

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2022

Jana Žížalová

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra německého jazyka a literatury

Humor jako nástroj k efektivnímu nabývání slovní zásoby v hodinách německého jazyka

Diplomová práce

Autor: Jana Žížalová

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Německý jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Výtvarná výchova

Vedoucí práce: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Oponentka: PhDr. Naděžda Heinrichová, Ph.D.

UNIVERSITÄT HRADEC KRÁLOVÉ

Pädagogische Fakultät

Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

Humor als Mittel für effektiven Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Autorin: Jana Žížalová

Studienprogramm: M7503 Lehramt Sekundarstufe I

Studienfach: Lehramt Sekundarstufe I – Deutsche Sprache und Literatur
Lehramt Sekundarstufe I – Kunsterziehung

Betreuerin: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Gutachterin: PhDr. Naděžda Heinrichová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Diplomarbeit unter der Leitung meiner Diplomarbeitleiterin selbstständig ausgearbeitet und die gesamten verwendeten Quellen und

Literatur angeführt habe.

Hradec Králové, den

.....

Danksagung

Ich möchte mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Zuerst gebührt mein Dank meiner Betreuerin Frau PhDr. Petra Besedová, Ph.D. für ihre hilfreiche Anregungen, Zusammenarbeit, Geduld und die konstruktive Kritik.

Ebenfalls bedanke ich mich bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen meiner Forschung und vor allem bei den Lehrerinnen Mgr. Vendula Voříšková und Mgr. Jitka Sirůčková, Ph.D für die Ermöglichung meiner Forschungsdurchführung in ihren Unterrichtsstunden und große Hilfsbereitschaft vor, während und nach der Realisierung.

Jana Žižalová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat všem těm, kteří mě podporovali během mé práce a byli tu pro mě s případnými radami.

Především patří mé díky vedoucí práce paní PhDr. Petře Pesedové, Ph.D. za její veškerou pomoc a spolupráci, trpělivost, připomínky a konstruktivní kritiku.

Rovněž děkuji všem zúčastněným mého výzkumu, předně tak paní učitelce Mgr. Vendule Voříškové a Mgr. Jitce Sirůčkové, Ph.D. za umožnění provedení výzkumu v jejich hodinách německého jazyka a za jejich konzultaci před i po odučení hodin.

Jana Žížalová

UNIVERSITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2020/2021

Studijní program: Učitelství pro základní školy (2. stupeň)

Forma studia: Prezenční

Obor/kombinace: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk
a literatura – Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výtvarná
výchova (MZS2VV-MZS2NJ)

Obor v rámci kterého má být VŠKP vypracována: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – německý jazyk a literatura

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: Jana Žižalová
Osobní číslo: P17P0282
Adresa: Vepřikov 66, Vepřikov, 58301 Chotěboř, Česká republika

Téma práce: Humor jako nástroj k efektivnímu nabývání slovní zásoby v hodinách německého jazyka
Téma práce anglicky: Humor as a Tool for Effective Vocabulary Acquisition in German Language Lessons

Vedoucí práce: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.
Katedra německého jazyka a literatury

Zásady pro vypracování:

Hlavním cílem diplomové práce je humor jako nástroj k efektivnímu nabývání slovní zásoby v německém jazyce u žáků na jazykové úrovni A1-A2 a budování pozitivního vztahu žáků k němu. Dobré psychické rozpoložení má pozitivní vliv spolu s motivací na výuku nejen cizího jazyka, nýbrž na celkový proces učení. Práce představí humor především z pedagogicko-psychologického pohledu a jeho význam v cizojazyčném edukačním procesu. V praktické části budou vypracovány návrhy výukových cvičení v podobě humorných komiksových obrázků a videí ze seriálu Knallerfrauen s vazbou na nabývání slovní zásoby v německém jazyce. Cvičení budou nasazena v hodinách německého jazyka na základní škole pro zisk zpětné vazby. Cílem bude vyhodnocení míry úspěšnosti při nabytí a užití slovní zásoby.

