind.                             |
| g) Robert soll nicht den Mut verlieren, <input type="checkbox"/>             | 7. weil die Frau vom Chef in diesen Dingen so empfindlich ist. |

Ohne Zweifel werden Übungen im Lehrbuch vorgebracht, die „auf den Lerneffekt des ganzheitlichen Übens“ zielen, „der durch kommunikative Sprachanwendung entsteht“ (Krings 2016: 378). In Verbindung mit ihnen stehen die Übungen im Arbeitsbuch, die im Folgenden vorgeführt werden. Es ist zu betonen, dass Witze in diesen Übungen geübt werden, die sich „durch besondere syntaktische Konstruktionen“, gewisse „stilistische Verfahren, spezifische sprachliche Varietäten oder durch die Verwendung eines gattungsbezogenen Vokabulars auszeichnen“ (Günthner 2013: 359). Denn es gilt, dass „kommunikative Gattungen“ wie z.B. Witze „über die Aktualisierung spezifischer syntaktischer Konstruktionen mit erzeugt“ werden. Und gleichzeitig gestalten „spezifische syntaktische Konstruktionen wiederum konventionalisierte Muster, die präferenziell in bestimmten Gattungen bzw. zur



Durchführung spezifischer kommunikativer Aufgaben verwendet werden“ (Günthner 2011: 299). Mit anderen Worten wird versucht, dass „die situativen, pragmatischen und inhaltlichen Komponenten dominieren“, sodass „das sprachliche Neue“ unbewusst „einbezogen wird“ (Weigmann 1992: 113).

Der Übung 4 auf der Seite 169 im Lehrbuch entspricht die Übung 10 auf der Seite 403 im Arbeitsbuch. Diese Grammatikübung enthält einen Witz „mit grammatischen Lücken“ (Storch 1999: 191) und gehört zu der Erarbeitungsphase, die zu einer zusammenfassenden verständlichen „Systematisierung der neuen Struktur“ führt (Ebd.: 193).

**10 Ergänzen Sie sie ihm, es Ihnen, es uns, es ihm.**

Eine Frau ruft ihren Mann bei der Arbeit an und sagt ihm, dass kein Wasser im Haus ist. Ihr Mann ruft einen Angestellten im Rathaus an und sagt (a) \_\_\_\_\_. Bald steht ein Installateur vor der Tür und möchte die Wasserleitung im Keller kontrollieren. Sie zeigt (b) \_\_\_\_\_. „Die ist in Ordnung“, sagt er. „Wo ist denn das Problem? Ihr Mann hat (c) \_\_\_\_\_ doch gemeldet.“ „Oh, mein Mann“, sagt sie und lacht. „Kommen Sie! Ich zeige (d) \_\_\_\_\_.“ Und im Kellerraum sieht er, dass wirklich kein „Wasser“ im Haus ist: Alle Flaschen sind leer.

Nachfolgend auf der Seite 409 werden die Übungen 19, 20, 21 im Arbeitsbuch dargestellt, die mit der Übung 7 auf der Seite 172 im Lehrbuch verbunden sind. Jede Übung passt zum Thema des jeweiligen Witzes, der im Lehrbuch vorgeführt wird. Konkreter handelt es sich um Übungen, bei denen die Lernenden die vorgestellten Sätze in die richtige Reihenfolge bringen sollen, sodass ein Witz in Form eines Dialogs daraus entsteht. In diesem Fall kann man von einem Textsortenwechsel reden, bei dem „ein Text in eine andere Textsorte überführt“ wird (Ebd.: 178). Die anfänglichen Texte sind die Witze der Übung 7 im Lehrbuch, die dann in den folgenden Übungen des Arbeitsbuches in Dialoge umgewandelt werden. Auf diese Weise wird verdeutlicht, wie Witze dargestellt werden können.

**19 Ordnen Sie die Sätze. (→ Lehrbuch S. 172, Nr. 7a)**

- a) ■ Dann fragt der Wolfshund zurück: „Und du? Was bist du für ein Tier?“
- b) ■ Der Wolfshund macht große Augen: „Was? Ein Ameisenbär? Das glaube ich dir nicht!“
- c) 1 Im Wald treffen sich zwei Tiere.
- d) ■ Das erste beginnt ein Gespräch und fragt das zweite: „Sag mal, was für ein Tier bist du denn?“
- e) ■ „Das ist ja interessant“, meint das erste.
- f) ■ „Ich bin ein Ameisenbär“, antwortet es.
- g) ■ Das zweite antwortet: „Ich bin ein Wolfshund. Mein Vater ist ein Wolf und meine Mutter ist eine Hündin.“

**20 Ordnen Sie die Sätze. (→ Lehrbuch S. 172, Nr. 7b)**

- a)  „Ja, mein Kind“, antwortet die Mutter freundlich. „Deine Großeltern waren auch Eisbären.“
- b)  „Natürlich, mein Kind“ antwortet die Mutter. „Deine Urgroßeltern waren auch Eisbären.“
- c)  Eine Eisbärenmutter geht mit ihrem Kind auf dem Eis spazieren; es schneit und es ist furchtbar kalt.
- d)  Nach einer Weile fragt der Kleine wieder: „Mama, und meine Urgroßeltern? Waren die auch Eisbären?“
- e)  Da sagt der kleine Eisbär ärgerlich: „Das ist mir egal. Ich friere trotzdem!“
- f)  Da fragt der kleine Eisbär auf einmal seine Mutter: „Mama, waren meine Großeltern eigentlich auch Eisbären?“

**21 Ordnen Sie die Sätze. (→ Lehrbuch S. 172, Nr. 7c)**

- a)  Sofort verschwindet die Katze.
- b)  Aber der Vater rennt auf die Katze zu und schreit: „Wau! Wau! Wau!“
- c)  Ein Mäusevater geht mit seinen Kindern nachts durch einen Garten.
- d)  Die kleinen Mäuse haben schreckliche Angst und wollen weglaufen.
- e)  Da sagt der Mäusevater: „Seht ihr, Kinder, man muss Fremdsprachen können!“
- f)  Da kommt plötzlich eine Katze.

Im nachfolgenden Unterkapitel wird erklärt, wie Witze im Lehrwerk *Themen aktuell* vorgestellt werden und wie dieses Lehrwerk Witze im DaF-Unterricht behandelt, sodass die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in der Behandlung von Witzen zwischen den beiden Lehrwerken am Ende des Kapitels präsentiert werden.

#### **4.2. Witze im DaF-Lehrwerk *Themen aktuell* (von A1- bis B1-Niveau)**

Das DaF-Lehrwerk für Erwachsene Anfänger *Themen aktuell* zielt auf die „Kommunikation in Alltagssituationen“, die „aktive Teilnahme an Gesprächen über allgemein interessierende Themen“, den sinnvollen „Umgang mit einfachen literarischen und feuilletonistischen Texten sowie Sachtexten“. Dieses Lehrwerk erscheint „als dreibändige Ausgabe mit separatem Arbeitsbuch“ und wird in drei Bände unterteilt (*Themen 1 aktuell*, *Themen 2 aktuell*, *Themen 3 aktuell*). Nach den Prinzipien des GeRfS führt *Themen 1 aktuell* „zur Niveaustufe A1“, *Themen 2 aktuell* „zum Niveau A2“, während *Themen 3 aktuell* in das „Niveau B1“ resultiert und zugleich auf die Prüfung Zertifikat B1 vorbereitet<sup>6</sup>.

Ohne Zweifel kann dieses Lehrwerk dadurch charakterisiert werden, dass es „reich visualisiert“ ist. Das heißt, seine „Lektionen werden mit Bildern eröffnet, Bilder schaffen Sprech- und Schreibanlässe, Visualisierungen begleiten Hör- oder Lesetexte, Bilder unterstützen das Wortschatzlernen und helfen die Grammatik zu verstehen, Bilder informieren über landeskundliche Sachverhalte“. *Themen aktuell* als DaF-

<sup>6</sup> <https://www.hueber.de/themen-aktuell/>

Lehrwerk versucht, „durch die aufgenommenen Bilder Informationen über Deutschland und die Deutschen“ zu vermitteln. Auf diese Weise wählt es „beinahe ausschließlich die deutsche Aussage- und Darstellungsperspektive“ aus und „eröffnet damit einen interkulturellen Diskurs, in dem die Lernenden ihre Deutungsmuster für Bekanntes und Fremdes aufspüren müssen“ (Biechele 2006: 17).

Im Anschluss daran können Bilder „die Einführung vom neuen Vokabular erheblich erleichtern“, was zur Folge hat, dass sie „bei schwierigen fremdsprachlichen Texten“, wie bei langen Witzen, die in diesem Lehrwerk erscheinen, „vorentlastend wirken“. Zugleich übertragen sie Informationen, „die über verschiedene Sinnesorgane aufgenommen“ und „besser verstanden“ werden. Falls man von landeskundlichen Bildern spricht, bieten sie auch den „Anlass zu kontrastiven Gesprächen über das Heimat- und Zielsprachenland“, was zur Sensibilisierung „für die eigene und fremde Kultur“ führt (Brunsing 2016: 497-498).

Charakteristisch ist es, dass es nur lange Witze in diesem Lehrwerk gibt, die am Ende jedes Kapitels vorkommen und „ein Wortspiel enthalten oder durch Verwendung sprachlicher Mittel zustande kommen“ (Sedlaczek 2020: 15). Es ist auch zu beachten, dass diese mit einem adäquaten Bild kombinierten Witze zu einer Übung gehören und als Hör- sowie Lesetexte geübt werden. Das heißt, dass die Witztexte hier „für das Training der verschiedenen Fertigkeiten wie Lese- und Hörkompetenzen“ gebraucht werden (Murdsheva 2010: 399). Trotzdem gibt es keinen Bezug von Witzen „zum thematischen Inhalt der jeweiligen“ im Lehrwerk Lektion. Die vorgestellten Witze gelten als „fakultativ“ und es werden „keinerlei methodische Hinweise zu deren Einbettung in das Unterrichtsgeschehen gegeben“ (Raaf/Hahn 2019: 101).

Im Kursbuch *Themen 1 aktuell* steht ein langer Witz am Ende von Lektionen 1, 2, 3 und 6, der immer einen Titel vorführt und dessen Inhalt mit einem Bild verknüpft wird. Weil dieses Lehrwerk sich auf Erwachsene richtet, sind die dargelegten Witztexte deutlich schwierig erfassbar, weil sie einen anspruchsvollen Wortschatz enthalten. Durch diese Witztexte wird versucht, „dem Blick der Lernenden auf das fremde Deutschland einen deutschsprachigen Ausdruck zu geben“. In diesem Lehrwerk ist „eine interkulturelle Orientierung“ eindeutig, die „auf den Umgang“ mit „Wortschatz, Grammatik“ und Textverstehen großen Einfluss hat (Rösler 1998: 43). Beginnend mit

dem Witz der Lektion 1, der in eine Übung integriert wird und auf der Seite 20 steht, kann man verstehen, was vorher erwähnt wurde.

**Herr Weiß aus Schwarz**

1/18


- Wie heißen Sie?
- Weiß.
- Vorname?
- Friedrich.
- Wohnhaft?
- Wie bitte?
- Wo wohnen Sie?
- In Schwarz.
- Geboren?
- Wie bitte?
- Wann sind Sie geboren?
- Am 5. 5. 55.
- Geburtsort?
- Wie bitte?
- Wo sind Sie geboren?
- In Weiß.
- Sind Sie verheiratet?
- Ja.
- Wie heißt Ihre Frau?
- Isolde, geborene Schwarz.
- Sie sind also Herr Weiß –  
wohnhaft in Schwarz –  
geboren in Weiß –  
verheiratet mit Isolde Weiß –  
geborene Schwarz?
- Richtig.
- Und was machen Sie?
- Wie bitte?
- Was sind Sie von Beruf?
- Ich bin Elektrotechniker.  
Aber ich arbeite – schwarz.
- Das ist verboten.
- Ich weiß.



Danach folgen die Witze der Lektionen 2 und 3 auf den Seiten 32 bzw. 44, die auch innerhalb von Übungen präsentiert werden und „in die Form eines Dialogs gekleidet“ sind. Angenommen, dass Dialoge „Argumentationen“ sind, gilt es, dass „eine Behauptung in den Raum gestellt“ wird, „die dann von Gesprächspartner bestätigt oder widerlegt wird“. Konkreter „schließt sich ein Argument in logischer Verknüpfung an das andere an“. Wenn „die logische Beziehung nicht“ erkannt werden kann, „so handelt es sich entweder um zwei sich ablösende Monologe, oder es entsteht die den Witz charakterisierende Verblüffung“, was typisch für solche Witze ist. Folglich gilt „der Dialog“ als die vorbildliche „Plattform, um einen Witz zu tragen“. Im Fall, dass „eine Argumentationskette plötzlich und ohne ersichtlichen Grund“ abgebrochen wird, dann kann „dies den Harmonietrieb des Zuhörers“ mobilisieren (Foerst 2001: 99).

**Alles ganz modern**

- Entschuldigen Sie bitte, was ist denn das?
- Das ist ein Fernseh-Kühlschrank.
- Ein was?
- Ein Fernseh-Kühlschrank. Sehr modern!
- Aha. Sehr komisch! – Und das, was ist das?
- Das ist eine Telefon-Waschmaschine.
- Eine Telefon-Waschmaschine ... interessant.
- Ja, sehr interessant. Und gar nicht teuer.
- Hm ... Und das, was ist das?
- Das da, das ist eine Mikrowellen-Radio-Kamera.
- Eine Mikrowellen ... Donnerwetter!
- Auch sehr modern, und gar nicht teuer.
- Und das alles funktioniert?
- Natürlich. Alles funktioniert. Heute.
- Heute ...?
- Ja, alle Maschinen funktionieren sehr gut. Heute.
- Und morgen ...?
- Morgen ... na ja. Da ist auch ein Hybrid-Elektrosolar-Abfalleimer. Sehr billig und auch sehr modern.
- Gut, dann bitte den Abfalleimer! Für morgen.



**Ein schwieriger Gast**

- Haben Sie Käse?
- Ja.
- Dann bitte ein Glas Käse.
- Ein Glas Käse?
- Ja.
- Sie meinen: ein Stück Käse?
- Nein, ich meine ein Glas Käse.
- Entschuldigung, ein Glas Käse haben wir nicht.
- Was haben Sie denn?
- Kartoffelsalat, Würstchen, Kotelett, Schinken ...
- Gut, dann bitte ein Stück Kartoffelsalat.
- Ein Stück Kartoffelsalat?
- Ja.
- Sie meinen: einen Teller Kartoffelsalat?
- Nein, ich meine ein Stück Kartoffelsalat.
- Tut mir leid, ein Stück Kartoffelsalat haben wir nicht.
- Dann nicht. – Haben Sie was zu trinken?
- Bier, Limonade, Wein, Sekt ...
- Gut. Dann bitte einen Teller Bier.
- Einen Teller Bier?
- Ja.
- Sie meinen: ein Glas Bier?
- Nein, ich meine einen Teller Bier.
- Verzeihung, einen Teller Bier haben wir nicht.
- Was haben Sie denn überhaupt?
- Nun, wir haben zum Beispiel Käse, Omelett ...
- Gut, dann bitte ein Glas Käse ...
- ...



Beobachtet man das zum Witz passende Bild in jeder Übung, kann man verstehen, dass es „mehrere Funktionen haben“ kann. „Durch mehrere Funktionen erfolgt eine kleinschrittige Herangehensweise an ein Bild, bei der vom Bekannten zum Unbekannten gegangen wird“. Daraus ergibt sich, „dass eine höhere Anzahl an Funktionen in einem Bild eine tiefere Beschäftigung zur Folge hat und daher anzustreben ist“ (Brunsing 2016: 499). Und was bedeutet Funktion? „Funktion bezeichnet das, was im“ FSU bei den Lernenden „durch den Einsatz von Bildern ausgelöst werden kann und soll, welche Fertigkeiten angeregt werden, welche Hilfestellungen gegeben werden“ (Hosch/Macaire 1996: 75).

Dazu kommt noch, „dass das Betrachten eines Bildes ein durchaus aktiver Prozess ist“, denn die Lernenden müssen „das Bild in einen kulturellen Zusammenhang einordnen“, was „transkulturelle Kompetenzen“ voraussetzt. In diesem Fall, in dem ein Witztext von einem Bild begleitet wird, kann man von einem „Kombination aus“ Bild und Text sprechen. Somit ist die Mitteilung „weder ausschließlich im Wort noch ausschließlich im Bild zu suchen“ (Bachtsevanidis 2012: 122).

Zuletzt kommt ein Witz innerhalb einer Übung am Ende der Lektion 6 auf der Seite 80 vom Kursbuch vor. Je näher dies Lehrwerk zum Schluss des A1-Niveaus kommt, desto schwieriger machen die vorhandenen Witze. Der nachkommende Witz und die schon vorgestellten Witze legen „eine Herausforderung für vorwissenschaftliche Arbeiten dar“, weil „sie ein Muss für den Lerner“ nicht nur „im fortgeschrittenen Niveau sind“. Ohne Zweifel spielen „Quellenangaben“, die „Informationen über die gesellschaftlichen, „sozialen“, nationalen, „ökonomischen“ und „traditionellen Eigenschaften“ und „einen Einblick in bestimmte Berufs-, Milieu, Alters-, Sports- und Hobbygruppen geben“, im Verhältnis zu „Witzen im DaF“-Unterricht „eine richtungsweisende, einordnende Rolle“ (Ağaçsapan/Ünal/Balkaya 2018: 21).

**Der eingebildete Kranke**

2/17

- Herr Doktor, ich bin nicht gesund.
- So? Wo fehlt's denn?
- Das weiß ich auch nicht.
- Sie wissen es nicht ... aber Sie sind krank?
- Krank? Glauben Sie, ich bin krank?
- Ich frage Sie! Ich weiß das nicht.
- Aber - Sie sind doch der Arzt!
- Haben Sie denn Schmerzen?
- Bis jetzt nicht. Aber vielleicht kommt das noch.
- Unsinn! Essen Sie normal?
- Wenig, Herr Doktor, sehr wenig.
- Das heißt, Sie haben keinen Appetit?
- Oh doch! Ich esse zwar wenig, aber das dann mit viel Appetit.
- Aha! Trinken Sie auch sehr wenig?
- Nein, Herr Doktor, ich trinke sehr viel. Bier, Limonade, und vor allem Wasser. Ich habe immer einen furchtbaren Durst.
- Interessant. Woher kommt wohl dieser Durst?
- Na ja, ich schwitze sehr viel.
- So? Und warum schwitzen Sie so viel?
- Ich ... wissen Sie ... ich laufe ständig zum Arzt ...
- Ich verstehe. - Wo sind Sie versichert?
- Versichert? Ich ... ich bin nicht versichert.
- Aha! Gut. Ich schicke Ihnen dann die Rechnung.
- Die Rechnung, ach so ... Sehen Sie, Herr Doktor, jetzt schwitze ich schon wieder ...



In der Tat behandelt nur das Kursbuch *Themen 1 aktuell* Witze als Texte und gliedert sie in Übungen ein, während das entsprechende Arbeitsbuch dieses Niveaus mit Witzen nicht umgeht. Dasselbe wird auch in den Lehrwerken (Kursbuch und Arbeitsbuch) *Themen 2 aktuell* und *Themen 3 aktuell* der gleichen didaktischen Reihe bemerkt. Wie kann man diesen Sachverhalt verdeutlichen? Berücksichtigend, dass *Themen 1 aktuell*

als Lehrwerk betrachtet wird, das sich auf Anfänger wendet, wird „vor allem das situationsbezogene dialogische“ Sprechen gefördert. Zugleich eignen sich „dialogische Lerntexte“ insbesondere „im Anfangsunterricht gut als Ausgangspunkt zur Förderung der Sprechfertigkeit“. Nach dem Konzept dieses Lehrwerks spielen „dialogische Äußerungen eine gewisse Rolle“ wie auch die Witze in dialogischer Form, die „dabei als kommunikative Muster“ funktionieren und sie „nach ihrer Einübung und Reproduktion ausgewertet und im Transfer unterschiedlich variiert werden“ (Storch 1999: 220).

Obwohl *Themen 1 aktuell* „Lesetexte“ enthält, die geeignet für die „Vermittlung und Einübung von Verstehensstrategien“ sind und „auf das Hörverstehens-Training“ vorbereiten (Ebd.: 125), kommen „komplexere Textsorten“ mit anspruchsvollen Inhalten in *Themen 2 aktuell* und *Themen 3 aktuell* vor, die sich auf Fortgeschrittene beziehen (Ebd.: 238). Unter diesen Bedingungen gehören Witze nicht zu solchen Textsorten und deshalb befassen sich die oben erwähnten Lehrwerke mit ihnen nicht.

### **4.3. Zusammenfassende Ergebnisse**

In Hinsicht auf die „einheitliche“ und „vergleichbare Basis“ von GeRfS, die er „mit seinen Skalen für alle Elemente des modernen Sprachlehrbetriebes“ anbietet (Hilpisch 2012: 8), setzen sich die beiden untersuchten Lehrwerke *Delfin* und *Themen aktuell* mit Witzen auf ganz unterschiedliche Art und Weise auseinander. Trotz der Tatsache, dass Beide sich auf Erwachsene orientieren und ungefähr im gleichen Zeitpunkt herausgebracht wurden, stellen sie eine verschiedene Konzeption vor, was die Witztexte betrifft.

Daneben kann man nicht bezweifeln, dass sie den Lernenden die Möglichkeit geben, „in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen“ zurückzugreifen, falls „sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren“. Infolgedessen machen die Lernenden Erfahrungen, die „zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen“ können (Cools/Sercu 2006: 5). Außer dass beide Lehrwerke eine große „Vielfalt an Textsorten“ anbieten, fördern sie „die Lernenden an Hand von Fotos, Zeichnungen und sonstigen bildlichen Unterstützungsmitteln“ (Ebd.: 14). Dabei geht es um authentische

Texte, die „auf den tatsächlichen mündlichen oder schriftlichen Kontakt mit der Zielsprache“ vorbereiten und deshalb „auch zu einer höheren Lernmotivation beitragen“ (Imo/Weidner 2018: 233).

Bezüglich des Lehrwerks *Delfin* werden Witze als Textsorten, die in Form von Übungen „und Tabellen“ auftreten (Cools/Sercu 2006: 14). Auffallend ist auch, dass die typischen „Formen wie Zuordnungs- oder richtig-/falsch-Übungen sowie Ergänzungsübungen“ in diesem Lehrwerk zur Bearbeitung „der Witze dominieren“ (Middeke/Murdsheva 2008: 224). Die Tatsache, dass Witze nur im zweiten Band vorkommen und behandelt werden, kann bezeugen, dass es bei Witzen um anspruchsvolle Texte geht. Deswegen sollen die Lernenden schon einen ersten Umgang mit der deutschen Sprache haben, damit sie gleichartige Texte handhaben können. Im Gegensatz dazu kommen nicht komplizierte Textsorten im ersten Band vor, wie beispielsweise „Beschreibungen, Dialoge und Tabellen“ (Cools/Sercu 2006: 14).

Anschließend unterscheidet sich die Weise, nach der Witze im Lehrbuch und Arbeitsbuch dieses Lehrwerks geübt werden. Im Lehrbuch werden Witze mit Übungen „zu einer Fertigkeit“ zusammengehängt, die folglich „das neue grammatische Thema einführen helfen“. In diesem Fall kann man von induktiver „Grammatikvermittlung“ sprechen (Kispál 2019: 456), was bedeutet, dass das grammatische Thema „anhand eines kurzen zusammenhängendes Textes“ (eines Witzes) eingeführt wird, der manchmal durch eine Abbildung „illustriert wird“ (Rausch 2017: 98). Bezogen darauf wird „das über Formen entdeckenden Lernens angeeignete Wissen“ als vornehmlich „gut verankert und anwendbar“ im DaF-Unterricht angesehen. Dabei kann es „dazu beitragen, Ängste vor der ‚komplizierten Grammatik‘“ zu zerlegen (Tönshoff 1995: 240). Hinsichtlich des Arbeitsbuches werden Witze durch Übungen so dargestellt, dass sie das grammatische Thema „vertiefen“, mit dem sich das Lehrbuch schon beschäftigt hat. Übungen werden auch zur Verfügung gestellt, die den Wortschatz beinhalten, der sich „nach dem Thema der einschlägigen Lektion“ richtet (Kispál 2019: 456).

In diesem Lehrwerk wird ein Versuch gemacht, dass seine Übungen möglichst „kontextualisiert“ sind, das heißt, dass sie über „einen thematischen oder situativen Zusammenhang“ verfügen, damit sie „dadurch direkter auf die Zielfertigkeit bezogen“ sind. „Je mehr Elemente realer Kommunikation in einer Übung berücksichtigt sind und je mehr sich das Übungsgeschehen an Mitteilung und Inhalt orientiert, desto stärker ist



sie kommunikativ orientiert“ (Storch 1999: 203-204). Somit werden grammatische Regeln in kommunikative Situationen integriert, was dazu führt, dass die Lernenden sich über den Zusammenhang zwischen Struktur und Funktionalität informieren (Rausch 2017: 98).

In Bezug auf das Lehrwerk *Themen aktuell* werden Witze nicht „als typische kleine Texte“ mit „Umfang von ein paar Zeilen“ dargelegt, sondern sie sind „länger“. Wie schon erwähnt wurde, liegt diese Textsorte nur im Kursbuch *Themen 1 aktuell* vor, was durch diese Behauptung erklärt werden kann: Weil Witze als „Lesetexte“ im Kursbuch vorgestellt werden, kann „das Leseverstehens-Training“ als eine bedeutende „Vorbereitung auf das Hörverstehens-Training“ gelten (Storch 1999: 125). Dazu kommt noch, dass „die beständige Präsenz des Lesetextes“ bei einer hohen „Datensteuerung des Verstehensprozesses“ hilft, „da sich der Lernende den Text gezielt sprachlich erschließen kann“. Aufgrund dessen, dass „geschriebene Sprache“ akkurater „geplant und formuliert“ ist, „stimmt sie mit der vermittelten Regelgrammatik und dem expliziten Sprachwissen der Lernenden überein, was gelegentlich das Verstehen“ vereinfacht (Ebd.: 126).

Auffällig ist es, dass Witze in diesem Lehrwerk weder „als Einstieg in ein Thema“ noch „zum Veranschaulichen oder als Schreib- und/oder Sprech Anlass“ dienen (Middeke/Murdsheva 2008: 224). Ausgehend davon, dass der Text „die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit des Fremdsprachenunterrichts“ ist, wird er als „Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts“ betrachtet, „denn Texte werden verstanden und erarbeitet, damit die Lernenden -nach einer angemessenen Phase des Übens- in der Lage sind, neue und komplexere Texte als zuvor zu verstehen und zu produzieren. Unter kommunikativen Aspekten ist der Text im Fremdsprachenunterricht Verstehens- und Äußerungsanlass, den die Lernenden sollen anhand von Texten die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten entwickeln und ausüben“. Wenn man von „Lernaspekten“ spricht, „dienen Texte als Erarbeitungs- und Übungsanlass für die fremdsprachlichen Mittel und Formen“. Weil Texte auch Inhalte tragen, vermitteln sie „landeskundliche Informationen, die als Äußerungsanlass dienen oder als landeskundliches Wissen“ weitergegeben werden. Daraus ergibt sich, dass „Texte“ nicht nur „sprachbezogene Mittlertätigkeiten (Erarbeiten und Einüben sprachlicher

Formen und Mittel)“ anregen, sondern „auch mitteilungsbezogene Zieltätigkeiten (verstehen, sich äußern)“ (Storch 1999: 157).

Mit Sicherheit „handelt es sich“ bei Witzen in diesem Lehrwerk nicht um Lerntexte, die „in die Progression des Lehrbuchs eingebunden“ sind. Sie werden „im Unterricht bis ins Detail“ nicht erarbeitet, damit „die Lernenden“ ihre „sprachlichen Mittel im Verlauf des Unterrichts in ihr aktives, sprachproduktives Können eingliedern“ können. Im Gegensatz dazu nimmt man an, dass dieses Lehrwerk Witze als Verstehenstexte behandelt, damit „das Leseverstehen gefördert wird“. Außerdem entsprechen solche Witztexte dem Niveau A1 nicht, auf das sich das Kursbuch orientiert, weil sie „für Detailverstehen oder gar aktive Sprachbeherrschung“ nicht leicht sind. Aus diesem Grund beziehen sich die Übungen, die die vorgestellten Witze einbeziehen, nur auf das Hören und das Lesen des Textes. Das heißt, dass sie „nur partiell inhaltlich bzw. sprachlich erarbeitet“ werden, was zum Ergebnis führt, dass sie „keinen speziellen neuen Lernstoff“ bieten, „der verbindlich geübt werden müsste“ (Ebd.: 157-158). Folglich sollten diese Witze in den „Fortgeschrittenenunterricht“ als „frei inhaltliche Kommunikationsanlässe“ integriert werden, „wo die Lernenden zunehmend über die sprachlichen Mittel und Fertigkeiten verfügen“, denn sie sind in der Lage, „sich inhaltlich zu einem Text zu äußern“ (Ebd.: 159).

Im Grunde genommen soll die Arbeit mit Texten „in den Dienst kommunikativer Zielsetzungen des Unterrichts gestellt“ werden, was das Lehrwerk *Delfin* im Fall von Witzen einhält, während das Lehrwerk *Themen neu aktuell* nicht. Die Tatsache, dass *Delfin* Witztexte in ein konkretes Kapitel aufnimmt, verdeutlicht, dass Lernziele gesetzt worden sind, die durch die Textarbeit mit Witzen verwirklicht werden. Anhand davon können die Lernenden „fähig werden, geschriebene Texte eigenständig zu“ bearbeiten und aufzufassen, „das Verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener, mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen“. Die Lernenden können ihre Textkompetenz aufbauen, wenn „Textaufgaben“ systematisch erweitert oder „Lesestrategien“ explizit vermittelt werden (Feld-Knapp 2005: 118). Daraus entsteht die Frage: Hat *Themen neu aktuell* so die Witztexte behandelt, dass bei der Entwicklung der Textkompetenz von Lernenden hilft?

Es ist unumstritten, dass „jede Textarbeit“ ebenso „über den einzelnen Text hinausgehende Zielsetzungen“ einschließt, „wie Vermittlung von Lese- und

Verstehensstrategien, die von den Lernenden persönlich-affektiv erfahren, reflektiert und so erworben werden“. Somit ist es das Ziel, eine steigende „Selbstständigkeit gegenüber unbekanntem Texten“ sowie eine wachsende „Leichtigkeit und Gelassenheit im Erschließen von Bedeutungen und Zusammenhängen“ zu fördern. Dass der DaF-Lernende „Texte einschätzen“ kann, führt das zu einer „Bewusstheit beim Lesen“, die „seine Haltung“ vertieft, „Strategien zu entwickeln und zu benutzen, die ihm beim Lesen fremdsprachiger Texte immer helfen“ (Ebd.).

Bezüglich darauf wird ein Didaktisierungsvorschlag von Witzen im DaF-Unterricht im nachstehenden Kapitel zusammengestellt und zwar auf A-Niveau. Es ist die Rede davon, wie Witze im DaF-Unterricht eingesetzt werden, wenn es darum geht, dass die Lernenden Kinder sind. In diesem Sinne werden Witze als Lerntexte behandelt, die zwar mit der Entwicklung eines DaF-Lehrwerks zusammengelegt werden, aber auch neue sprachliche Mittel einbeziehen, damit die Lernenden sie im Zuge des Unterrichts sprachlich produzieren können.

## **5. Didaktisierungsvorschlag von Witzen im DaF-Unterricht auf A-Niveau für Kinder**

### **5.1. Zur Verwendung von Witzen im DaF-Unterricht**

Dass Witze als authentische Texte in einem DaF-Lehrwerk vorkommen und im DaF-Unterricht didaktisiert werden sollen, heißt das, dass Prinzipien wie „Textsortenorientierung“ und „Textsortenvielfalt“ beachtet worden sind. Denn „die Relevanz für Lernende, der Schwierigkeitsgrad sowie Aktualität und Authentizität bei der Auswahl der Textsorten und der Themenauswahl“ werden nach aktuellen didaktischen Ansätzen „berücksichtigt“ (Kispál 2019: 455). Auf diese Weise soll nicht nur der „Textproduktion“ Rechnung getragen werden, sondern auch der „Textrezeption“, weil auch Witze „eine große Rolle bei der kommunikativen Praxis spielen“ (Brinker 2010: 120). Mit anderen Worten sollen Witze sicherlich „ins Zentrum der Unterrichtsmaterialien gelangen“, damit auch „die pragmatische Kompetenz“ gefördert wird, weil DaF-Unterricht „die authentischen Kommunikationssituationen widerspiegeln“ soll. Solche entscheidende „Kompetenz“ umschließt „viele kommunikativ wichtige Elemente“ (z.B. mittelbare „Sprechakte“, Implikate „oder Metaphern“) (Voltrová 2018: 192). Aufgrund dessen, dass Witze „nicht nur der allgemeinen Erheiterung“ dienen, „sondern“ sie als „strategisches Kommu-

nikationsmittel“ bezeichnet werden (Bazil/Piwinger 2012: 11), können sie im DaF-Unterricht benutzt werden.

Hierbei handelt es sich um einen Vorschlag, wie Witze Kindern im Alter von 9 bis 11 Jahren im DaF-Unterricht auf A-Niveau vermittelt und didaktisiert werden können. Aus diesem Grund wurden Witze ausgewählt, die „kommunikativ authentisch“ zu kennzeichnen sind, weil sie neue „Informationen“ für die Lernenden „enthalten“ (Huneke/Steinig 2013: 123). In Anbetracht der vorgestellten Gegebenheiten, kam es mir der Gedanke, dass Witze aus unterschiedlichen Quellen gesammelt werden. Infolgedessen fügen sich Witze in den DaF-Unterricht ein, die entweder im Buch von Anne Spier mit dem Titel *Mit Witzten Deutsch lernen: eine Sammlung von 520 Witzten für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*, auf den Webseiten [www.internet-abc.de](http://www.internet-abc.de), <https://www.spick.ch/>, <https://www.zitronenbande.de> und im DaF-Lehrwerk *Dabei! Kursbuch* auf A1.2 Niveau erscheinen.

Bei dem Buch von Anne Spier geht „es um die Zusammenstellung und Bearbeitung von Witzten aus den verschiedensten Quellen, um die Entwicklung bestimmter Kriterien für die Auswahl von Witzten und um didaktische Fragen, die von den grammatischen Übungsschwerpunkten bis zu kulturtypischen Tabus“ reichen. Dieses Buch erzählt auch, wie „Witze zur interkulturellen Erziehung beitragen, die in jedem Deutschkurs angestrebt werden“ soll. Angesehen genug, dass „Witze charakterisieren, was eine Gesellschaft oder bestimmte Gruppen belastet“, bilden „sie Gesellschafts- und Gruppentypisches“ ab, „aber auch internationale Erscheinungen, die in fast jeder Gesellschaft auftreten“ (Spier 2012: 9). Die Deutschlernenden, die sich mit „Material aus diesem Buch“ befassen, „lernen ein Stück der deutschen Gesellschaft kennen und kommen der speziellen Kultur des Alltags etwas näher“. Laut Autorin des Buches kann es als „eine praktische Arbeitshilfe für den DaF-/DaZ-Unterricht“ gelten. Denn es versucht den Lehrenden, „bei der Vorbereitung ihres Unterrichtes“ zu helfen, indem sie „schnell einen für ihre Gruppe geeigneten Witz“ vorfinden (Ebd.: 9-10).