Seznam doporučené literatury:

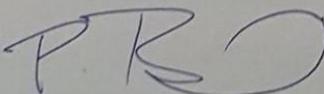
LÖSCHMANN, Martin [Hrsg.]: Humor im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt, M.: Lang, 2015. ISBN:978-3-653-96898-9
SPIER, Anne: Mit Witzen Deutsch lernen. Eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht DaF/Zweitsprache. Cornelsen, Berlin 2005. ISBN: 9783589221202
Hohenhaus, Peter: Zur Verwendung humoristischer Materials im DaF-Unterricht. In: DaF. H. 4, 2000, 433-448. Zit.: Hohenhaus, Humoristisch, 2000.
FRICKE, Christian: „Humor“ in der Pädagogik: Wirkung und Stellenwert eines pädagogischen Mediums (Sammlung pädagogischer Beiträge). Roderer Verlag, 2014. ISBN: 9783897835276
Hoffmann, Tina/Lercher, Marie-Christin/Middeke, Annegret/Tittel, Kathrin (Hrsg.): Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens, Göttingen: Universitätsverlag 2008. ISBN: 9783940344663

Podpis studenta:



Datum: 11.05.2022

Podpis vedoucího práce:



Datum: 12.5.2022

Anotace

ŽÍŽALOVÁ, Jana. *Humor jako nástroj k efektivnímu nabývání slovní zásoby v hodinách německého jazyka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. Diplomová práce.

Hlavním cílem diplomové práce je ověření efektivity didaktické metody výuky cizího (německého) jazyka při nabývání slovní zásoby pomocí humorných komiksových obrázků u žáků s jazykovou úrovní A1-A2. Dobré psychické rozpoložení spolu s motivací k výuce má pozitivní vliv nejen na osvojování cizího jazyka, nýbrž na celkový proces učení. Práce představuje humor především z pedagogicko-psychologického pohledu a diskutuje jeho význam v cizojazyčném edukačním procesu. V praktické části jsou vypracovány návrhy výukových cvičení k vlastním humorným komiksům s vazbou na nabývání slovní zásoby v německém jazyce. Na základě realizace návrhů vyučovacích hodin byla vyhodnocena míra úspěšnosti při nabytí a užití slovní zásoby žáků 8. 9. ročníku základní a prvního ročníků střední školy.

Klíčová slova: humor, motivace, výuka, komiks, slovní zásoba

Annotation

ŽÍŽALOVÁ, Jana. *Humor als Mittel für effektiven Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht*. Hradec Králové: Pädagogische Fakultät Universität Hradec Králové, 2022. Diplomarbeit.

Das Hauptziel der Diplomarbeit ist Überprüfung der Effektivität der Fremdsprachunterrichtsmethode beim Wortschatzerwerb mithilfe humorvoller Comics bei Schüler/-innen mit dem A1-A2 Sprachniveau. Eine gute psychische Verfassung/Stimmung zusammen mit Motivation im Unterricht hat Einfluss sowohl auf den Spracherwerb als auch auf den gesamten Lernprozess. Die Arbeit stellt Humor vor allem aus pädagogisch-psychologischer Sicht und erörtert seine Bedeutung im fremdsprachlichen Edukationsprozess. Der praktische Teil legt erstellte Unterrichtseinwürfe mit Übungen zu eigenen humorvollen Comics in Bezug auf Wortschatzerwerb vor. Aufgrund der realisierten Unterrichtsstundenentwürfen ist das Erfolgsmaß im Wortschatzerwerb bei Schüler/-innen in den 8., 9. Grundschulklassen und der ersten Klasse am vierjährigen Gymnasium.

Schlüsselwörter: Humor, Motivation, Unterricht, Comic, Wortschatz

Annotation

The main objective of this thesis is to examine the effectiveness of the foreign language teaching method on vocabulary acquisition with the help of humorous comics for students with A1-A2 language level. A good state of mind together with motivation in class has an influence on both language acquisition and the overall learning process. This paper presents humour mainly from a pedagogical-psychological point of view and discusses its importance in the foreign language education process. The practical part presents lesson outlines with exercises for the students' own humorous comics in relation to vocabulary acquisition. Based on the realised lesson plans, the measure of success in vocabulary acquisition among pupils in the 8th and 9th primary grades and the first grade at a four-year grammar school.

Keywords: Humour, Motivation, Teaching, Comic, Vocabulary

Abstrakt

Tématem předložené diplomové práce bylo pojednání o humoru a komiksu ve vztahu k osvojování slovní zásoby cizího jazyka, a to konkrétně německého. Téma humoru je sice rozšířené a stále více zkoumané, avšak přesto mu není v oblasti výuky věnována dostatečná pozornost. Proto jsem touto prací chtěla přispět do výzkumu úlohy humoru v pedagogice. Vycházela jsem z předpokladu, že humor může výrazně přispět k zapamatování si učební látky a k podnícení vnitřní motivace žáků, která se zdá být zásadním předpokladem pro další fáze učení.