Außerdem kann „die Möglichkeit der multimedialen, interaktiven, vernetzten und interdisziplinären Darstellung von Inhalten“ durch „digitale Medien in der Bildung“ angeboten werden (Apel/Apt 2016: 67). Digitale Medien offerieren die Aussicht „einer individualisierten, adaptiven und einer zeitlich wie örtlich flexiblen Lernunterstützung entlang des Lebensverlaufs und damit neue Inklusionspotenziale für die

Berücksichtigung von Lerninteressen und inhaltlicher Neigungen, von verschiedenen Lernpräferenzen in der Auswahl der Lernmaterialien sowie von Unterschieden in der Leistungsfähigkeit und im Vorwissen“ (Ebd.: 73).

Im Hinblick darauf, „dass digitale Medien einen moderat lernfördernden Effekt haben“, habe ich nach „Plattformen im Internet“ gesucht, wo ich „Material für die Unterrichtsvorbereitung“ gefunden habe (Prodinger/Wagner 2021: 12-13). Es ist von großer Bedeutung, dass die Lehrenden „individuelle Lernprozesse“ zulassen und „den Lernenden“ dabei helfen, „aktiv und selbstgesteuert Inhalte zu erarbeiten und sich Kompetenzen für die Partizipation an der Wissensgesellschaft anzueignen“ (Ebd.: 13). Darüber hinaus gehört das Internet zu der Gruppe von „Tertiärmedien“, die nicht nur beim Produktionsprozess, sondern auch beim „Rezeptionsprozess der Texte sehr nützlich und hilfreich sind“. Weil Tertiärmedien „als verbreitete“ und sehr „oft genutzte Mittel im Unterricht effektiv eingesetzt werden“, können sie „ein produktives Lernen“ ermöglichen (Akol-Göktaş/Köksal 2022: 42).

An dieser Stelle wäre es bedeutsam, eine Ahnung von den vorgegebenen Webseiten zu haben. In der ersten Webseite [www.internet-abc.de](http://www.internet-abc.de) geht es um eine E-Learning-Lernplattform, die Kinder, Eltern und Lehrkräfte, beim Erwerb und bei der Vermittlung von Internetkompetenz unterstützt und ihnen Orientierung, Aufklärung und Schutz im Internet bietet. Lehrkräfte können zwar von dieser Plattform Unterrichtsmaterialien und Qualifizierungen für die Vermittlung von Internetkompetenz an Kindern erhalten<sup>7</sup>, aber sie können auch adäquate für Kinder von 5 bis 12 Jahren Witze<sup>8</sup> in den DaF-Unterricht einbauen. Betreffend die Webseite <https://www.spick.ch/> ist es die Rede von einem Magazin, das ideal für Kinder ab 9 Jahre alt ist, Wissen und Sprachkompetenz fördert und zum Nachmachen und Ausprobieren motiviert. Konkreter ist es ein Magazin für Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz, das über spannende Texte und tolle Bilder verfügt, wie z.B. Reportagen über Menschen in fernen Ländern, Wissenswertes über exotische und heimische Tiere, Witze, Rätsel und Comics, Experimente, Basteltipps und Rezepte zum Nachmachen<sup>9</sup>. Die dritte Webseite <https://www.zitronenbande.de> bezieht sich auf einen Blog, in dem Geschichten für Kinder und Erwachsene, antike Fabeln, berühmte Märchen, schöne Kinderlieder, nette Grüße und viele weitere

---

<sup>7</sup> [www.internet-abc.de/ueber-uns/](http://www.internet-abc.de/ueber-uns/)

<sup>8</sup> [www.internet-abc.de/lernmodul-email/witz-des-monats/](http://www.internet-abc.de/lernmodul-email/witz-des-monats/)

<sup>9</sup> <https://www.spick.ch/abo/>

unterhaltsame Artikel wie Sprachspiele, Sprüche, lustige Witze und Kinderwitze<sup>10</sup> veröffentlicht werden.

Zuletzt bleibt das aktuelle DaF-Lehrwerk *Dabei! Kursbuch* auf A1.2 Niveau übrig, das sich auf an Jugendliche Deutschlerner (11-15 Jahre) richtet. Das Kursbuch besteht aus 4 Modulen mit je drei kurzen, abwechslungsreichen Lektionen. Zum Schluss jedes Moduls befinden sich wiederholende Rubriken wie z.B. Landeskunde, Projektarbeit, Sprachmittlung, Aufgaben zu den Filmen sowie eine Modul-Zusammenfassung mit Beispielen<sup>11</sup>. In diesem Teil des Kursbuches habe ich Witze entdeckt (Kopp/Alberti/Büttner 2020: 20), die ich nachfolgend in meinem Didaktisierungsvorschlag verwende.

Witze als kleine Texte können im DaF-Unterricht auch „auf einer unteren Niveaustufe“ unterrichtet werden, „wenn man bereits auf dieser Stufe mit authentischen Materialien und nicht nur mit Mustertexten aus dem Lehrwerk arbeiten möchte“ (Dürscheid 2016: 171). Obwohl die Lernenden „auf einer unteren Niveaustufe in der Zielsprache“ eine große Anstrengung machen sollen, solche Texte zu verstehen, wurden Witze ausgewählt, „die dem sprachlichen Niveau der Lerner angepasst sind“ (Ebd.: 173). Es ist nicht zu bezweifeln, dass Witze „sowohl beim Wortschatz- als auch beim Grammatikerwerb sehr motivierend wirken“ können (Kispál 2019: 455). In folgenden Unterkapiteln wird es erklärt, wie grammatische Regeln und Wortschatz durch Witze den Lernenden auf A-Niveau vermittelt werden können und was beachtet werden soll, wenn Kinder (9-11 Jahre) der Gruppe von diesen Lernenden angehören.

## **5.2. Grammatikvermittlung durch Witze im DaF-Unterricht**

Überaus gut eignet sich „der textsortenbezogene Ansatz“, damit „grammatische Strukturen und ihr Funktionieren“ verstanden werden. „Das gilt“, wenn die jeweiligen Textsorten, in diesem Fall die ausgesuchten Witze, „einen guten kommunikativen Rahmen“ schaffen, innerhalb deren „grammatische Strukturen ihre Wirkung adäquat und einleuchtend entfalten können“. In der Tat bietet dieser Ansatz „einen guten Ausgangspunkt für das Kreieren von grammatischem Beispielmateriale“ (Thurmair 2011: 428).

---

<sup>10</sup> <https://www.zitronenbande.de/>

<sup>11</sup> <https://shop-es.hueber.de/es/dabei-a1-2-kb-978-3-19-501779-4.html>

Außerdem wird das grammatische „Wissen für das Sprachenlernen“ zum einen als „ein Hilfsmittel beim Sprachenlernen“ bezeichnet, „denn es soll den Lernweg hin zur Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erleichtern und abkürzen“. Zum anderen ist es „ein zusätzlicher Lernstoff, der nach Erfüllung seiner Funktion wieder vergessen werden kann“. Deshalb „sind Grammatikkenntnisse auch kein Lernziel des DaF-Unterrichts“, weil „das Können“ in diesem Fall entscheidend ist, nicht nur „das explizite Wissen“ (Storch 1999: 180).

Bezogen darauf ist es zu bedenken, „welches Lernziel mit Hilfe“ von Witzen bzw. Übungen verfolgt und welches grammatische Thema dabei behandelt werden“ (Kispál 2019: 457). Konkreter soll Grammatik „induktiv eingeführt“ werden, was heißt, dass man „von Beispielen“ ausgeht, die einem Witz „entnommen sein können“ und danach zu einer Regel kommt, die „von den Beispielen“ ableitet. Was die „induktive Grammatikarbeit“ angeht, ist es „der Weg vom Konkreten (Text, Situation, Beispiele) hin zum Abstrakten (grammatische Regularität)“ (Storch 1999: 182). Obwohl „die induktive Grammatikarbeit“ kurzzeitig nicht so nötig erscheint, kann „die längere und durch die induktive Aktivierung intensivere Beschäftigung mit dem betreffenden grammatischen Phänomen“ langfristig „ein besseres Verständnis der Regularität und einen nachhaltigeren Lerneffekt erzielen“ (Kwakernaak 1996: 287).

Parallel dazu soll „Grammatik nicht abstrakt eingeführt“ werden. Nämlich stellt der Zusammenhang mit Witzen „die kommunikativ-funktionale Einbettung des neuen grammatischen Phänomens“ vor. Wenn „grammatische Phänomene“ sich mit dem Text und der Situation verbinden, dann „bleiben sie nicht abstrakt und isoliert, sondern ihre Verwendung und Funktion im kommunikativen Zusammenhang wird erkennbar, und sie können an sinnvolles kommunikatives Handeln angebunden werden. Voraussetzung ist eine induktive Grammatikeinführung, die von einem Text oder einer Situation ausgeht“ (Storch 1999: 182).

Es ist auch zu betonen, dass die Lernenden über „eine produktive wie rezeptive Textsortenkompetenz“ verfügen, „auf die man bei der Grammatikarbeit aufbauen kann“. Im Kontext „einer textsortenbezogenen Grammatikarbeit mit authentischen bzw. realisierten Beispielen“ kann es erreichbar sein, Lernenden „auf ihre konkreten und realen Probleme praxisnahe Antworten zu geben bzw. sie von ihnen entwickeln zu lassen; etwa hinsichtlich der Frage der Akzeptabilität bestimmter grammatischer

Strukturen, hinsichtlich des kommunikativen Rahmens, also Anwendungsbereichs für die Verwendung spezifischer grammatischer Strukturen und anderes mehr“ (Thurmair 2011: 413-414).

In Verbindung damit wird der erste Teil der ersten Übung vorgestellt, in der die Lernenden zunächst „genügend Beispiele für das zu erarbeitende grammatische Phänomen zusammentragen“ sollen. In diesem Fall geht es um vier Witze (Kopp/Alberti/Büttner 2020: 20), die mir von dem DaF-Lehrwerk *Dabei! Kursbuch* leihe und hinreichend Beispiele für das grammatische Phänomen beinhalten. Das erarbeitende grammatische Phänomen hat mit der Konjugation von regelmäßigen Verben im Präsens zu tun. Dann sollen die Lernenden „die Beispiele ordnen“, sodass sie „in eine zusammenhängende pädagogische grammatische Darstellung gebracht werden“. Der erste Schritt der Übung wird in „Gruppenarbeit durchgeführt“, während der zweite und der dritte in Partnerarbeit (Storch 1999: 187).

**1a) Lesen Sie die Witze und unterstreichen Sie die regelmäßigen Verben im Präsens.**

- Machst du eigentlich Sport?
- Natürlich! Ich spiele Basketball, Fußball und Tennis. Ich mache auch Judo und Karate.
- Wow! Das ist ja super! Und wann machst du das alles?
- Morgen fange ich damit an.



Lisa geht mit ihrer Mutter in den Zoo:

- „Sieh mal, Mama“, ruft sie, „der Gorilla sieht aus wie Onkel Max“.
- „Psst! Sei ruhig!“, sagt die Mutter
- „Ach Mama, lass doch“, sagt Lisa. „Der Gorilla versteht das doch nicht.“



Ein Mann geht mit seinem Hund ins Kino. Der Hund lacht und lacht. Er findet den Film lustig.

- Da sagt eine Frau: „Also, der Hund ist wirklich komisch!“
- „Ja“, antwortet der Mann, „ich verstehe das auch nicht. Das Buch zum Film findet er nämlich gar nicht lustig.“



- „Du, dein Hund jagt gerade einen Mann auf einem Fahrrad!“
- „Nein, das kann nicht sein. Mein Hund kann gar nicht Rad fahren.“



Der zweite und der dritte Schritt der Übung werden im zweiten Teil der ersten Übung zusammengestellt. Die Lernenden sollen mithilfe einer „grammatischen Darstellung“ die nachfolgende Übersicht ergänzen. Die Tabelle zeigt, wie regelmäßige Verben im Präsens konjugiert werden. Nämlich umfasst sie „Beispiele in geordneter und systematisierter Form“, damit die Hervorhebung und die Erklärung von wesentlichen Aspekten verwirklicht werden. Die Tabelle „bezieht konkrete Beispiele und verallgemeinerte Regularitäten verständlich und übersichtlich aufeinander“ (Ebd.: 195-196). Durch diese Übung ist es möglich, dass „treffende und mnemo-technisch gelungene Beispiele“ aus den Witzen „genommen werden“ und „in Anlehnung an solche – quasiauthentisch – nachgebildet werden, was in bestimmten Situationen des Grammatikunterrichts erforderlich sein kann“ (Thurmair 2011: 428).

**1b) Konjugieren Sie die regelmäßigen Verben im Präsens in der Übersicht nach der weiter unten dargestellten Tabelle.**

| Infinitiv       | spielen |          | arbeiten   |
|-----------------|---------|----------|------------|
| <b>Singular</b> |         |          |            |
| 1. Person       | ich     | spiel-e  | arbeit-e   |
| 2. Person       | du      | spiel-st | arbeit-est |
| 3. Person       | er      | spiel-t  | arbeit-et  |
|                 | sie     |          |            |
|                 | es      |          |            |
| <b>Plural</b>   |         |          |            |
| 1. Person       | wir     | spiel-en | arbeit-en  |
| 2. Person       | ihr     | spiel-t  | arbeit-et  |
| 3. Person       | sie     | spiel-en | arbeit-en  |
|                 | Sie     | spiel-en | arbeit-en  |

|           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Infinitiv |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Singular  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Person |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Person |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. Person |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Plural    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. Person |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2. Person |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3. Person |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Als fakultatives zusätzliches Teil zur Übung 1 könnte das nachkommende dritte Teil bezeichnet werden, da es nicht sicher ist, ob die Lernenden gelernt haben, erfolgreich die vorgestellte grammatische Regel einzusetzen. Somit bietet diese Übung ihnen, solche Regel durch Spiel besser zu verstehen und richtig zu verwenden. Denn „Lernen im Spiel ist“ eine „ganzheitliche, selbstbestimmte, lustvolle, nicht entfremdete Tätigkeit“. Man geht von Kennenlernspielen, Kreisspielen, „Partner- und“ Gruppenspielen, „Posten- und Hindernislauf, Lauf-, Ball- und“ Würfelspielen, „Spiel mit und ohne Material“, Brettspielen, Kimspielen „zur Schulung der Sinne“, Pantomimen und szenischen Spielen aus „bis hin zu Sprach- und Ratespielen“ (Schmitt 2001: 796).

Basierend darauf geht es bei der Übung 1c um ein Würfelspiel, das „eine stufenweise Einübung von Formen“ bietet und sich mit der Ergänzung von Sätzen verbindet. In diesem Fall ist das Material ein großer Würfel, der aus Papier hergestellt ist und auf jeder Seite die Endung jeder Person im Präsens genannt wird. Die „erste Stufe“ hat damit zu tun, dass die Lernenden die angebotenen mit Lücken Sätze lesen. Die „zweite Stufe“ betrifft das „Würfeln und zu dem erreichten Feld“, die richtige Form des Verbs zu gestalten, mit dem jeder Satz ergänzt wird (Darrah 2018: 83).

|   |  |
|---|--|
| <b>1c) Werfen Sie den Würfel, bemerken Sie die Endung und dann ergänzen Sie</b> |  |
| <b>a) machen</b>  | Du _____ deine Arbeit sehr schnell     |
| <b>b) zahlen</b>  | Die Frauen _____ ihre Rechnung gleich. |
| <b>c) wohnen</b>  | _____ ihr schon lange hier?            |
| <b>d) reisen</b>  | _____ Sie oft ins Ausland?             |
| <b>e) hören</b>   | Er _____ nichts.                       |
| <b>f) stellen</b>   | Ich _____ die Flasche auf den Tisch.   |

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>g) heiraten</b>  | Mein Kollege _____ im Winter.           |
| <b>h) tanzen</b>    | Deine Großeltern _____ sehr gern.       |
| <b>i) kosten</b>    | Was _____ die Tasche?                   |
| <b>j) enden</b>     | Der Film _____ um 19 Uhr.               |
| <b>k) kaufen</b>    | Sie _____ Chips und Getränke. (Pl.)     |
| <b>l) arbeiten</b>  | Mein Mann _____ oft auch am Wochenende. |
| <b>m) antworten</b> | Sie _____ auf meine SMS bald. (Sg.)     |
| <b>n) warten</b>    | _____ Sie hier schon lange Zeit?        |
| <b>o) mieten</b>    | Wir _____ ein Ferienhaus auf dem Land.  |

Allerdings kann „der Einsatz von Spielen“ im Unterricht dabei helfen, dass „Sprachkompetenzen in möglichst angstfreier und entspannter, vor allem aber ganzheitlicher Situation gelernt werden“. Folglich werden nicht nur „Hemmungen abgebaut“, sondern auch „(sprachliche) Kreativität und Eigenverantwortlichkeit“ werden ausgebildet (Gerhardt 2016: 251).

Die zweite Übung bezieht sich auf die Konjugation von Modalverben *können, müssen, wollen* im Präsens. Aus den oben erwähnten Webseiten habe ich sechs Witze gewählt, die dem A-Niveau entsprechen und ihr Inhalt sich auf Kinder richtet. Mit dem Einsatz von angemessenen Witztexten können die Lernenden „neue (unterschiedliche) Sprachphänomene, neuen Wortschatz“ entwickeln, „möglichst induktiv bearbeiten, in schon vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände integrieren, üben oder festigen“. In Bezug darauf soll die Lehrkraft „auf interferenzanfällige Bereiche“ achten, „was notwendig intensives Üben einschließt, erforderlichenfalls Hilfe gewährt und die Durchführung richtig koordiniert“ (Papadopoulou 2009: 633).

Die Übung beginnt mit dem ersten Teil, bei dem die Lernenden nach dem Lesen von Witzen die Modalverben innerhalb jedes Witzes unterstreichen sollen, sodass sie dann sie in der angebotenen Tabelle ergänzen und konjugieren.

**2a) Lesen Sie die Witze und unterstreichen Sie die Modalverben im Präsens (können, müssen, wollen). Dann ergänzen und konjugieren Sie die fehlenden Modalverben in der folgenden Tabelle.**

a)

- Peter: „Ich will aber nicht zur Schule!“

- Mutter: „Du musst aber!“
- Peter: „Nenne mir zwei Gründe!“
- Mutter: „Du bist 45 Jahre und der Schuldirektor!“<sup>12</sup>

b)

- Sagt Lisa zu Anna: „Mein Hund kann lügen“.
- Sagt Anna: „Das geht doch nicht“.
- Sagt Lisa: „Doch <sup>13</sup> das geht. Belo, wie macht eine Katze“?
- Belo: „Wau wau“.

c)

- Kommt ein Luftballon zum Arzt.
- Sagt der Arzt: „Wie kann ich Ihnen helfen?“
- Sagt der Luftballon: „Ich habe schreckliche Platzangst!“<sup>14</sup>

d)

- Kommt ein Kunde in eine Bäckerei und fragt: „Hallo, kann ich hier ein Brötchen mit Käse kaufen?“<sup>15</sup>
- Sagt der Verkäufer: „Nein, nur mit Bargeld oder Kreditkarte“.

e)

- Die Lehrerin fragt im Musikunterricht: „Wer von euch kann mir ein beliebiges Streichinstrument nennen“?
- Sandra meldet sich und sagt: „Pinsel!“<sup>16</sup>

f)

- Fragt die Lehrerin: „Wer kann mir vier Tiere aus Afrika nennen“?
- Benjamin meldet sich: „Zwei Elefanten und zwei Löwen!“<sup>17</sup>

| Infinitiv |     | können  | müssen  | wollen  |
|-----------|-----|---------|---------|---------|
| Singular  |     |         |         |         |
| 1. Person | ich | .....   | muss    | .....   |
| 2. Person | du  | kann-st | .....   | will-st |
| 3. Person | er  | .....   | muss    | will    |
|           | sie |         |         |         |
|           | es  |         |         |         |
| Plural    |     |         |         |         |
| 1. Person | wir | könn-en | müss-en | woll-en |
| 2. Person | ihr | könn-t  | müss-t  | woll-t  |
| 3. Person | sie | könn-en | müss-en | woll-en |
|           | Sie | könn-en | müss-en | woll-en |

<sup>12</sup> <https://www.internet-abc.de/lernmodul-email/witz-des-monats/#c203576>

<sup>13</sup> <https://www.internet-abc.de/lernmodul-email/witz-des-monats/#c203576>

<sup>14</sup> <https://www.spick.ch/dein-spick/witze/>

<sup>15</sup> <https://www.spick.ch/dein-spick/witze/>

<sup>16</sup> <https://www.zitronenbande.de/witze/>

<sup>17</sup> <https://www.zitronenbande.de/witze/>

Danach folgen das zweite Teil und das dritte Teil der zweiten Übung, wobei die Lernenden zum einen mit den schon gelernten Modalverben die Sätze ergänzen sollen, zum anderen Sätze mit ihnen gestalten sollen, indem sie die Reihenfolge von Komponenten beachten.

**2b) Ergänzen Sie die Sätze mit Modalverben (können, müssen, wollen), wie im Beispiel.**

- a) Ich bin krank. Ich muss im Bett bleiben.
- b) Ich \_\_\_\_\_ sehr gut Basketball spielen.
- c) Meine Mutter \_\_\_\_\_ jeden Tag zur Arbeit gehen.
- d) Meine Schwester \_\_\_\_\_ Englisch lernen.
- e) Ich \_\_\_\_\_ keinen Kaffee trinken! Ich \_\_\_\_\_ einen Saft trinken!
- f) \_\_\_\_\_ ich Sie bitte etwas fragen? – Ja, natürlich!
- g) Ich bin krank, ich \_\_\_\_\_ Tabletten nehmen.
- h) Du arbeitest viel. Du \_\_\_\_\_ eine Pause machen.
- i) \_\_\_\_\_ du Skateboard fahren?
- j) Maria \_\_\_\_\_ sehr gut tanzen und singen.
- k) Ich \_\_\_\_\_ Ski fahren lernen!
- l) \_\_\_\_\_ du mit mir ins Kino gehen heute Abend? – Ich \_\_\_\_\_ nicht, ich \_\_\_\_\_ Mathe lernen.
- m) \_\_\_\_\_ Sie mir helfen? – Leider nicht, ich \_\_\_\_\_ nicht, ich habe keine Zeit.

**2c) Bilden Sie Sätze mit Modalverben in der richtigen Form und achten Sie auf die Reihenfolge.**

a) am Samstag / Ich / ins Restaurant / wollen / gehen

Ich will am Samstag ins Restaurant gehen.

b) jeden Tag / die Schüler / Hausaufgaben / machen müssen

\_\_\_\_\_

c) Englisch / Klaus / sehr gut / können / sprechen

\_\_\_\_\_

d) du / Tennis spielen / am Nachmittag / Wollen /?

\_\_\_\_\_

e) nach Hause / schon / gehen / wir / Müssen /?

\_\_\_\_\_

f) warten / Sie / Können / bitte / warten / hier /?

\_\_\_\_\_

Bewahrend das Vorgehen des klassischen Dreischrittes: „Einführung des sprachlichen Phänomens, kontrolliertes Üben, selbständiges Anwenden“, versucht diese Übung grammatische Regeln zu vermitteln (Bryant 2020: 279-280). Bis hierhin bemerkt man, dass die zwei oben genannten Schritte dieser Übung dargestellt worden sind. Das grammatische Phänomen (Konjugation von Modalverben *können*, *müssen*, *wollen* im Präsens) wurde durch kleine Witztexte eingeführt, sodass die Lernenden mithilfe ihnen lernen, wie diese Modalverben im Präsens konjugiert werden. Danach kommen der zweite und dritte Teil der Übung, die den Lernenden dabei helfen, das grammatische Phänomen „systematisch und eigenaktiv“ zu untersuchen, damit sie den vierten Teil erreichen, durch den sie „allgemeine Strukturen“ erarbeiten (Hüttis-Graff/Köhnen/Lischeid/Rupp/Walper 2011: 82).

Beim vierten Teil der Übung handelt es sich darum, dass die Lernenden etwas Selbständiges produzieren sollen, damit sie in der Lage sind, die Modalverben anzuwenden. Sie sollen in Form von Sätzen schreiben, welche Freizeitaktivität sie schon können und welche sie lernen möchten. Hier ist es zu betonen, dass vorgegebene Redemittel ihnen angeboten werden, die ihnen helfen, ihre persönlichen Vorzüge zu äußern.

**2d) Schreiben Sie noch 4 Sätze darüber, was Sie schon können und was möchten Sie noch lernen. Sie können zwischen folgenden Freizeitaktivitäten wählen:**

Rad fahren, Motorrad fahren, Basketball spielen, Volleyball spielen, skaten, Ski fahren, Klavier spielen, Gitarre spielen, schwimmen, surfen, reiten, Karate machen, boxen

a) Ich kann Rad fahren, aber ich will Motorrad fahren lernen.

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

Anhand des Verlaufs dieser Übung kann man schlussfolgern, dass das erste, zweite und dritte Teil der Übung das explizite „Grammatikwissen“ fördern, was heißt, „das explizite Sprachwissen (also Regelwissen)“ wird „durch ständige Einübung und aktive Anwendung im Gedächtnis automatisiert“. Am Ende tritt das vierte Teil der Übung auf, durch das das explizite Grammatikwissen „langsam unbewusst in implizites Sprachwissen überführt“ wird (Chou 2015: 29).

Hinsichtlich der dritten Übung beschäftigt sie sich mit Imperativ, der innerhalb von Witzen vorkommt, die ich im Buch von Anne Spier stehen. Die „Themen“ von Witzen werden als „alltagsnah“ bezeichnet, „daher werden die Relevanz des Imperativs und seine Funktionalität für Lernende verdeutlicht“. Außerdem verbindet sich das „Thema Höflichkeit“ mit dem Thema „Imperativ“ und „ausschließlich mit der Nutzung der Modalpartikel“ (Zeyer 2018: 79).

Berücksichtigend „die Reihenfolge“, wie die „Imperativformen sowie die Intensität der Beschäftigung mit dem grammatischen Thema“ präsentiert werden sollen (Ebd.: 81), behandelt diese Übung nur die *Sie*-Form von Imperativ. Durch diese Witze wird „die pragmatische Ebene des Imperativs bzw. Höflichkeitsaspekt“ explizit angesprochen (Ebd.: 79), was bedeutet, dass „die Einführung des Imperativs“ sich auf die „Prinzipien des entdeckenden Lernens“ orientiert. Deswegen werden die Witze im ersten Teil dieser Übung nicht nur zum Leseverstehen, sondern auch „zum Hörverstehen“ angeboten. Somit sollen die Lernenden zuerst die Witze hören, die als kleine Dialoge vorgestellt werden, damit die entscheidende „Rolle der Intonation in Imperativsätzen“ betont wird. Danach können sie in der Lage sein, diese Witze mit der angemessenen Intonation vorzulesen (Ebd.: 82).

**3a) Hören und lesen Sie die vier Witze vor. Dann unterstreichen Sie die Verbformen zu den folgenden Infinitiven: *reingehen, versuchen, bringen, kommen.***

a)

- Die Sekretärin sagt zu der neuen Kollegin: „Gehen Sie lieber nicht zum Chef rein, der hat schlechte Laune!“
- „Wann hat er denn mal gute Laune?“

- „Keine Ahnung. Ich bin erst seit zwei Jahren hier.“<sup>18</sup>
- b)
- Der Patient sagt zum Augenarzt: „Beim Kaffeetrinken tut mir immer das rechte Auge weh.“
  - Der Arzt antwortet: „Versuchen Sie doch mal, den Löffel aus der Tasse zu nehmen.“<sup>19</sup>
- c)
- Der Ober fragt den Gast: „Haben Sie noch einen Wunsch, mein Herr?“
  - Gast: „Ja, bringen Sie mir bitte etwas Geld, ich möchte zahlen.“<sup>20</sup>
- d)
- Auf der Polizeistation klingelt das Telefon.
- „Kommen Sie sofort! Es geht um Leben und Tod! Hier in der Wohnung ist eine Katze!“, sagt eine Stimme.
  - „Wer ist denn am Apparat?“, fragt der Polizist.
  - „Der Papagei!“<sup>21</sup>

Nach der Ausführung des ersten Teils der Übung sollen die Lernenden im zweiten Teil die Witze noch einmal lesen, damit sie die schon anerkannten Imperativsätze mit *Sie*-Form einschätzen, ob es bei ihnen um Ratschläge, Empfehlungen, Hinweise, Tipps oder „Apelle, Anweisungen, Verbote und Warnungen“ geht (Ebd.: 80-81). Während das erste Teil der Übung auf das orientierende „Lesen“ zielt, damit die Lernenden „sich einen Überblick“ verschaffen, bezweckt das zweite Teil das überfliegende „Lesen“, damit die Lernenden „den Hauptinhalt“ jedes Witzes „erfassen“ (Ehlers 2010: 198).

- 3b) Lesen Sie die vier Witze noch einmal. Wie können Sie charakterisieren Sie jeden Imperativsatz mit *Sie*-Form charakterisieren? Als *Ratschlag, Empfehlung, Hinweis, Tipp, Apell, Anweisung, Verbot, Warnung*?**
- a) Gehen Sie lieber nicht zum Chef rein! .....
- b) Versuchen Sie doch mal, den Löffel aus der Tasse zu nehmen. ....
- c) Ja, bringen Sie mir bitte etwas Geld. ....
- d) Kommen Sie sofort! .....

<sup>18</sup> Spier 2012: 19.  
<sup>19</sup> Ebd.: 29.  
<sup>20</sup> Ebd.: 89.  
<sup>21</sup> Ebd.: 111.



Nachher folgen die drei weiteren Teile dieser Übung, die der syntaktischen „Ebene“ und der „Verbstellung in Imperativsätzen“ mit *Sie*-Form besondere Bedeutung beimessen (Zeyer 2018: 82). Es ist ebenso zu beachten, dass „die bereits erlernten grammatischen Themen“ der Ausgangspunkt „für die Vermittlung“ dieses „grammatischen Themas“ ist. Das heißt, „dass für das Lernen des Imperativs Kenntnisse über die Verbkonjugation im Präsens“ und „die Verbposition in Aussage- und Fragesätzen“ vorausgesetzt werden (Ebd.: 94).

**3c) Konjugieren Sie die Verben im Präsens in der Höflichkeitsform und dann bilden Sie Imperativsätze mit *Sie*-Form, wie im Beispiel.**

| Infinitiv     | Präsens    |            |   | Imperativ ( <i>Sie</i> -Form) |            |   |
|---------------|------------|------------|---|-------------------------------|------------|---|
|               | Position 1 | Position 2 |   | Position 1                    | Position 2 |   |
| <b>machen</b> | Sie        | machen     | - | Machen                        | Sie!       | - |
| fahren        |            |            |   |                               |            |   |
| essen         |            |            |   |                               |            |   |
| vor/lesen     |            |            |   |                               |            |   |
| trinken       |            |            |   |                               |            |   |
| verstehen     |            |            |   |                               |            |   |
| bitten        |            |            |   |                               |            |   |
| auf/hören     |            |            |   |                               |            |   |
| bringen       |            |            |   |                               |            |   |
| sehen         |            |            |   |                               |            |   |
| entschuldigen |            |            |   |                               |            |   |
| singen        |            |            |   |                               |            |   |
| auf/passen    |            |            |   |                               |            |   |
| bekommen      |            |            |   |                               |            |   |

Beim dritten Teil dieser Übung sollen die Lernenden das vorgegebene Verb sowohl im Präsens in der Höflichkeitsform konjugieren, als auch Imperativsätze mit *Sie*-Form strukturieren. Auf diese Weise können sie die beiden Strukturen vergleichen und die neu gelernte Struktur besser verstehen. Dabei hilft „die Hervorhebung der Position des Verbs und des Pronomens im Satz mit den“ Aussagen *Position 1* und *Position 2* (Ebd.: 83). Das vierte Teil der Übung kann als Schlussfolgerung des vorherigen Teils funktionieren, weil die Lernenden die grammatischen Regeln bilden sollen, die sich aus dem dritten Teil ergeben.

**3d) Sehen Sie die oben vorgestellte Tabelle und ergänzen Sie die Regeln.**

- Im **Präsens** in der Höflichkeitsform steht das Verb in der ..... Position und das Personalpronomen *Sie* in der .....Position.
- Trennbare Verben: Im **Präsens** in der Höflichkeitsform steht das einfache Verb in der ..... Position, das Präfix steht ..... und das Personalpronomen *Sie* in der .....Position.
- Zusammengesetzte Verben mit Präfixen wie z. B. be-, ent-, er-, ver-, zer- sind nicht trennbar: Im **Präsens** in der Höflichkeitsform steht das zusammengesetzte Verb in der ..... Position und das Personalpronomen *Sie* in der ..... Position.
- Im **Imperativ** mit *Sie*-Form steht das Verb in der .....Position und das Personalpronomen *Sie* in der .....Position.
- Trennbare Verben: Im **Imperativ** mit *Sie*-Form steht das einfache Verb in der ..... Position, das Präfix steht ..... und das Personalpronomen *Sie* in der .....Position.
- Zusammengesetzte Verben mit Präfixen wie z. B. be-, ent-, er-, ver-, zer- sind nicht trennbar: Im **Imperativ** mit *Sie*-Form steht das zusammengesetzte Verb in der ..... Position und das Personalpronomen *Sie* in der ..... Position.

Zum Schluss wird diese Übung mit dem fünften Teil abgeschlossen, in dem die Lernenden ohne weitere Hilfe formelle Imperativsätze aufbauen. Es ist so entscheidend für die jungen DaF-Lernenden, dass sie durch diese Übung selbstständig „die Bildung, die Funktionsweise sowie die Regeln zum Imperativ im Deutschen“ entdeckt haben, obwohl sie „noch auf Niveaustufe A“ sind (Zeyer 2020: 55).

**3e) Bilden Sie formelle (*Sie*) Imperativsätze, wie im Beispiel.**

Sie

|                                       |                      |
|---------------------------------------|----------------------|
| <b>Beispiel:</b> das Geld / nehmen    | Nehmen Sie das Geld! |
| a) am Sonntag / nach Berlin / fliegen |                      |
| b) lauter / sprechen                  |                      |
| c) den Comic / lesen                  |                      |
| d) auf den Bus / warten               |                      |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| e) das Fenster / zumachen  |  |
| f) sehr früh / aufstehen   |  |
| g) ein Gedicht / vortragen |  |
| h) ein Lied / singen       |  |

Insgesamt kann „expliziter Grammatikunterricht“ sich positiv „auf das metasprachliche Wissen der Lernenden“ auswirken, wenn Texte wie Witze in Übungen aufgenommen werden. Das hat zur Folge, dass „der Unterricht nicht allein auf Sprache als System fokussiert, sondern auf Kontextualisierung, bedeutungstragende sprachliche Einheiten und Optionen“. Mit anderen Worten wird „Grammatik als Option“ dargestellt „und dadurch als sprachliches Mittel in kommunikativen Situationen statt ausschließlich als sprachliche Struktur“ (Bjerre/Kabel 2023: 338-339).