Cílem práce bylo poukázat, zda a do jaké míry může humor pozitivně ovlivnit nabývání cizojazyčné slovní zásoby a tím i podpořit rozvinutí celkové jazykové kompetence, neboť bez slovní zásoby nelze rozvíjet komunikativní kompetence. Pakliže má humor pozitivní efekt no osvojování slovní zásoby, pravděpodobně ho má i na celkový proces učení. Humorné pracovní formy a metody výuky napomáhají eliminovat stres a vypořádat se se školními i životními úkoly s úsměvem, neboť smích uvolní přebytečnou energii a nabízí jiný úhel pohledu na daný problém

Humor získává stále větší pozornost v sociálním kontextu, jakým je i oblast pedagogického výzkumu, která staví na mezilidské interakci, pro kterou je právě humor podporujícím faktorem. Ve školní třídě pomáhá utvářet zdravý a pocitem sounáležitosti naplněný vztah nejen ke spolužákům a pedagogům, ale též respektující vztah k sobě samému.

Teoretická část popisuje formy humoru a jeho pojetí z psychologického, pedagogického a jazykového hlediska. Nevynachala jsem ani kapitulu o smyslu humoru a jeho typického projevu v českých zemích, v Německu a Rakousku. Největší pozornost přísluší pojednání o roli humoru a jeho postavení v komiksu ve vztahu k výuce německého jazyka. V kapitole pod slovní zásobou jsou tak popsány jednotlivé fáze a principy osvojování slovní zásoby v procesu učení. Rovněž bylo popsáno médium komiksu jako nástroje pro osvojování slovní zásoby i jako vhodný materiál pro práci s humorem. Jak bylo v práci ukázáno, podílí se humor výrazně nejenom na produkci hormonů štěstí, ale rovněž také na stimulaci komplexních kognitivních myšlenkových operací, které usnadňují ukládání učební látky do dlouhodobé paměti. Divergentní myšlení totiž tvoří předpoklad jak pro rozvoj kreativity, tak pro produkci humoru. Dále

bylo popsáno, jak humor podporuje motivaci žáků. Pramení to z lepšího vztahu k učivu, předmětu, spolužákům i vyučujícímu i pocitu radosti a zažitého úspěchu. Z textu by tak mělo být patrné, že hra, humor, kreativita a motivace se vzájemně doplňují.

Praktická část představuje postup mé práce při vytváření vlastních komiksů a návrhů jejich začlenění do čtyř výukových celků. Komiks má tak nabídnout zábavnější formu práce s výukou cizího jazyka. Finální kresebné návrhy, kterým předcházela dlouhá rešerše a mnoho pokusů, byly překresleny do digitální podoby. Při návrzích tak byla zohledněna nejen jazyková složka, nýbrž i vizuální, která disponuje vlastním systémem jazyka a zároveň rozšiřuje textovou rovinu. Komiks staví na jazykovo-obrazové kombinaci obsahu a řadí se tak k médiím, jež vyžadují vizuální gramotnost. Vizuální stránka komiksu se vykazuje plošností a stylizací kreslených předmětů v harmonických barevných kombinacích a je doprovázena krátkými vtipy na jazykové úrovni A2.

V praktické části diplomové práce byl proveden výzkum s cílem poskytnout výsledky o tom, jak může humor pomoci při nabývání slovní zásoby. Pro tento účel a realizaci byly zhotoveny konkrétní návrhy čtyř výukových celků (2x45 minut), rozdělené na dva tematické okruhy. Poslední část předkládá výsledky výzkumu testové metody. Následuje vyhodnocení, které se taktéž opírá o výsledky z vlastního zúčastněného pozorování i pozorování přítomných výuky.

Cílem práce nebylo poskytnout jednoznačnou a obecnou odpověď na celkový dopad humoru v rámci zapamatování si učiva, nýbrž odpovědět na stanovené výzkumné otázky pomocí sesbíraných dat a jejich vyhodnocení. Tento cíl byl splněn. Ukázala jsem, že se humor jeví jako podpůrný prostředek ve výuce a k nabývání učiva. Humor by měl být použit s mírou tak, aby neodváděl pozornost od učební látky a byl žákům srozumitelný. Zejména jde-li o vtipy, je třeba zmínit, že vyžadují vyšší jazykovou úroveň a tak je nutná obezřetnost, aby míra obtížnosti neuhasila motivaci žáků. Při práci s vtipy se osvědčila pomoc rodného jazyka, neboť vtip tak mohli pochopit všichni a být si ho vědomi. Vtipy jsou prostředkem k hravé práci s jazykem, vedou k hlubšímu porozumění jazyku a stimulují komplexní mozkovou aktivitu. Vedlejší cílem práce byla snaha, ukázat žákům možnosti práce s humorem při učení a podnítit je tak k tomu, brát své chyby jak ve škole, tak i v životě s odstupem, umět v životě najít a vidět to „komické“ a podpořit tak jejich schopnost kreativity a produkce/recepce humoru. Proto bylo součástí jejich