### 5.3. Lexikvermittlung durch Witze im DaF-Unterricht

Als „Wortschatz wird“ in Hinsicht auf den „Sprachgebrauch die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache“ bezeichnet. Zudem werden Wörter „als sprachliche Einheiten“ definiert, „die eine Form- und eine Bedeutungsseite haben“. Im „Grundwortschatz“ handelt es sich um „denjenigen Wortschatz, den Anfänger beherrschen sollten, um kommunikative Handlungen auf“ dem Niveau A „entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ zu verwirklichen. Hinzu kommt, dass „Lernwortschatz“ als die Summe „derjenigen Wörter“ beschrieben wird, „die in einem Lehrwerk jeweils als lexikalische Grundlage angeboten wird“ (Bauer/Doetjes 2023: 312).

Unter dem Begriff der “Wortschatzarbeit” kann man „jede Art des Umgangs mit“ Lernenden „innerhalb“ und „außerhalb des Unterrichts“ verstehen, „dessen Ziel die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz ist“. Dieser Begriff schließt „zum einen die fremdbestimmte Wortschatzarbeit (z.B. seitens der Lehrkraft), zum anderen auch das selbstbestimmt Wortschatzlernen sowie inzidentelles Lernen“ ein (Targonska 2016: 80). Und wie kann man „die institutionelle von der Lehrkraft betriebene Wortschatzarbeit“ kennzeichnen? Solche enthält „alle Prozesse von der Auswahl der Vokabeln bis hin zu deren erfolgreichen Anwendung seitens der Lernenden“, was bedeutet, „die Auswahl der Vokabeln, ihre Präsentation, Bedeutungsvermittlung, Wortschatzüben und –automatisierung, Festigung, Systematisierung und

Differenzierung ebenso wie natürlich „die Anwendung des Wortschatzes“. Ohne Zweifel „gehört zur Wortschatzarbeit die Ergänzung des im Unterricht erworbenen und das Heranziehen des vorhandenen Wissens und dessen Neugestaltung, Umgestaltung, d. h. das Schaffen einer Wortschatzorganisation“ (Ebd.: 81).

Es erscheint auch als notwendig, dass „die systematische Wortschatzarbeit“ ständig „kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf Textbasis“ erfolgt. Sowohl „linguistische“ als auch „psychologische Argumente“ vertreten die Ansicht, dass „neue Wörter so früh wie möglich in sinnvollen Texten“ dargestellt werden sollen (Köster 2001: 889). Damit Wortschatz erworben wird, ist das Reflektieren und die bewusste Gestaltung von „Äußerungen und“ Texten „in vielfältigen authentischen Verwendungszusammenhängen“ sehr auffällig. Das führt zur Erweiterung des Wortschatzes, bisher wird „implizites Sprachwissen“ in voller Absicht angewendet. (Leimbrink 2015: 47-48).

Berücksichtigend, dass „neuer Wortschatz“ im FSU im Kontext (Texte, Situationen, Handlungen, thematische Zusammenhänge) eingeführt und erschlossen“ werden soll (Storch 1999: 57), stellt das erste Teil der ersten Übung vier Witztexte dar, in der „neuer und unbekannter Wortschatz“ mithilfe von Bildern „eingeübt wird“ (Wicke 2004: 23). Das vereinfacht „das Verstehen, fördert die Bildung assoziativer Verbindungen innerhalb des Wortschatzes und ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Verankerung im Gedächtnis“. Deswegen soll „das Einführen und Verstehen neuen Wortschatzes“ auf „der Textarbeit und“ dem „Textverstehen“ beruhen (Storch 1999: 57-58). Konkreter wird „das Erlernen der Bezeichnung von“ Tieren durch diese Übung vorgebracht (Wicke 2004: 23).

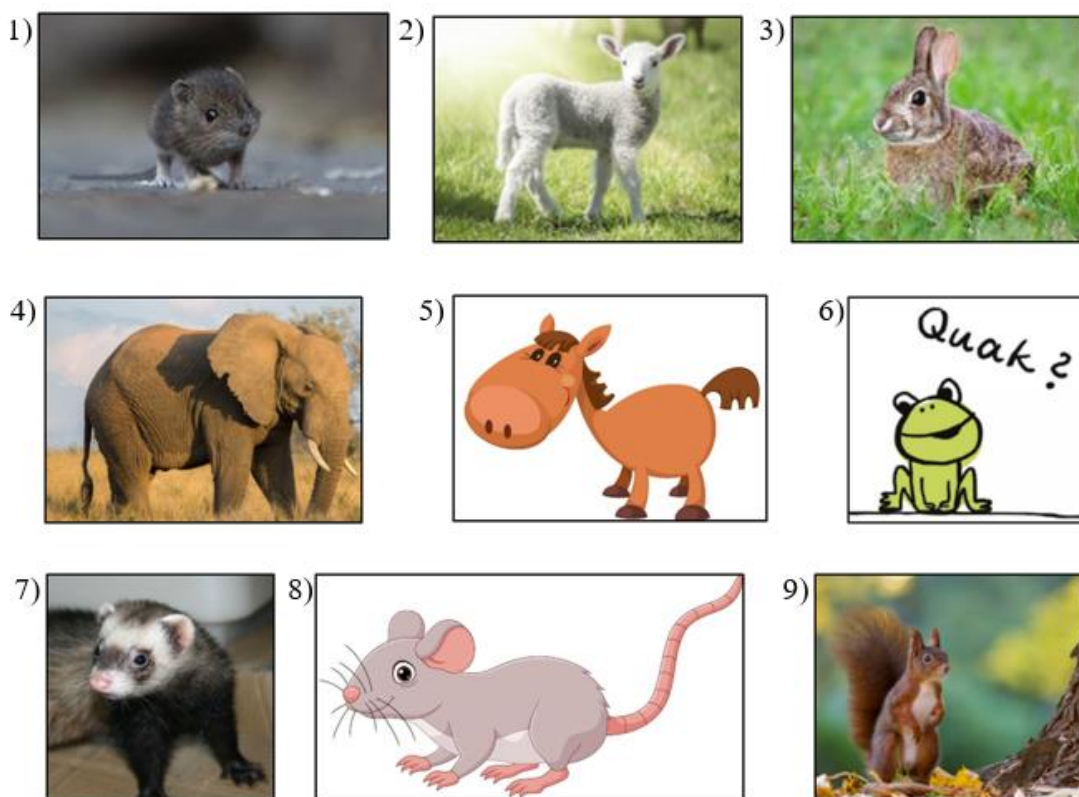
**1a) Ordnen Sie die unterstrichenen Wörter den passenden Bildern zu.**

a)

- Der Lehrer sagt zu Fritzchen: „Nenne mir bitte drei Tiere.“
- Fritzchen antwortet: Pferdchen, Schäfchen und Mäuschen.“
- Da sagt der Lehrer: „Und jetzt bitte ohne -chen.“
- Fritzchen: „Kanin, Eichhorn und Frett.“<sup>22</sup>

<sup>22</sup> <https://www.internet-abc.de/lernmodul-email/witz-des-monats/#c203572>

- b) Der Elefant und die Maus gehen zusammen schwimmen.
- Plötzlich ruft der Elefant ganz entsetzt: „So ein Ärger, ich habe meine Badehose vergessen!“
  - Daraufhin sagt die Maus: „Kein Problem – ich habe zwei dabei!“<sup>23</sup>
- c)
- Geht ein Frosch in den Supermarkt, da fragt die Verkäuferin: „Guten Tag! Was möchten Sie kaufen?“
  - Sagt der Frosch: „Quak.“<sup>24</sup>
- d)
- Sagt der Hase zum Schneemann: „Gib mir die Möhre oder ich hole einen Föhn!“<sup>25</sup>



Es ist sinnvoll, dass jede „Wortschatzarbeit“ vom „Verstehen der neuen Wörter“ ausgeht. Die Lernenden sollen „bei der Bedeutungserschließung möglichst aktiv mit dem neuen Wortschatz umgehen, z.B. die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen“ (Storch 1999: 58). Damit „ein unbekanntes Wort ohne Wörterbuch“ erschlossen werden kann, „braucht man einen Kontext“. Andersherum spielt „der Kontext“ eine wesentliche Rolle, „um die Bedeutung eines Wortes verstehen

<sup>23</sup> <https://www.zitronenbande.de/witze/#tierwitze>

<sup>24</sup> <https://www.zitronenbande.de/witze/#tierwitze>

<sup>25</sup> <https://www.zitronenbande.de/witze/#tierwitze>

zu können“. Dahingehend kann man auch „von ‚kognitivem Halt‘“ sprechen, „den Lernenden durch den Kontext erhalten“. Falls der Kontext fehlt, wird „die Behaltensleistung schlechter“. Daneben gibt es keine „psychologische Realität“, wenn isolierte Wörter eingeführt werden. Denn „ein isoliertes Wort“ kann nicht lebhaft sein, „daher fehlt auch eine affektive Bindung“ sowie „die Emotionalität“ (Gunske von Kölln 2004: 430). Zusammenfassend bezieht sich dieses Teil der ersten Übung auf die rezeptive „Wortschatzarbeit“, bei der „die Lerner möglichst aktiv an Semantisierungsprozessen“ beteiligen, denn das selbstständige Entschlüsseln von Wörtern hat sich im Hinblick auf eine tiefere Verarbeitung als besonders effektiv erwiesen“. In diesem Fall passiert das „mithilfe von visuellen Mitteln“ (Krames 2015: 21).

Bezüglich des zweiten Teils der ersten Übung kann man annehmen, dass es auch als notwendig in dieser Übung betrachtet wird. Nämlich ist „das Erlernen neuer Wörter“ auf unterschiedliche Aspekte angewiesen“, „darunter spielt die Wiederholungsfrequenz eine wichtige Rolle“. Das heißt, dass Wörter mehrfach angeboten und bearbeitet werden müssen, um eine gute Grundlage für den Wortschatzerwerb zu schaffen“ (Bauer/Doetjes 2023: 312).

**Ib) Was passt wo?**

|              |                 |             |            |          |
|--------------|-----------------|-------------|------------|----------|
| (s)Schäfchen | (s)Frettchen    | (r)Frosch   | (r)Elefant | (r)Hase  |
| (s)Pferdchen | (s)Eichhörnchen | (s)Mäuschen | (s)Pferd   | (s)Schaf |

- a) - Was siehst du dort?  
- Ein ..... läuft über die Wiese. Er ist braun und rennt ganz schnell.
- b) - Das kleine ..... steht mit seinem Mutter..... auf der Weide.  
- Es sieht so glücklich aus.
- c) - Wie nennst du dein .....?  
- Sein Name ist Michael. Es ist erst vier Monate, aber es hat große Ohren.
- d) - Weißt du das?  
- Der Leopard gehört neben Büffel, Löwe, ..... und Nashorn zu den berühmten "Big Five" in Südafrika.
- e) - Was isst dein .....?  
- Es mag Äpfel und Bananen.

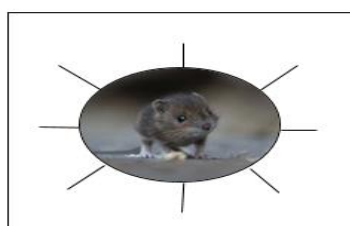
- f) - Was machst du da?  
- Ich male ein ..... und einen .....! Wie findest du sie?
- g) - Toms ..... hört gern Rockmusik!  
- Was macht deine Katze sehr gern?
- h) - Ich möchte ein ..... als Haustier halten!  
- Warum? Du bist verrückt!

Wie man bemerken kann, handelt es sich um eine „lexikalische Lückenübung, die“ sich „aus kleinen Mini-Dialogen“ zusammensetzt. Auf diese Weise wird der „Wortschatz“ eingeübt, damit die Lernenden sich „auf die Kommunikation“ vorbereiten. Folglich kann man von einer Textübung „mit dem Schwerpunkt auf dem Wortschatz“ sprechen (Storch 1999: 71), deren Ziel es ist, den „Wortschatz“ zu aktivieren „und seine Zirkulation im Arbeitsgedächtnis“ zu bewirken. Sie konzentriert sich „direkt auf die Verankerung und Verwendung des Wortschatzes“ (Ebd.: 65).

Schließlich wird die erste Übung mit ihrem dritten Teil fertig, das sich auf den „Prozess der Aktivierung“ des Wortschatzes bezieht. Dieses Verfahren „bietet den Lernern die Möglichkeit, neue erworbene Wörter selbstständig zu nutzen“. Somit können sie „die eingeführten Wörter, die schon im Unterricht vorher präsentiert und sematisiert wurden, allein“ einsetzen. Während „der Phase der Anwendung“ die Lernenden „den Wortschatz in weiteren Kontexten bzw. Zusammenhänge einbinden“ sollen, indem sie „die neuen Ausdrücke entweder schriftlich oder mündlich selbst verwenden“. Das gibt ihnen die Möglichkeit, „durch die gelernten Wörter neu Sätze bzw. neue Texte zu bilden auch zu verfassen“ (Imessaoudene/Nouali 2022: 648).

Bezogen darauf wird das dritte Teil der ersten Übung im Folgenden vorgestellt. Solche Übung hat mit der individuellen Erstellung eines Assoziogramms zu tun, das sich mit dem schon vorgestellten Wortschatz im Bereich *Tiere* verbindet (Storch 1999: 72).

**1c) Machen Sie jede/r für sich ein Assoziogramm und dann beschreiben Sie in Gruppen das in der Karte abgebildete Tier.**



Bei diesem Teil werden die Fotos mit den Tieren in Form von Karten an jede/n Lernende/n verteilt, die in dem vorherigen Teil der Übung dargestellt wurden. Jede/r Lernende bekommt eine verschiedene Karte. Auf der Karte, die als Beispiel ganz oben abgebildet wird, „erstellen“ die Lernenden zuerst „individuell ein Assoziogramm“. Danach bilden sie Gruppen, die die gleiche Karte besitzen, und sie verfassen gemeinsam eine Beschreibung. Am Ende trägt jede Gruppe ihre Beschreibung in der Klasse vor.

Tatsächlich „eignen sich“ Assoziogramme total „gut als Grundlage für produktives Sprachverhalten“. Zum einen kann „das kollektive sprachliche Wissen einer“ Gruppe „in ein Assoziogramm“ bearbeitet werden, „wodurch Defizite einzelner“ Lernende ausgeglichen werden. Zum anderen offenbart es sich auch unter motivationspsychologischen Aspekten „positiv, wenn die Lernenden gelegentlich mit ihrem eigenen inhaltlichen und sprachlichen Wissen weiterarbeiten und nicht ausschließlich mit Vorgaben des Lehrbuchs“ (Ebd.). Das Ziel des letzten Teils der Übung 1 ist die sprachliche Produktion, „indem die benötigte Lexik aktiv verwendet wird. Die angeeigneten und gespeicherten Wörter müssen so geübt werden, damit die Lernenden dann in der freien Sprachproduktion über diese lexikalischen Einheiten unbeschränkt, improvisierend und angemessen verfügen“ (Imessaoudene /Nouali 2022: 648).

Zum Bereich des Wortschatzes gehören auch „das Thema der Wortbildung“ und der „Zusammenhang von Wortschatzerwerb, Grammatik und Textkompetenz“ (Leimbrink 2015: 48). „Wortbildungen sind potenzielle Bausteine von Texten, unabhängig davon, ob sie usuelle oder okkasionelle Lexeme sind. Sie fungieren in Texten“ nicht nur „textkonstitutiv“, denn sie sind „am Aufbau von Texten beteiligt“, sondern „auch textdistinktiv“, weil „sie Einzeltexte voneinander zu unterscheiden oder Textsorten gegeneinander abzugrenzen helfen, sie aber auch musterhaft kennzeichnen können“ (Fleischer/Barz 2012: 26). Infolgedessen wird „das Thema der Komposition“ in das erste Teil der zweiten Übung durch sechs Witze „eingeführt“. Nachdem die Lernenden die Witztexte gelesen haben, werden sie „aufgefordert, die Komposita im Text zu erkennen und zu markieren“ (Nardi 2017: 283). Diese Übung bietet ihnen die Möglichkeit, dass sie als „Textrezipient/inn/en neue Wortprodukte im Hinblick auf ihre



Bedeutung und ihre kommunikative Funktion durchschauen können“ (Birk/Bufagni 2012: 9).

**2a) Lesen Sie die sechs Witze und dann unterstreichen Sie die vorhandenen Komposita.**

a)

Im Wartezimmer sitzen zwei Patienten mit Gipsbein.

- Der erste sagt: „Garmisch, Skiurlaub!“
- Darauf der zweite: „Gemüsemarkt, Bananenschale!“<sup>26</sup>



b)

- Der Kunde fragt den Verkäufer: „Kann ich die Hose im Schaufenster anprobieren?“
- Der Verkäufer antwortet: „Natürlich, aber wir haben auch Umkleidekabinen!“<sup>27</sup>

c)

- „Wie geht das Geschäft?“
- „Ich bin zufrieden.<sup>28</sup> Morgens verkaufe ich drei Brieftauben und abends sind sie wieder da.“

d)

- Ein Mathematiklehrer kommt in ein Fotogeschäft und sagt: „Einen Farbfilm, bitte.“
- „24 mal 36?“
- „864, warum?“<sup>29</sup>

e)

- Die Schüler müssen im Deutschunterricht einen Aufsatz schreiben. Das Thema ist: „Unser Hund.“
- Ein Schüler schreibt: „Unser Hund. Wir haben keinen.“<sup>30</sup>

f)

In Italien.

- Der Reiseführer erklärt der Touristengruppe aus Deutschland: „Und hier liegt der Golf von Neapel!“

<sup>26</sup> Spier 2012: 29.

<sup>27</sup> Ebd.: 41.

<sup>28</sup> Ebd.: 44.

<sup>29</sup> Ebd.: 67.

<sup>30</sup> Ebd.: 69.