úkolu vytvářet například vlastní komiksy či dramatické vtipné scénky. Hravé aktivity zahrnující humor často podporují kreativitu a tím i schopnost produkce humoru.

Z mého pohledu pomohla moje práce podtrhnout důležitost humoru ve školním prostředí a ukázat, že humor tvoří neoddělitelnou a tudíž nutnou složku kvalitní výuky. Pokud se tu humor ukázal jako nutný komponent, je stejně tak nutným v každém lidském životě, neboť pomáhá zvládat životní výzvy a těžkosti, udržovat dobrý zdravotní stav, zdravé mezilidské vztahy v sociální komunitě a koneckonců i snadněji najít životního partnera. Vzhledem k vlastnosti humoru (podporovat kreativitu a efektivní učení), by mohla vyvstat otázka po frekvenci smíchu ve vyučovací hodině. Musí být ale konstatováno, že zde neplatí přímá úměrnost a nelze podle smíchu přímo poměřovat, zda to žákům připadalo vtipné. Smích je totiž mnohoznačný a jeho pramenem nemusí být nutně humor, ale například nejistota či strach. Zde je třeba připomenout, že ne vše, co člověku připadá humorné, v něm vyvolá smích (Šeďová 2014:11). Závěrem je nutno zdůraznit, že schopnost humoru je nutno rozvíjet a učit se nahlížet na věci s humorným pohledem. Sama jsem při tvorbě vlastních komiksů zjistila, že jsem nucena vidět objekty okolo mě nevšedně a s komikou, aby mohl vzniknout humorný obrázek či vtip.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	16
1 Einleitung	17
2 Theoretischer Teil	21
2.1 Begriff Humor	21
2.2 Theorien von Humor	23
2.3 Humor aus psychologischer Sicht	29
2.3.1 Varianten von Humor	32
2.4 Humor aus pädagogischer Sicht	35
2.4.1 Humor der SchülerInnen	40
2.5 Humor aus sprachdidaktischer Sicht	41
2.5.1 Förderung des Humors im DaF-Unterricht.	42
2.6 Humor in ausgewählten Ländern	46
2.6.1 Deutschland	49
2.6.2 Österreich	50
2.6.3 Tschechien	51
2.7 Comic als Humormittel zum Wortschatzerwerb im DaF Unterricht	51
2.8 Wortschatz	56
2.8.1 Grundprinzipien der Wortschatzarbeit	57
2.8.2 Phasen der Wortschatzarbeit	59
2.8.3 Lernstrategien	65
3 Praktischer Teil	69
3.1 Didaktisierung eigener Comics im DaF-Unterricht	69
3.1.1 Entstehung eigener Comics	69
3.1.2 Die Auswahl und Ausrichtung	69
3.1.3 Form und Sprache	70
3.1.4 Methodisch-didaktische Einbettung der Comics zum Wortschatzerwerb	72
4 Empirischer Teil	73
4.1 Forschungsmethodik	73
4.2 Forschugsort und Forschungsobjekt	74
4.3 Darstellung einzelner Experimenten	75
4.4 Auswertung der Ergebnisse	80

4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse im Vergleich.....	85
5	Schlusswort.....	88
6	Conclusion.....	90
7	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	92
8	Literaturverzeichnis.....	93
8.1	Bücherverzeichnis.....	93
8.2	Internetressourcen.....	102
9	Anlagen.....	106
	Comic 1: Comics Restaurant I.	106
	Comic-Lückentext 1: Lückentext, Restaurant I.	107
	Arbeitsblatt 1: Restaurant I.....	108
	Methodisch-didaktische Unterlage 1: Restaurant I.....	111
	Comic 2: Restaurant II.....	113
	Comic-Lückentext 2: Restaurant II.	114
	Arbeitsblatt 2: Restaurant II.....	115
	Arbeitsblatt 2.: Restaurant II., ursprüngliche Version.....	119
	Methodisch-didaktische Unterlage 2.: Restaurant II.....	121
	Comic 2.:Restaurant II., erstellte Comics von Lerner aus Quinta	124
	Comic 3.: Alltag I.	124
	Comic-Lückentext 3.: Alltag I.....	126
	Arbeitsblatt 3.: Alltag I.....	127
	Methodisch-didaktische Unterlage 3.: Alltag I.....	132
	Comic 4.: Alltag eines coolen Krokodils.	135
	Comic-Lückentext 4.: Alltag eines coolen Krokodils.	138
	Arbeitsblatt 4.: Alltag eines coolen Krokodils.	141
	Methodisch-didaktische Unterlage 4.: Alltag I. Alltag eines coolen Krokodils.	146

Abkürzungsverzeichnis

AB	=	Arbeitsbuch
a. S.	=	auf Seite
bspw.	=	beispielsweise
bzw.	=	beziehungsweise
ca.	=	zirka
DaF	=	Deutsch als Fremdsprache
d.h.	=	das heißt
FSU	=	Fremdsprachenunterricht
Jh.	=	Jahrhundert
KB	=	Kursbuch
LK	=	Lehrkraft
Nr.	=	Nummer
f.	=	folgend
ff.	=	auf den nächsten Seiten
usw.	=	und so weiter
Ü	=	Übung
s.	=	siehe
S	=	Schülern/-innen
v.a.	=	vor allem
vgl.	=	vergleiche
z.B	=	zum Beispiel

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit Humor den Wortschatzerwerb und den gesamten Lernprozess beeinflusst. Im Zuge dessen werden theoretische Grundlagen bezüglich des Humors und der Wortschatzarbeit in Anbetracht des damit zusammenhängenden Gedächtnisses beleuchtet. Zunächst wird der Begriff Humor behandelt und anschließend werden seine theoretischen Ansätze erläutert. Darauf aufbauend wird Humor aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht untersucht. Weiterhin wird ein kurzer Blick auf den tschechischen, deutschen und österreichischen Humor gelenkt. Im Mittelpunkt der Kapitel 2.7 steht Comics mit Rücksicht auf Komik und Fremdsprachenunterricht. Der Ausgangspunkt des letzten großen Arbeitsteiles ist Wortschatz. Die Aufmerksamkeit wurde auch den Wortschatzlernstrategien gewidmet, da Fremdsprachenunterricht (weiter auch FSU) nicht all die nötige Wortschatzarbeit umfassen kann und mangelhaftes Wissen über Wortschatzlernstrategien den Erwerb von Sprache beeinträchtigen.

Otto (2002:257) zitiert Herman Nohl (1982), der sagt, die erzieherische Leistung hat einen schöpferischen Charakter, der mit einem Künstler analog sei. Der wahre Erzieher solle Spiel (das Schöpferische) und die Methode (das Ziel) verbinden können und ein großer Helfer ist dabei der Humor. Denn die pädagogische Krankheit ist nach seiner Ansicht der pedantische Ernst, Kritisieren und Schimpfen. „Die Fröhlichkeit der Kinder ist das Kriterium jeder gelungenen pädagogischen Leistung. Aber das gilt auch für den Lehrer selbst und seine innere Freiheit, die sich als Humor über alle Hindernisse erhebt und ihn darum nicht missmutig oder keifend werden lässt.“ (Herman Nohl 1982, zit. nach Otto et. al 2002:257 f.)

Das Thema des Humors im Schulbereich wird immer noch vernachlässigt. Es liegt auch daran, dass es bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts galt, Humor aus der Schule fernzuhalten und auch heute ist Lehrenden wichtiger, Vorbild zu sein und klare Grenzen zu setzen (vgl. Schulze-Krüdener 2015:23f.). Im Zuge der Suche nach immer besseren Fremdsprachenerwerbstechniken und Methoden zeigt sich Spaß am Unterricht nicht nur für die Motivation zum Lernen als ausschlaggebend. Und damit überhaupt Lernprozesse stattfinden, bedarf es Motivation. Es wird angenommen, dass positive Gefühle, die sich u.a. auf das Fach übertragen, lassen Motivation steigern, die wiederum zu besseren Lernleistungen führt. Im Falle eines abwertenden, unpassenden und inbegriffenen

Humors tritt das Gegenteil auf und kann sogar zu negativem Lerneffekt führen (vgl. Šed'ová 2013:45 f.).