- Ein Tourist sagt böse: „Das interessiert mich nicht. Ich spiele kein Golf. Wo sind die Tennisplätze?“<sup>31</sup>







Danach sollen die Lernenden die in Witzen gefundenen „Komposita in eine Tabelle eintragen, sie in die entsprechenden Glieder zerlegen und die Bestimmungswörter einer Wortart zuteilen“, was den zweiten Teil dieser Übung betrifft. Damit die Lernenden richtig verstehen können, was die Übung von ihnen verlangt, sollen sie vor der Ergänzung der Tabelle die Informationen über die Zusammensetzung zwischen „Bestimmungs- und Grundwort“ berücksichtigen (Nardi 2017: 283).

**2b) Füllen Sie die folgende Tabelle mit den aufgefundenen Komposita aus, dann zerlegen Sie sie mithilfe von Fotos.**

Nomen+Nomen = das Haus (Bestimmungswort) + das Tier (Grundwort) = das Haustier





Verb+Nomen = spielen + der Platz = der Spielplatz

Präposition+Nomen = mit + der Schüler = der Mitschüler

| KOMPOSITA | NOMEN   | + | NOMEN   |
|-----------|---|---|---|
| die ..... |  |   |  |
| die ..... |  |   |  |
| der ..... |  |   |  |

<sup>31</sup> Ebd.: 129.

|           |   |   |
|-----------|---|---|
| das ..... |    |    |
| das ..... |    |    |
| die ..... |    |    |
| der ..... |    |    |
| der ..... |   |   |
| der ..... |  |  |
| der ..... |  |  |
| die ..... |  |  |
| der ..... |  |  |

| <b>KOMPOSITA</b> | <b>VERB</b>        | + | <b>NOMEN</b>  |
|------------------|--------------------|---|---|
| das .....        | .....              |   |    |
| die .....        | .....              |   |    |
| das .....        | .....              |   |    |
| <b>KOMPOSITA</b> | <b>PRÄPOSITION</b> | + | <b>NOMEN</b>  |
| der .....        | .....              |   |  |

In dieser Übung wird „das semantische Potenzial der herausgesuchten Wörter“ insbesondere beachtet, „denn das Bedeutungsverhältnis zwischen Grund- und Bestimmungswort wird“ mithilfe „der im Text stehenden Komposita durchleuchtet“ (Ebd.: 283). Die Tatsache, dass es dabei um den Wortschatz geht und die Übung 2b auf das Wahrnehmen neuer Wörter abzielt, ist der Gebrauch von visuellen Medien sehr bedeutsam. Durch Bilder werden leichter „unbekannte Wörter“ semantisiert, was einer „bei Anfängern und im Unterricht mit Kindern häufige“ Vorgehensweise „der Semantisierung“ angehört (Storch 1999: 58).

Angesichts dessen, dass „Wortbildung“ mit Bereichen wie „Wortschatzerwerb, Grammatik und Textkompetenz“ zusammenhängt (Leimbrink 2015: 48), sollen die Lernenden bewusst gemacht werden, dass auch sie selbst“ eigenständig die schon eingeführten Wörter verwenden (Gunske von Kölln 2004: 429). Deswegen wird das dritte Teil der zweiten Übung im Weiteren vorgestellt, das sich auf „die schriftliche

Textproduktion“ orientiert, die „durch Bilder“ gesteuert wird. Konkreter sollen die Lernenden ein von den vorgegebenen Bildern auswählen, sodass sie mithilfe der schon gelernten zusammengesetzten Wörter einen Text schreiben (Storch 1999: 268-269).

**2c) Suchen Sie ein Bild aus und schreiben Sie anhand der schon gelernten Komposita eine kurze Geschichte.**



Das dritte Teil dieser Übung zielt auf das kreative Schreiben, bei dem „der persönliche, individuelle Ausdruck, der subjektive Aspekt“ sehr bedeutend sind. „Es wird etwas von der inneren Befindlichkeit, von der eigenen Welt“ jedes Lernenden vorgeführt, sodass der „entstehende“ Text „ein Teil der Persönlichkeit des Schreibenden“ sein kann (Beno 2011: 87). Hierbei gilt das Schreiben „als Zielfertigkeit“, was bedeutet, die Lernenden „eignen sich die Fähigkeit an, in verschiedenen Kontexten Informationen an einen Kommunikationspartner zu vermitteln, indem sie die Konventionen in der Zielsprache und Zielkultur beachten, sie können also bestimmte Textsorten produzieren und mit Textsorten richtig umgehen“ (Dimitrova 2018: 2).

#### **5.4. Zusammenfassende Ergebnisse**

Die Ansicht, dass junge DaF-Lernende und zwar Kinder mittels der Witze im DaF-Unterricht ihre Textkompetenz entfalten können, wurde in diesem Kapitel bestätigt. Damit wird gemeint, dass Kinder auf A-Niveau in der Lage sind, auch Witze „selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu

setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen“ (Weidacher 2007: 40).

In diesem Fall erhob sich die Frage: Wie soll „Fremdsprachenunterricht“, der die vorgegebenen Kriterien vorzeigt, „gestaltet sein, damit Lernende möglichst viele Erfolgserlebnisse haben“? Daraus ergibt sich das „Prinzip der Erfolgsorientiertheit“, nach dem „ein auf Erfolg ausgerichteter Unterricht“ die Anpassung „zwischen Anforderung und Fähigkeit“ bezweckt. Somit ist er „ideal auf das Alter, das Sprachniveau und die Interessen der Lernenden abgestimmt“. Darauf basierend wurden die vorgeschlagenen Übungen dieses Kapitels gestaltet, sodass „das Lernen“ für die Lernenden „leicht“ ist, „Spaß“ macht und „Sprechfreude“ erzeugt. „Dadurch“ wird „die Motivation der Lernenden“ erhöht, indem ihre „Selbstwirksamkeit“ entwickelt wird (Aguado 2020: 25-26). Auf diese Weise wurden dem Niveau der Lernenden entsprechend adäquate Witze ausgesucht, die in Übungen integriert wurden, die darauf abzielten, den Lernenden Grammatik und Lexik zu vermitteln.

Im Vordergrund dieses Kapitels stehen die zwei Unterkapitel, in denen verdeutlicht wird, wie Grammatik und Lexik mithilfe von Witzen vermittelt wurden. Bezogen auf die grammatischen Übungen wurden drei Übungen präsentiert, die sich auf die „drei Schritten ‚Sammeln → Ordnen → Systematisieren‘“ beziehen. Es ist charakteristisch, dass jede von den drei Übungen aus drei oder mehrere Teile besteht, was bezeugt, dass die grammatischen Phänomene auf gewisse Weise vermittelt werden sollen. Zu Beginn sollen die Lernenden „genügend Beispiele für das zu erarbeitende grammatische Phänomen“ in den Witztexten lokalisieren. Dann sollen „sie die Beispiele ordnen“, indem sie syntagmatische oder paradigmatische Beziehungen bilden, die in Form von Ergänzungsübungen angeboten werden. Zum Schluss wird das grammatische Phänomen als eine Einheit systematisiert, was bedeutet, dass die Lernenden nach dem Entdecken der grammatischen Regeln etwas Selbstständiges produzieren sollen (Storch 1999: 187).

Zusammenfallend wurde versucht, dass „grammatische Erklärungen“ nicht „rein verbal gegeben werden“. Nicht nur wurden „sprachliche Elemente“ innerhalb von Übungen eingesetzt, sondern auch „nicht-sprachliche Elemente“. Denn es ist darauf zu achten, dass „der koordinierte Einsatz dieser Elemente“ sowohl „zur Verständlichkeit und Systematisierung“ beiträgt, als auch er als Motivation für die Lernenden gilt, „da

Medieneinsatz Abwechslung schafft“ (Ebd.: 194). Im Anschluss daran gibt die Eingliederung von Witzen in die grammatischen Übungen den Lernenden die Möglichkeit, dass sie „von systematischen Beobachtungen an Sprachmaterial“ ausgehen, sodass sie die „Regelhaftigkeiten“ entdecken. Dabei geht es um die Verstärkung der „Bewusstheit für ein Phänomen“, die zu den Merkmalen der induktiven „Methode der Grammatikarbeit“ gehört (Horstmann/Settinieri/Freitag 2020: 134).

Berücksichtigend ebenso wesentliche Faktoren, wie „das Lernziel, das erreicht werden soll“, die „Grammatikphänomene“, die vermittelt werden, und „das Alter und Sprachniveau“ der DaF-Lernenden, wurden grammatische Übungen vor allem vorgestellt, die das explizite Wissen fördern (Chou 2015: 31), indem sie insbesondere „auf die sprachliche Form“ fokussieren (Ebd.: 29). Weil es unzweifelhaft ist, dass „explizites Grammatikwissen positiv mit schriftlich-sprachlichen Kompetenzen“ zusammenhängt „und sich die explizite Vermittlung grammatischen Regel- und Strukturwissens“ erfolgreich „auf die schriftsprachlichen Kompetenzen von Kompetenzen von Kindern auswirkt“ (Wecker/Binzer 2022: 272).

Des Weiteren wurde die Bedeutung des „wortschatzdidaktischen“ Dreischrittes bei den lexikalischen Übungen betont, „der die rezeptive (Wörter semantisieren), reflexive (Wörter vernetzen) und produktive (Wörter verwenden) Wortschatzarbeit umfasst“. In diesem Fall bleibt die Rolle des Textbezuges ganz entscheidend, „denn der Text vermittelt den Lernenden, wie Wörter syntagmatisch und paradigmatisch eingebettet sind“ (Krames 2015: 21). Die vorgeschlagenen lexikalischen Übungen bestehen aus drei Teilen, in denen der gleiche Wortschatz ständig „aufgebaut“ wird, vom rezeptiven Verstehen bis zur aktiven Verwendung der Lernenden“ (Gunske von Kölln 2004: 435).

Die ersten Teile der vorgestellten Wortschatzübungen gehören der Kategorie der rezeptive „Wortschatzarbeit“ an, bei der „die Lerner möglichst aktiv an Semantisierungsprozessen“ teilnehmen, „denn das selbstständige Entschlüsseln von Wörtern hat sich im Hinblick auf eine tiefere Verarbeitung als besonders effektiv erwiesen“. Dazu wurden visuelle Mittel hinzugefügt oder sie basieren auf „der einsprachigen kontextbasierten Bedeutungserschließung“. Die zweiten Teile, die die reflexive „Wortschatzarbeit“ betreffen, vernetzen den „Wortschatz im mentalen Lexikon syntagmatisch und paradigmatisch“. Konkreter werden die neuen „Wörter aus

Texten in Listen und Schemata gesammelt und geordnet“. Die ausführliche „Auseinandersetzung mit dem themen- und textsortenspezifischen Wortschatz kann die darauffolgende Phase der produktiven Wortschatzarbeit vorentlasten“ (Krames 2015: 21-22). Bezogen auf die dritten Teile, wird die produktive „Wortschatzarbeit“ vorangetrieben, damit der Wortschatz „in entsprechenden Texten und Situationen“ realisiert und gebraucht wird. Ähnlich „wie die Semantisierung mit der Lesedidaktik“ zusammenhängt, „so muss die produktive Wortschatzdidaktik mit der Sprech- und Schreibdidaktik in Beziehung gesetzt werden“. Das bedeutet, dass der aufbereitete Wortschatz „durch seine adressaten-, intentions- und situationsspezifische Verwendung in Texten und Textsorten, insbesondere in Schreibprozessen“ reaktiviert wird (Kühn 2010: 1253). Dabei geht es um „schriftliche produktive Wortschatzarbeit“, die sich auf das „Schreiben von Texten“ orientiert, „wobei die Ausgangstexte mit ihrem“ Wortschatz „als Modell herangezogen werden“ können (Krames 2015: 22).

Insgesamt wurden die in diesem Kapitel vorgelegten Übungen so gestaltet, dass junge DaF-Lernenden „als aktiv Handelnden, die nachdenken, vergleichen, Hypothesen bilden, experimentieren und selbstständig lernen, anerkannt werden und man entsprechend mit ihnen arbeitet“. Diese Tatsache wirkt sowohl auf die „Ökonomisierung des Lernprozesses“, als auch sie ist „lernergerecht und ermöglicht einen spannenden und effektiven Deutschunterricht“ (Papadopoulou 2009: 633). Denn es ist zu bedenken, dass Übungen „eine wichtige Rolle beim Erlernen“ des Deutschen in der schulischen Umwelt „spielen“ sollen, „vor allem wenn es einen Kontext, viel verstehbaren Input, viel Interaktion und viele Wiederholungen gibt“ (Pessutti-Nascimento 2014: 178).

## **6. Schlussfolgerung**

Bezüglich des theoretischen Teils dieser Masterarbeit (erstes, zweites, drittes Kapitel) wurde ihr praktisches Teil (viertes, fünftes Kapitel) strukturiert. Weil Witze als kleine Texte betrachtet werden, war es nötig, sich mit der Bedeutung von kleinen Texten in der Sprachwissenschaft zu beschäftigen. Daneben wurde die Frage gestellt, ob Humor in diesen kleinen Texten vorhanden ist. Nach der Antwort auf diese Frage wurden die Witze begrifflich festgelegt, damit man ihre Gliederung wahrnehmen und ihre Interkulturalität identifizieren kann. Die vorgestellten Fakten haben uns dabei geholfen festzustellen, warum und wozu die Witze im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollten.



Nachdem diese Frage durch starke Argumente beantwortet worden ist, wurde ihr hoher Stellenwert zu der Kommunikation und Interaktion im DaF-Unterricht zwischen den Lernenden betont.

Anschließend wurde das untersucht, wie Witze in bestimmten DaF-Lehrwerken für Erwachsenen vorgeführt wurden und welche Form hatten die Übungen, die mit ihnen verbunden waren. Aus der Untersuchung wurden die folgenden Bemerkungen ersichtlich:

- Die Witze selbst wurden in Übungen integriert, was bedeutet, dass sie als keine Texte behandelt wurden. Dagegen mussten sie die Basis sein, auf die sich die Übungen gestützt haben. (DaF-Lehrwerk *Delfin*).
- Die Witze konnte man als zu schwierig für die Lernenden charakterisieren, was ihren Sinn betrifft, obwohl sie sich auf Erwachsenen gerichtet haben. Sie wurden nur als Texte am Ende von Lektionen dargestellt, ohne dass großer Wert auf ihren strukturellen und lexikalischen Merkmalen gelegt wurde. Das hatte zur Folge, dass sie keinen Gebrauch im Lehrwerk hatten. (DaF-Lehrwerk *Themen aktuell*).

Wahrscheinlich haben diese Lehrwerke nicht erreicht, dass die Lernenden die gewisse Funktion der deutschen dargelegten Witze verstehen können, weil sie nicht adäquat in ihnen vorgestellt werden. Das hat zur Folge, dass die Lernenden die Bedeutung und den Gebrauch von solchen Witzen nicht wahrnehmen, sodass sie ihren textlichen Wert verlieren.

Mit dem Didaktisierungsvorschlag wurde bestätigt, dass Witze im DaF-Unterricht mit Erfolg eingesetzt werden können. Nämlich wurden Übungen empfohlen, die den DaF-Lernenden in Zusammenhang mit den ausgewählten Witzen sehr leicht neue grammatische Phänomene und neuen Wortschatz vermitteln können. Die ausgesuchten Witze wurden als Texte behandelt und haben im Zentrum jeder Übung gestanden: Die Übungen gingen von den Witzen aus, damit sie entweder ein grammatisches Phänomen analysieren oder sich mit dem Erlernen von neuen Wörtern befassen. Es ist aber zu betonen, dass Schwierigkeiten bei dem Entwurf von Übungen vorkommen haben, weil es sehr wesentlich war, dass die Lernenden Kinder waren und ihr Niveau niedrig war. Deshalb sollten die Übungen so gestaltet sein, dass die Lernenden zwar sich mit ihnen auseinandersetzen wollen aber auch sie vertiefend bearbeiten.

Zusammenfassend ist es anzunehmen, dass das Ziel dieser Masterarbeit erreicht wurde. Obwohl Witze in die aktuellen DaF-Lehrwerke für Kinder auf A-Niveau nicht eingeführt werden, wurden adäquate Übungen vorgeschlagen, die aufzeigen, dass Witze sowohl im DaF-Unterricht und mit großem Erfolg eingesetzt werden können. Denn man soll nicht vergessen, dass Witze als humoristisches Material betrachtet werden. Aus pädagogischer Sicht kann Humor zu einer gemütlichen für die Lernenden Atmosphäre im Unterricht zusteuern. Denn „das Lachen ist Explosion, Entladung, Befreiung, es ist ganz Bauch als Gegenpol zum Kopf“, was zu einem „Sich-Öffnen der Persönlichkeit“ führen kann (Hoffmann 2008: 208).

## Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar (2016): *Einzelarbeit*. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S. 340-343.

Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Aguado, Karin (2020): *Flüssiges Sprechen in der Fremdsprache. Üben, üben und nochmals üben!* In: Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre. Hrsg. von Torsten Schaar, Mahasen Altal und Chang Shi Wen. Berlin: Lit Verlag. S. 17-33.

Akol-Göktaş, Selma/Köksal, Handan (2022): *Eine Beobachtung zur Förderung der Lesekompetenz türkischer DaF-Studierender durch „Lautes Denken“*. In: Digitalisierung im Kontext von Sprache und Literatur in der Türkei. Potenziale, Herausforderungen und Prognosen. Hrsg. von Handan Köksal, Mukadder Seyhan Yücel, Leyla Coşan, Hikmet Asutay und Mehmet Tahir Öncü. Berlin: Logos Verlag GmbH. S. 41-62.

Allkemper, Alo/Eke, Norbert Otto (2016): *Literaturwissenschaft. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft*. 5., aktualisierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink (UTB basics, 2590).

Apel, Jens/Apt, Wenke (2016): *Digitales Lernen*. In: Digitalisierung. Bildung. Technik. Innovation. Hrsg. von Wittpahl Volker. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag. S. 67-75.

Barmeyer, Christoph (2012): *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Sozialwissenschaften, Nr. 3739).