Da der Humor eine positive psychologische und gesellschaftliche Funktion darstellt, hat er eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für menschliche Wesen. Der Humor und das Lachen fugiert als Medikament für die Seele und als soziales Bindeglied. Man bedenke nur die Häufigkeit vom Lächeln bzw. Lachen bei menschlichem Umgang. Sobald eine Lehrperson mit Humor operiert, baut sie sofort tiefere Beziehungen auf und generiert positive Gefühle immer aufs Neue, was sich aus zahlreichen Studien als eine der wichtigsten Sache im Unterricht zeigt (Šed'ová 2013:44). Auf die Wichtigkeit vom Humor weisen zahlreiche Studien (von Paul McGhee, Avner Ziv, O. H. Lynch etc.), Publikationen (J. Mareš, S. Freud, H. Bergson etc.) oder auch das berühmte Lach-yoga hin. So existiert seit mehr als 30 Jahren die spezialisierte Zeitschrift *HUMOR: International Journal of Humor Research* von der wissenschaftlichen Organisation International Society for Humor Studies (ISHS), die auch jährlich einen internationalen Kongress abhält (vgl. Hirsch/Ruch 2010:6), auf dem die Fortschritte der Humorforschung erläutert und vorgelegte wissenschaftliche Arbeiten von Studenten ausgezeichnet werden (URL1).

Allgemein gilt es, Humor zu trainieren und entwickeln. Dies kann bspw. durch Beschäftigung mit humorvollen Texten wie etwa Comics passieren. In Bezug auf DaF-Unterricht bilden gerade Comics und Cartoons einen guten Ausgangspunkt für die Entwicklung des Humors in der Klasse. Da Comics einen visuellen Zusammenhang und Situationszusammenhang mit dem Text aufweisen, gestaltet sich das Erschließen eines neuen Wortes aus dem Kontext einfacher (vgl. Rampillon 1989:41). Darüber hinaus kann Humor positive Einstellung zur Sprache fördern, was sich signifikant auf deren Erwerb auswirkt. Der Spracherwerb erfordert allerdings wiederum Wortschatzerwerb (Winfried 1980:193), dessen Relevanz sich nach Stork (2003:78) durch seine Unentbehrlichkeit bei der kommunikativen Kompetenz ergibt. Solche Sprachbeherrschung mildert in Bezug auf Sprachunterricht Angst, die die beeinträchtigte Speicherung von Vokabeln zu Folge hat. Darüber hinaus kann Humor positive Einstellung zur Sprache fördern, was sich signifikant auf deren Erwerb auswirkt (ebd.).

Das zu bildender Kunst gehörende Medium Comic wurde auch aus anderen Gründen gewählt. Neben den Möglichkeiten, es im Unterricht dramatisch darzustellen auch wegen der Entwicklung der Kunstwahrnehmung und Produktion. Sei es das mehr oder weniger improvisiertes Szenenspiel oder die gestalterische Arbeit mit Wörtern,

Comics oder Photographie. Piepenbrink (2013:50) greift den Gedanken von Bourdieu (2010) auf, dass die Komikwahrnehmung Gemeinsamkeiten zur Kunstwahrnehmung darstellt. Beide regen zur Reflexionsleistung an. Denn erst im Auge des Betrachters genießt es seinen komischen bzw. künstlerischen Wert (seine Botschaft), indem es verstanden wird. Dabei sei auch die Reflexionsleistung im Spiel. Sofern Rezipient für das Witzverstehen mangelhafte Wissensvoraussetzungen, andere Wert- und Normvorstellungen als Autor hat, wird die als humorvoll gemeinte Mitteilung irritierend missverstanden (vgl. Piepenbrink 2013:50 ff.). Piepenbrink (2013:54) vertritt folgende Ansicht: „Individuelle Kenntnisse und ästhetisches Produktionsvermögen erhöhen sich demnach genauso wie Rezeptionskompetenzen proportional zum Ausbildungsniveau.“ Tissot (2009:31) zitiert Kants Definition der Schönheit als Gegenstand einer Vorstellung ohne Begriff sei dem Lachen eine ästhetische Dimension zuzuschreiben. Denn der Unsinn einer komischen Situation wird nicht rational entschlüsselt (vgl. Tissot 2009:31). Die Ähnlichkeit von Komik und Kunst legt auch Tissot (2009:42f.) mit Verweis auf Alfred Schutz (1972) dar. Wenn wir nämlich aus der von uns als Realität wahrgenommenen Welt plötzlich aussteigen, landen wir in Nebenwelten zu denen eben Komik, Spiel, Traum und alle Kunstarten wie Musik, Theater etc. zählen

Eines der Nebenziele der Diplomarbeit ist den SchülerInnen helfen, das Komische im eigenen Leben aufzudecken und ihre Humorproduktivität fördern. Dies umfasst auch die Humorproduktivität seitens Lehrenden, denn gerade ihr Verhalten und Unterrichten legen den Grundstein für die heitere Stimmung unserer Umwelt, in welcher Menschen heikle Lebenssituationen mit Heiterkeit meistern (vgl. Gaudo/Kaiser 2018:14). Die Komik will uns nämlich zur Elastizität und Anpassungsfähigkeit in allen Lebenssituationen befähigen (vgl. Winfried 1980:13). Wer also die Schwierigkeiten mit Humor betrachtet, soll laut Studien allgemein im Leben zufriedener, durchsetzungsfähiger und mitreißender sein (vgl. Gaudo/Kaiser 2018:16). Das lässt sich mit weiteren Untersuchungen in Verbindung bringen, die bei humorvollen Leuten eine bessere Stressbewältigung und weniger Angst vor Alltagsproblemen zeigten (vgl. Šed'ová 2013:19, Falkenberg 2009:29). Nicht zuletzt ist Humor nach Goodwin (1900) eine der wichtigsten Eigenschaften, die man sich bei der Lebenspartnerin oder dem Lebenspartner und bei guten Freunden wünscht. Bönsch-Kauke (2003:22) betont: „Humor ist soziopsychische Kompetenz par excellence, Lebenskunst, ein Muss für lebenswertes Zusammenleben.“ Und Buer (2018:348) ergänzt diese Idee folgend: „Humorlose

Menschen gehen blind ihres Wegs, humorvolle Menschen entdecken Widersprüchlichkeiten.“

2 Theoretischer Teil

2.1 Begriff Humor

In der Vergangenheit haben sich Personen aus unterschiedlichsten Bereichen (Philosophen, Psychologen, Pädagogen, Psychotherapeuten, Schriftsteller, etc.) mit Humor auseinandergesetzt, trotzdem oder gerade aufgrund unterschiedlicher Betrachtungsweise jener Disziplinen kamen sie bis heute zu keiner eindeutigen und allgemein gültigen Definition (vgl. Robinson 2002:4). Dies thematisiert auch das folgende Zitat von Ephraim Kishon (URL2) „Seit die Menschheit existiert, hat man versucht zu definieren, was Humor ist. Es ist nicht gelungen.“ Ein ähnliches Zitat wird bei Hirsch und Ruch (2010:5) erwähnt: „Humor zu analysieren ist wie das Sezieren eines Frosches – niemand tut es gern und am Ende ist der Gegenstand tot“. Und hinzu kommt noch die Schwierigkeit, dass Begriffe wie Humor, Komik und Lachen synonym verwendet werden. Seit der Antike bis zum 17. Jh. wurde der Termin „(h)umor“ als Flüssigkeit, Körpersaft verstanden und bezog sich auf die Hippokrates Temperamentlehre. Im Anschluss daran steht das Wort auch für Laune, Gemütslage, Charakter. Waren die vier Körpersäfte (Blut, Schleim, gelbe und schwarze Glut) gut aufeinander abgestimmt, erfreute man sich guten „Humors“ bzw. guter Gesundheit (Dimova 2008:8, URL2). „Aus dem afrz. Stammenden engl. humour entwickelte sich (im 17. Jh.) zu einer Bezeichnung für jene Wesensart des Menschen bzw. Eigenschaft einer literarischen Darstellung, die Heiterkeit, Belustigung, Spaß ausstrahlt und hervorruft.“ (URL3)

Allgemein ist Humor die Fähigkeit, ihn in sprachlicher sowie nichtsprachlicher Form zu verstehen, präsentieren oder zu produzieren (vgl. Schreiner 2004:472). Die heutige Definition in Duden klingt: „Fähigkeit und Bereitschaft, auf bestimmte Dinge heiter und gelassen zu reagieren.“ (URL4) Nicht unerwähnt bleiben darf der folgende oft zitierte prägnante Spruch von dem Dichter Otto Julius Bierbaum (URL5): „Humor ist, wenn man trotzdem lacht.“ Solche Definition untermauert auch Schreiner (2004:472), in der er Humor als eine entwicklungsabhängige, situationsübergreifende Eigenschaft bezeichnet, mit deren Hilfe man Schwierigkeiten gelassener überwindet. Veith (2007:25) fasst Humor als eine Grundhaltung zusammen, „mit der wir das Unzulängliche des Menschenseins sehen, es heiter zur Kenntnis nehmen und es auch in der Natur des Menschen liegend sehen.“ (s. Veith 2007:25). Eine gewisse Ähnlichkeit ist beim Zitat von Karel Čapek nachzuweisen, als er geschrieben haben soll, dass der Humor eine