Baur, Rupprecht S./Ossenberg, Stefan (2017): *Zur Verbindung von Stereotypen und Komik am Beispiel deutsch-russischer Witze*. In: (Un)Komische Wirklichkeiten. Komik und Satire in (Post-)Migrations- und Kulturkontexten. Hrsg. von Halyna Leontiy. Wiesbaden: Springer VS Verlag GmbH. S. 329-342.

Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; Bd. 28).

Birk, Andrea M./Buffagni, Claudia (2012): *Einleitung*. In: Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht. Hrsg. von Andrea M. Birk und Claudia Buffagni. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, Bd. 2). S. 7-12.

Börjesson, Kristin (2021): *Kann Kinderliteratur den Humorerwerb unterstützen?* In: Pragmatikerwerb und Kinderliteratur. Hrsg. von Kristin Börjesson und Jörg Meibauer. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Studien zur Pragmatik, Bd. 4). S. 67-102.

Born, Stephan (2022): *Die Komik im Witz. Systematische Untersuchungen zu einem humoristischen Phänomen*. Berlin: Lit Verlag (Neo-Jocologica, Bd. 10).

Bredella, Lothar (2000): *Interaktion in literaturdidaktischen Modellen*. In: *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 51-58.

Breidbach, Stephan (2016): *Inhaltsorientierung*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S. 330-335.

Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7., Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Bryant, Doreen (2020): *Formfokussierend inszenieren: Dramagrammatisch zu konzessiven Konnektoren*. In: *DaF Für Berlin-Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017. Hrsg. von Anna Gryzko, Christoph Lammers, Kristina Pelikan und Thorsten Roelcke. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 101). S. 277- 300.

Busch-Lauer, Ines-A. (2004): *Textwissenschaftliche Grundlagen und übersetzungsrelevante Texttypologie*. In: *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Hrsg. von Harald Kittel/ Armin Paul Frank/ Norbert Greiner/ Theo Hermans/ Werner Koller/ José Lambert und Fritz Paul. 1. Teilband. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. S. 607-617.

Chou, Mei-Wu (2015): *Grammatiklernen und –lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans. Eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Chudak, Sebastian (2010): „*Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht als eine Möglichkeit der Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe*“. In: *DaF integriert. Literatur-Medien-Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Hrsg. von Christoph Chlosta und Matthias Jung. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 81). S. 73-95.

Darrah, Gisela (2018): *Grammatikspiele DaF bis B1. Lernspiele für alle Grammatikgebiete*. Norderstedt: Books on Demand.

De Boer, Heike (2014): *Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess*. In: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentien. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 23-38.

Diekmannshenke, Hajo (2021): *Eine kurze Geschichte kleiner Texte*. In: Kleine Texte. Hrsg. von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth. Berlin: Peter Lang GmbH. (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 66). S. 41-72.

Dimitrova, Marijka (2018): *Schreiben im DaF-Unterricht – Von der Idee zum eigenen Beitrag*. In: BDV Magazin (Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes). S. 1-4.

Dimova, Ana (2008): *Humor und Witz als Übersetzungsproblem*. In: Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Hrsg. von Tina Hoffmann, Marie-Christin Lercher, Annegret Middeke und Kathrin Tittel. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (<http://univerlag.uni-goettingen.de>). S. 7-21.

Dressler, Wolfgang (1972): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Drumbl, Hans (2007): *Sprachunterricht und Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. Bilder, Gedanken, Erinnerungen*. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hrsg. von Sabine Schmölzer-Eibinger und Georg Weidacher. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 299-312.

Effinger, Herbert (2018): *Beratung in der Sozialwirtschaft. Ungewissheiten als Chance kreativer Problemlösungsstrategien*. Hrsg. von Stefan Busse, Rolf Haubl und Heidi Möller. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH (Beraten in der Arbeitswelt).

Ehlers, Swantje (2010): *Leseverstehen*. In: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hrsg. von Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (UTB, 8422). S. 197-198.

Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Fasold, Ralph W. (1990): *The Sociolinguistics of Language*. Cambridge: Blackwell.

Feld-Knapp, Iona (2005): *Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF)*. In: Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Hrsg. von Kirsten Adamzik und Wolf-Dieter Krause. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 111-130.

Fix, Ulla (2008): *Text und Textlinguistik*. In: Textlinguistik. 15 Einführungen. Hrsg. von Nina Janich. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S. 15-34.

Flashar, Hellmut (2004): *Spectra. Kleine Schriften zu Drama, Philosophie und Antikerezeption*. Hrsg. von Sabine Vogt. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fleischer, Wolfgang /Barz, Irmhild (2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4., völlig neu bearbeitet Auflage von Irmhild Barz unter Mitarbeit von Marianne Schröder. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Foerst, Reiner (2001): *Die Zündung des Witzes. Eine umfassende Untersuchung der humorbedingten Auslösung des Lachreizes*. Gummersbach: Dr.-Ing. Reiner Foerst GmbH.

Gansel, Christina/ Jürgens, Frank (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. 3., unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Gerhardt, Sally (2016): *Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler. Ein Kooperationsprojekt des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen mit der RuhrFutur gGmbH*. In: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler-eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Hrsg. von Claudia Benholz, Magnus Frank und Constanze Niederhaus. Münster; New York: Waxmann Verlag GmbH (Sprachvermittlungen, Bd. 16). S. 245-260.

Gharaibeh, Mohammad (2017): *Wenn es nicht mehr witzig ist – Karikaturen, Witze und Sketche als Teil des gesellschaftlichen Diskurses über den Islam*. In: Kritik, Widerspruch, Blasphemie. Anfragen an Christentum und Islam. Hrsg. von Christian Ströbele, Mohammad Gharaibeh, Tobias Specker und Muna Tatari. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet (Theologisches Forum Christentum-Islam). S. 199-210.

Gross, Harro (1998): *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3., überarb. und erw. Auflage. München: Iudicium Verlag GmbH.

Günthner, Susanne (2011): *Konstruktionen in der gesprochenen Sprache*. In: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: linguistische Typologien der Kommunikation. Hrsg. von Stephan Habscheid. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH (De Gruyter Lexikon). S.296-313.

Günthner, Susanne (2013): *Kommunikative Gattungen*. In: Sprachwissenschaft. Grammatik-Interaktion-Kognition. Hrsg. von Peter Auer. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 357-361.

Harm, Petra (2000): *Mit Witz, Charme und Pointe. Englischer und deutscher Humor in der Werbung - Ein Kulturvergleich*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Haß, Frank (2016): *Sozialformen im Überblick*. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S. 335-340.

Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang/ Kato, Hiloko/ Breitholz, Martina (2017): *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH (Reihe germanistische Linguistik, Bd. 308).

Hauser, Stefan (2005): *Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten*. Bern: Peter Lang AG (Zürcher germanistische Studien, Bd. 60).

Heinemann, Wolfgang (1997): *Zur Eingrenzung des Intertextualitätsbegriffs aus textlinguistischer Sicht*. In: Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. Hrsg. von Josef Klein und Ulla Fix. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. S. 21-37. (BIBLIOÖHKH).

Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik: Eine Einführung*. Hrsg. von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 115: Kollegbuch).

Hilpisch, Kai (2012): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*. Hamburg: Diploma Verlag GmbH.

Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.

Hoffmann, Michael (2017): *Stil und Text. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Narr Studienbücher).

Horstmann, Susanne/Settinieri, Julia/Freitag, Dagmar (2020): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Leiden, Netherlande: UTB GmbH; Ferdinand Schöningh (Grundwissen DaF/DaZ, 4750).

Hosch, Wolfram/Macaire, Dominique (1996): *Bilder in der Landeskunde*. München: Langenscheidt KG (Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache).

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH (Grundlagen der Germanistik, Bd. 34).

Hüttis-Graff, Petra/Köhhnen, Ralph/Lischeid, Thomas/Rupp, Gerhard/Walper, Sabine (2011): *Einführung in die Deutschdidaktik*. Hrsg. von Ralph Köhhnen. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Imo, Wolfgang/Weidner, Beate (2018): *Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht*. In: Korpuslinguistik. Hrsg. von Mark Kupietz und Thomas Schmidt. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, Band 5). S. 231-251.

Keding, Karin/Struppert, Anika (2006): *Ethno-Comedy im deutschen Fernsehen. Inhaltsanalyse und Rezipientenbefragung zu "Was guckst du?!"*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur (Internationale und Interkulturelle Kommunikation, Bd. 4).

Keip, Marina (2019): *Grammatikeinführung*. In: Interaktive Fachdidaktik Latein. Hrsg. von Marina Keip und Thomas Doepner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 39-75.

Kesselheim, Wolfgang (2018): *Annoncen an Schwarzen Brettern: Zur Bedeutung des Lektüremoments für die Text(sorten)linguistik*. In: Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation. Hrsg. von Steffen Pappert und Michel Sascha. Stuttgart: Ibidem-Verlag (Perspektiven germanistischer Linguistik, Bd. 14). S. 15-41.

Klug, Nina-Maria (2021): *Kleine Texte des Alltags: Was uns z.B. Zigarettenschachteln alles sagen und zeigen können*. In: Kleine Texte. Hrsg. von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth. Berlin: Peter Lang GmbH. (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 66). S. 191-225.

Knopp, Matthias (2021): *Kleine Texte nirgends, kleine Texte überall*. In: Kleine Texte. Hrsg. von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth. Berlin: Peter Lang GmbH. (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 66). S. 285-311.

Köhler, Helga (1998): *Auf dem Weg zum modernen Lesetext?* In: Texte edieren. Hrsg. von Glenn W. Most. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Aporemata, Bd. 2). S. 165- 189.

Köller, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH.

Körber, Esther-Beate (1998): *Öffentlichkeit der frühen Neuzeit. Teilnehmer, Formen, Institutionen und Entscheidungen öffentlicher Kommunikation im Herzogtum Preussen von 1525 bis 1618*. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH.

Köster, Lutz (2001): *Wortschatzvermittlung*. In: Deutsch Als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch. Hrsg. von G. Helbig, L. Götze, G. Henricin und H.-J. Krumm. Berlin; New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikations-Wissenschaft, Band 19.2). S. 887-893.

Kotthoff, Helga (1998): *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Hrsg. von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Germanistische Linguistik, Bd. 196).

Kotthoff, Helga (2011): *Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen: Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Phantasien*. In: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Hrsg. von Stephan Habscheid. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH. S. 389-413.

Krings, Hans P. (2016): *Fremdsprachenlernen mit System. Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Helmut Buske Verlag GmbH.

Kühn, Peter (2010): *Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen*. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin; New York: Walter De Gruyter. S. 1251-1257.



Kwakernaak, Erik (1996): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Hrsg. von Wolfgang Herrlitz. Amsterdam; Atlanta: Editions Rodopi B.V.

Leimbrink, Kerstin (2015): *Wortschatzerwerb*. In: Handbuch Wort und Wortschatz. Hrsg. von Ulrike Haß und Petra Storjohann. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH (Handbücher Sprachwissen, Band 3). S. 27-52.

Leontiy, Halyna (2017): *(Un)Komische Wirklichkeiten im interkulturellen Kontext. Einführung in den Gegenstand und in die Beiträge dieses Bandes*. In: (Un)Komische Wirklichkeiten. Komik und Satire in (Post-)Migrations- und Kulturkontexten. Hrsg. von Halyna Leontiy. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1-20.

Lingnau, Beate (2018): *Lesen aus textlinguistischer Perspektive*. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen. Hrsg. von Rolf Parr und Alexander Honold. Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 442-454.

Löschmann, Martin (2005): *Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht*. In: Humor im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Martin Löschmann. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion, Bd. 10). S. 9-58.

Luhmann, Niklas (2017): *Die Realität der Massenmedien*. Hrsg. von Jörg Rössel, Uwe Schimank und Georg Vobruba. 5., Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).

Marfurt, Bernhard (1977): *Textsorte Witz. Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Linguistische Arbeiten, Bd. 52).

Mayr, Gisela (2020): *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichtsempirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Mendez, Carmen (2016): *Frontalunterricht*. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S.347-350.

Metzeltin, Michael/Jaksche, Harald (1983): *Textsemantik. Ein Modell zur Analyse von Texten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Middeke, Annegret/Murdsheva, Stanka (2008): *Nationen- und Ethnowitze im interkulturellen DaF-Unterricht*. In: Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Hrsg. von Tina Hoffmann, Marie-Christin Lercher, Annegret Middeke und Kathrin Tittel. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (<http://univerlag.uni-goettingen.de>). S. 221-232.

Moraldo, Sandro M. (2019): *Förderung von DaF in Italien*. In: Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Hrsg. von Ulrich Ammon und Gabriele Schmidt. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 649-660.

Murdsheva, Stanka (2010): „*Mit Witzen Deutsch lernen? – „Mach doch keine Witze!“* Humor im interkulturellen DaF-Unterricht aller sprachlichen Stufen. In: DaF integriert. Literatur-Medien-Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Hrsg. von Christoph Chlosta und Matthias Jung. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 81). S. 397-410.

Nardi, Antonella (2017): *Funktionale Grammatik im DaF-Unterricht: die Rolle der Komposita in Audioguide-Texten*. In: Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken. Hrsg. von Claudio Di Meola, Joachim Gerdes und Livia Tonelli. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 265-290.

Nebe, André F. (2019): *Humor und erfolgreiche Kinderfilme. Strukturen und Relevanz eines filmischen Mittels*. Wiesbaden: Springer VS (Springer VS research).

Papadopoulou, Charis-Olga (2009): *Fragen an das frühe Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache in Griechenland*. In: Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse. Akten des 41. linguistischen Kolloquiums in Mannheim 2006. Hrsg. von Beate Henn-Memmesheimer und Joachim Franz. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH (Linguistik international). S. 627-635.

Pessutti-Nascimento, Priscilla Maria (2014): *Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze*. In: Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Hrsg. von Sabine Dengerscherz, Martin Businger und Jaroslava Taraskina. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S. 163-182.

Pick, Ina/Scarvaglieri, Claudio (2021): *Handeln mit kleinen Texten*. In: Kleine Texte. Hrsg. von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth. Berlin: Peter Lang GmbH. (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 66). S. 167-190.

Piepenbrink, Katharina (2013): *Humor und Schule. Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Raaf, Bettina/Hahn, Angela (2019): *A laugh or lots of laughter? Humor in neuen Lehrbüchern für den schulischen Englischunterricht in Bayern*. In: Living language teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Dorottya Ruisz, Petra Rauschert und Engelbert Thaler. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Studies in English language teaching, Vol. 7). S. 99-114.

Rausch, Karin (2017): *Grammatikdarstellung und –vermittlung in Online-Übungsgrammatiken*. In: Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken. Hrsg. von Claudio Di Meola, Joachim Gerdes und Livia Tonelli. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 87-108.

Riszovannij, Mihály (2011): *Interkulturalität in der linguistischen Humorforschung*. In: Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und

Methode. Hrsg. von Csaba Földes. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Beiträge zur interkulturellen Germanistik, Bd. 3). S. 239-249.

Roche, Jörg-Matthias (2013): *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. 3., vollst. überarb. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag (UTB basics, 2691).

Rösler, Dietmar (1998): *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums: ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Rothkegel, Anneli (1984): *Frames und Textstruktur*. In: Text-Textsorten-Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hrsg. von Anneli Rothkegel und Barbara Sandig. Hamburg: Helmut Buske Verlag (Papiere zur Textlinguistik, Bd. 52). S. 238-261.

Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Hrsg. von Inez De Florio-Hansen. Kassel: Kassel University Press GmbH (Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Bd. 2).

Sanders, Willy (1992): *Sprachglossen. Zur Metamorphose eines alten Fachbegriffs*. In: Verborum amor: Studien zur Geschichte und Kunst der deutschen Sprache; Festschrift für Stefan Sonderegger zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Harald Burger, Alois M. Haas und Peter von Matt. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH. S. 47- 70.

Scheerer, Sebastian/ Schuhmacher Nils (2003): *Witz, Geschlecht, Gewalt – am Beispiel von Terrorismus-Witzen*. In: Geschlecht – Gewalt - Gesellschaft. Hrsg. von Siegfried Lamnek und Manuela Boatcă. Opladen: Leske und Budrich (Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstatt-Ingolstadt, Bd. 4). S.141-162.

Scherschel, Karin (2006): *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis).

Schmidt-Thieme, Barbara (2007): *Sprachliche Kürze als Gegenstand der Deutschdidaktik*. In: Sprachliche Kürze. Konzeptuelle, strukturelle und pragmatische Aspekte. Hrsg. von Jochen A. Bär, Thorsten Roelcke und Anja Steinhauer. Berlin: Walter de Gruyter GmbH (Linguistik Impulse und Tendenzen). S. 485-503.

Schmitt, Guido (2001): *Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts*. In: Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Halbbd. 2, Bd. 19). S. 785-796.

Schmitz, Ulrich (2010): *Schrift an Bild im World Wide Web. Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens*. In: Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Hrsg. von Arnulf Deppermann und Angelika Linke. Berlin; New York: Walter de Gruyter GmbH (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2009). S. 383-418.

Schmitz, Ulrich (2021): *Klein, aber oho! Wissenschaftliche Rehabilitation sehr kleiner Texte*. In: Kleine Texte. Hrsg. von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth. Berlin: Peter Lang GmbH (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 66). S. 11- 39.

Schöffler, Herbert (1995): *Kleine Geographie des deutschen Witzes*. Hrsg. von Helmuth Plessner. 10., Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1009).

Sedlaczek, Robert (2020): *Sprachwitze. Die Formen. Die Techniken. Die jüdischen Wurzeln. Mit mehr als 500 Beispielen*. 2., Auflage. Innsbruck: Haymon Verlag.

Solmecke, Gert (2001): *Hörverstehen*. In: Deutsch Als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch. Hrsg. von G. Helbig, L. Götze, G. Henricin und H.-J. Krumm. Berlin; New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikations-Wissenschaft, Band 19.2). S. 893-900.

Spier, Anne (2012): *Mit Witzen Deutsch lernen. Eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.

Spitzmüller, Jürgen (2013): *Graphische Variation als soziale Praxis. Eine soziolinguistische Theorie skripturaler <Sichtbarkeit>*. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Starke, Patrizia (2014): *Sprachliche Aspekte von SMS-Texten: Eine kommunikationsorientierte Untersuchung von Kurzmitteilungen*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Staubach, Katharina (2021): *Kleine Texte aus textlinguistischer und Rezipient\*Innenperspektive*. In: Kleine Texte. Hrsg. von Steffen Pappert und Kersten Sven Roth. Berlin: Peter Lang GmbH. (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 66). S. 141-165.

Steininger, Ivo (2016): *Partner- und Gruppenarbeit*. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. S.343-347.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache–Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Targońska, Joanna (2023): *Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht*. In: Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Hrsg. von Wenke Mückel. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH (Formelhafte Sprache, Bd. 5). S.155-176.

Tönshoff, Wolfgang (1995): *Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung*. In: Perspektiven des Grammatikunterrichts. Hrsg. von Claus Gnutzmann und Frank G. Königs. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 404). S. 225-248.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt KG.

Ueda, Yasunari (2013): *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen. Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit Verlag (Philosophie in der Schule, Bd. 18).

Urios-Aparisi, Eduardo/Wagner, Manuela (2008): *Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht in den USA*. In: Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Hrsg. von Tina Hoffmann, Marie-Christin Lercher, Annegret Middeke und Kathrin Tittel. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (<http://univerlag.uni-goettingen.de>). S. 233-246.

Vater, Heinz (1994): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München: Wilhelm Fink (Uni-Taschenbücher, 1799).

Weber, Heinrich (1988): *Die Stillblüte: Fehler oder Witz?* In: Linguistik Parisette: Akten des 22. Linguistischen Kolloquiums Paris 1987. Hrsg. von Heinrich Weber und Ryszard Zuber. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Linguistische Arbeiten, Bd. 203). S. 237-252.

Wecker, Verena/Binanzer, Anja (2022): *Zum Zusammenhang von grammatischem Wissen und schriftsprachlichen Kompetenzen. Theoretische und empirische Befunde*. In: Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Hrsg. von Christa Röber und Helena Olfert. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). S. 269-293.

Weidacher, Georg (2007): *Multimodale Textkompetenz*. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hrsg. von Sabine Schmölder-Eibinger und Georg Weidacher. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Europäische Studien zur Textlinguistik, Band 4). S. 39-56.

Weigmann, Jürgen (1992): *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. 4., Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Wicke, Rainer E. (2004): *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Wowro, Iwona (2022): *Machos out, Softies nicht in! Männliche stereotype Rollenbilder im Wandel, dargestellt im Zerrspiegel von Ironie und Humor*. In: Mit Humor ist nicht immer zu spaßen. An der Grenze von Spaß und Ernst. Hrsg. von Mariusz Jakosz und Iwona Wowro. Göttingen: V&R Unipress. S. 63-93.

Zeyer, Tamara (2018): *Grammatiklernen interaktiv. Eine empirische Studie zum Umgang von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Zeyer, Tamara (2020): *Rezeptive Lernmaterialanalyse im Digitalisierungszeitalter*. In: Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für

Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019. Hrsg. von Maria Eisenmann und Jeanine Steinbock. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 16). S. 51-60.

Zhao, Jin (2002): *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Forum für Fachsprachen-Forschung: Bd. 59).

Ziegler, Arne (2006): *Angewandte Linguistik – Eine Linguistik für die Schule?* In: *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Maximilian Scherner und Arne Ziegler. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 19-36.

## **Internetquellen**

Ağaçsapan, Asuman/Ünal, Bilge/ Balkaya, Şengül (2018): *Witze als interkulturelle Vermittlung in der DaF-Didaktik*. In: *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*. S. 15-24. (Online: [https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/issue/35882/437674#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/issue/35882/437674#article_cite)) (Stand: 07.09.2023).

Bachtsevanidis, Vasili (2012): *Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Vol. 17, No. 2. S.113-128. (Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2367/>) (Stand: 28.05.2024).

Bauer, Karen/Doetjes, Gerard (2023): *Der Lernwortschatz in einem DaF-Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrgang 28, Nummer 1. S. 311-333. (Online: <https://doi.org/10.48694/zif.3608>) (Stand: 28.07.2024).

Bazil, Vazrik/Piwinger, Manfred (2012): *Witz und Humor in der Kommunikation*. In: *Kommunikationsmanagement. Strategien, Wissen, Lösungen [Loseblattsammlung]*. Hrsg. von G. Bentele, M. Piwinger und G. Schönborn. S. 1-15. (Online: [https://pr-journal.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11290:witz-und-humor-in-der-kommunikation&catid=74:rezensionen&Itemid=55](https://pr-journal.de/index.php?option=com_content&view=article&id=11290:witz-und-humor-in-der-kommunikation&catid=74:rezensionen&Itemid=55)) (Stand: 06.09.2023).

Belyaev, Denis (2022): *Pragmatik des Humors im Fremdsprachenunterricht (Deutsch/Russisch). Sprachwissenschaftliche und didaktische Aspekte: Zwischen Implikaturen, „Komplikaturen“ und Kompetenzen*. In: *Revista Lengua y Cultura*. Vol. 4, No. 7. S. 70-80. (Online: DOI: 10.29057/lc.v4i7.9641) (Stand: 24.08.2023).

Beno, Eszter (2011): *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten*. In: *Neue Didaktik*, Heft 1. S. 79-96. (Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-74778>) (Stand: 20.08.2024).

Biechele, Barbara (2006): *Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen*. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Heft 1. S. 17-50. (Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454447>) (Stand: 13.05.2024).

Bjerre, Kirsten/Kabel, Kristine (2023): „*Du musst wahnsinnig gut vorbereitet sein*“ – *Kontextualisierter Grammatikunterricht im DaF-Unterricht für Anfänger\*innen*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 28, Nummer 1. S. 335-359. (Online: <https://doi.org/10.48694/zif.3581>) (Stand: 28.07.2024).

Boumrar, Ouiza (2016): *Zu Den Sozialformen im DaF-Unterricht: eine normative und vergleichende Studie*. In: Al Àdab wa Llughat Vol. 06, N. 02 (Université Abou El Kacem Saàdallah). S. 27-36. (Online: <https://theses-algerie.com/4528515456768232/articles-scientifiques-et-publications/universite-abou-el-kacem-saadallah---alger-2/zu-den-sozialformen-im-daf-unterricht-eine-normative-und-vergleichende-studie>) (Stand: 23.01.2024).

Brunsing, Theresa (2016): *Landeskundliche Abbildungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Die Entwicklung des Bildeinsatzes in den Jahren 2000 bis 2010*. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Vol. 43, N. 5. S. 494-515. (Online: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0503>) (Stand: 16.05.2024).

Cools, Dorien/Sercu, Lies (2006): *Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Vol. 11, N. 3. S. 1-20. (Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2665/>) (Stand: 06.06.2024).

Dürscheid, Christa (2016): *Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten*. In: Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hrsg. von Renate Freudenberg-Findeisen. Hildesheim: Olms (= Duden Thema Deutsch Bd. 13). S. 167-184. (Online: <https://www.researchgate.net>) (Stand: 20.05.2023).

Fix, Ulla (2015): *Die erklärende Kraft von Textsorten. Textsortenbeschreibungen als Zugang zu mehrfach strukturiertem – auch kulturellem – Wissen über Texte*. In: Linguistica 38. S. 15-27. (Online: <https://www.researchgate.net>) (Stand: 24.08.2023).

Foschi, Marina (2017): *“Als Witze Scherze waren“*. Über die Polysemie des Worts ‘Witz’ mit besonderer Berücksichtigung seiner Verwendung als Fachwort der Ästhetik im Werk *Gedanken von Schertzen* von G.F. Meier. In: Studi Germanici, N.11. S. 197-215. (Online: [https://people.unipi.it/marina\\_foschi/wp-content/uploads/sites/140/2020/09/2017-Witz-und-Scherz-G.F.Meier\\_.pdf](https://people.unipi.it/marina_foschi/wp-content/uploads/sites/140/2020/09/2017-Witz-und-Scherz-G.F.Meier_.pdf)) (Stand: 10.10.2023).

Gunske von Kölln, Martina (2004): *Wortschatzarbeit: Vom rezeptiven Verstehen zur aktiven Anwendung*. In: Jalt 2003 Proceedings, S. 428-439. (Online: <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2003/G001.pdf>). (Stand: 12.08.2024).

Hargaßner, Julia (2018): *Perspektiven der Witzforschung im Kontext des Russischunterrichts*. In: Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016). Hrsg. von Anka Bergmann, Olga Caspers und Wolfgang Stadler. Innsbruck university press (Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4). S. 137-158. (Online: <https://www.uibk.ac.at/iup/buecher/9783903187115.html>) (Stand: 12.02.2024).

Hausendorf, Heiko (2009): *Kleine Texte – Über Randerscheinungen von Textualität*. In: Germanistik in der Schweiz. Online-Zeitschrift der Schweizerischen Akademischen Gesellschaft für Germanistik, Heft 6. S. 5-19. (Online: [//jrciet.journals.ekb.eg](http://jrciet.journals.ekb.eg)) (Stand: 20.05.2023).

Hoffmann, Tina (2008): *Humor im Theater mit Fremdsprachenstudenten oder: Warum gerade Komödie?* In: Humor, Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Hrsg. von Tina Hoffmann, Marie-Christin Lercher, Annegret Middeke und Kathrin Tittel. Göttingen: Universitätsverlag. S. 205-213. (Online: <https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-940344-66-3/humor.pdf>) (Stand: 07.09.2024).

Hostnig, Helmut (2013): *Witz als fiktionale Textsorte: Methodenvorschlag fürs Radiomachen*. In: Medienimpulse, Band 51, Heft 4. S. 1-8. (Online: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-16>) (Stand: 10.10.2023)

Imessaoudene, Amir/Nouali, Ghaouti (2022): *Zur Vermittlung des Wortschatzes im DaF Unterricht*. In: Algerian Scientific Journal Platform (ASJP). Volume 6, Issue 2. S. 641-652. (Online: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/206623>). (Stand: 13.08.2024).

Iwaniak, Kamil Adam (2023): *Humor in der kulturellen und sprachlichen Perspektive. Strategien zur Humorerzeugung in deutschen und britischen Panel-Shows*. Linguistische Treffen in Wrocław. Vol. 23, N. 1. S. 245-259. (Online: DOI:10.23817/lingtreff.23-15) (Stand: 24.08.2023).

Kalkan, Kazım H./Erçoklu, Çınla (2020): *Humor im DaF-Unterricht und humoristische Elemente im Lehrwerk Studio D*. In: Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi (Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur). Vol. 2, N. 1. S. 17-28. (Online: <https://www.academia.edu>) (Stand: 10.10.2023).

Kispál, Tamás (2019): *Textsortenorientierte Grammatikvermittlung: Kleine Texte in DaF-Lehrwerken*. S. 453-471. DOI: 10.14232/fest.bassola.27. (Online: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)) (Stand: 20.05.2023).

Kotthoff, Helga (1995): *Erzählstile von mündlichen Witzen. Zur Erzielung von Komikeffekten durch Dialoginszenierungen und die Stilisierung sozialer Typen im Witz*. In: Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS). S. 1-29. (Online: <https://kops.uni-konstanz.de/entities/publication/d6e757c4-5395-41fa-8e9a-5827c0263d64>) (Stand: 25.09.2023).

Kotthoff, Helga (2004): *Lachkulturen heute: Humor in Gesprächen*. S. 1-29. (Online: <https://hdms.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2004/docId/302>) (Stand: 24.08.2023).

Krames, Marion (2015): *Wortschatz, Worterkennung und Leseverstehen in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF)*. Vol. 30. S. 5-29. (Online: <https://www.researchgate.net/publication/366917247>) (Stand: 08.08.2024).

Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2022): *Interkulturelle Witze im Fremdsprachenunterricht: ein heikles, zu vermeidendes Thema oder eine interessante Gelegenheit über*



*nationale Stereotype zu reflektieren?* In: *Glottodidactica*. Heft 49. S. 137-156. DOI: 10.14746/gl.2022.49.2.06. (Online: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)) (Stand: 24.08.2023).

Pelka, Daniela (2017): *Sprachfehler in Übersetzungen von Witzen aus dem Polnischen ins Deutsche*. In: *Prace Językoznawcze*. University of Warmia and Mazuri. Band 19, Heft 3. S. 223-233. (Online: <https://uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykoznawcze/pol/pliki/PraceJęzykoznawcze19-3-2017.pdf>) (Stand: 19.10.2023).

Prodinger, Michael/Wagner, Stefanie (2021): *Anforderungen von Lehrpersonen an Internetplattformen – Erhebung als Grundlage zum Aufbau von „Wald trifft Schule“*. In: *Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung* Zeitschrift: Beiträge zur agrarischen Bildung und Beratung sowie zum digitalen und forschenden Lernen. Hrsg. von Leopold Kirner, Bernhard Stürmer und Elisabeth Hainfellner. Innsbruck; Wien: Studien Verlag (Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Band 3). S. 9-29. (Online: [https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2021/04/1-PRODINGER-WAGNER\\_S-9-29.pdf](https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2021/04/1-PRODINGER-WAGNER_S-9-29.pdf)) (Stand: 21.06.2024).

Reinhold, Utri (2012): *Witztexte für den DaF-Unterricht – zu Didaktisierungsmöglichkeiten anhand von deutschen und polnischen Musikerwitzen*. In: *Studia Niemcoznawcze*. Warsaw University. S. 587-599. (Online: <https://www.researchgate.net>) (Stand: 06.09.2023).

Reutner, Ursula (2013): *Der Witz als Kulturgut: Ein Stereotypenvergleich in der Romania*. In: *European Studies-Interkulturelle Kommunikation und Kulturvergleich*. Hrsg. von Daniela Wawra. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 231-254. (Online: <https://www.researchgate.net>) (Stand: 25.09.2023).

Seyferth-Zapf, Maria/Grafe, Silke (2019): *Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien*. In: *Medienimpulse*, Jahrgang 57, Heft 4. S.1-43. DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09>. (Online: <https://journals.univie.ac.at>) (Stand: 20.10.2023).

Targonska, Joanna (2016): *Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir?* In: *Anfang Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Hrsg. von Alina Dorota Jarzabek. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH. S. 79-93. (Online: <https://www.researchgate.net/publication/327108854>) (Stand: 05.08.2024).

Thurmair, Maria (2011): *Grammatik verstehen lernen mithilfe von Textsorten*. In: *Grammatik-Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Hrsg. von Klaus Michael Köpcke und Arne Ziegler. Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH (Reihe Germanistische Linguistik, Heft 293). S. 411-431. (Online: <https://ebin.pub/qdownload/grammatik-lehren-lernen-verstehen-zugnge-zur-grammatik-des-gegenwartsdeutschen-9783110263183-9783110263176.html>) (Stand: 26.06.2024).

Üstün, Ebru/Ağaçsapan, Asuman (2021): *Auf das Thema „Sprache“ bezogene Witze im DaF-Unterricht und ein Versuch zu ihrer Didaktisierung mit Ausblick auf den*

*interkulturellen Aspekt*. In: Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik. Band 9, Heft 2. S. 782-807. DOI: 10.37583/diyalog.1030835. (Online: [https://dergipark.org.tr/en/pub/diyalog/issue/65971/1030835#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/diyalog/issue/65971/1030835#article_cite)) (Stand: 24.08.2023).

Voltrová, Michaela (2018): *Witze im Zentrum oder an der Peripherie des DaF-Unterrichts? Der Witz im Spracherwerbsprozess aus der pragmalinguistischen Perspektive*. In: Zentrum und Peripherie aus fremdsprachendidaktischer Sicht. S. 185-194. (Online: <https://www.researchgate.net>) (Stand: 20.10.2023).

## **Internetseiten**

<https://shop-es.hueber.de/>

[www.duden.de](http://www.duden.de)

[www.internet-abc.de](http://www.internet-abc.de)

[www.karabatos.gr](http://www.karabatos.gr)

[www.spick.ch/](http://www.spick.ch/)

[www.zitronenbande.de](http://www.zitronenbande.de)

## **Lehrwerke**

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heido/Georgiakaki, Manuela/Müller, Jutta (2003): *Themen 2 aktuell. Arbeitsbuch*. 12., Auflage. München: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heido/Gerdes, Mechthild/Müller, Jutta/Müller, Helmut (2003): *Themen 1 aktuell. Kursbuch*. 16., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heido/Müller, Jutta/Müller, Helmut (2003): *Themen 2 aktuell. Kursbuch*. 11., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2002): *Delfin. Arbeitsbuch. Teil 1, Lektionen 1-10*. 11., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache).

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2002): *Delfin. Arbeitsbuch. Teil 2, Lektionen 11-20*. 9., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache).

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2002): *Delfin. Lehrbuch. Teil 1, Lektionen 1-10*. 12., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache).

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas (2002): *Delfin. Lehrbuch. Teil 2, Lektionen 11-20.* 9., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache).

Bock, Heiko/Eisfeld, Karl-Heinz/Georgiakaki, Manuela/Holthaus, Hanni/Schütze-Nöhmke, Uthild (2003): *Themen 1 aktuell. Arbeitsbuch.* 16., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).

Bock, Heiko/Müller, Jutta (2011): *Themen 3 aktuell. Zertifikatsband. Arbeitsbuch.* 2., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).

Kopp, Gabriele/Alberti, Josef/Büttner, Siegfried (2020): *Dabei! Kursbuch. A1.2. Deutsch für Jugendliche.* 4., Auflage. München: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).

Perlmann-Balme, Michaela/Tomaszewski, Andreas/Weers, Dörte (2011): *Themen 3 aktuell. Zertifikatsband. Kursbuch.* 4., Auflage. Ismaning: Hueber Verlag GmbH (Deutsch als Fremdsprache).