gewisse Betrachtungsweise der Welt ist, es ist die Kunst, die Welt zu sehen (vgl. Pytlík 1982:85). Damit habe Čapek auf die Fähigkeit hindeuten wollen, auf den Grund der Sachen durchzudringen. Humor hilft uns beide Seiten eines Sachverhaltes sehen (vgl. Mareš 2013:38). Denn das Perspektivenwechsel taucht die Sache in ein anderes Licht (Kotthoff 2004:5). „Lachen distanziert und macht wieder souverän. Dann kann Heiterkeit und Freude aufkommen.“ (s. Buer 2018:349)

Infolge der Vielschichtigkeit des Begriffes „Humor“ formuliert Gruntz-Stoll (2001:28 ff.) drei Definitionsansätze:

- a) es handelt sich um ein beschreibbares Sozialereignis,
- b) es geht um eine jedem eigene und unterschiedlich ausgeprägte menschliche Eigenschaft,
- c) es handelt sich um eine Art Sprechens und Denkens.

Aus struktureller Sicht umfasst Humor:

- a) Input (Comic, Witz, Anekdote, Komödie usw.),
- b) mentale Prozesse (Produktion, Perzeption, Verstehen und Wertschätzen),
- c) emotionale Reaktion (gute Laune, Belustigung, Lachen). Der soziale Spielraum, in dem sich das alles abspielt, determiniert schließlich die Interpretation. (vgl. Mareš 2013:38 f.)

Ullmann (2012:5) redet über „eine Kombination von offensichtlicher Wahrheit oder einem offensichtlichen Schmerz (verzerrter Schmerz, wahre Lüge) mit einer Technik (z.B. Übertreibung).“

Šed'ová (2014:11) schließt sich der Meinung von Koller (1988) an, dass Humor eine universale Menschenfähigkeit ist, Ereignisse, Situationen und Gedanken amüsant oder lächerlich zu finden. Es sei daran erinnert, dass eine humoristische Situation unbedingt kein Lachen hervorbringen muss und auch umgekehrt impliziert das Lachen nicht immer etwas Humorvolles. Das vielbedeutende Lachen und Lächeln ist eine Reaktion sehr unterschiedlicher Emotionen. Demnach ist Erlebnis der Komik nicht direkt mit Lachen gleichzusetzen (vgl. Šed'ová 2014:11, Borecký 2000:26f.). Das Lachen steht in Verbindung auch mit Trauer, Angst, Aufregung, Verlegenheit oder Höflichkeit und ist somit nicht nur ein Indikator für Humor, sondern dient auch anderen Funktionen (vgl. Robinson 2002:5). Lachen/Lächeln vermittelt bspw. die Botschaft, das Gesagte leicht zu nehmen (vgl. Kotthoff 2004:4). Nach Descartes löst Lachen den Schock aus, völlig

überrascht zu werden oder Gefährlichem zu begegnen, ohne sich darauf vorab vorbereiten zu können. (vgl. Tissot 2009:30).

Der Begriff Humor wird uneinig definiert und kategorisiert und wird zusammen mit dem Lachen aus enorm vielen Blickwinkeln betrachtet, so dass Anspruch auf Universalität unerfüllbar ist. Borecký (2000:25f.) unterteilt Komik in ihre vier Hauptcharakterzüge, und zwar in Humor, Ironie, Absurdität und Naivität. Naive Komik ist verspielt und nicht vom Subjekt beabsichtigt (vgl. ebd. 34). Ironie besteht in Äußerung des Gegenteiles von dem eigentlichen Gemeinten, wobei sich dahinter Spott, Verachtung oder Kritik verbergt (vgl. Borecký 2000:30). Eine Ausnahme bildet die Selbstironie, die teilweise in Humor vorhanden ist, denn eben Humor wird von Selbstreflexion eigener Lächerlichkeit begleitet (ebd.:40f.). Nach Bergsons Philosophie äußert Ironie ein beschönigtes Bild zum Trotz der Realität, wohingegen Humor die tatsächliche Realität als die richtige leuchten lässt (vgl. ebd. 83). Wie Humor einige Theorieansätze definieren, wird in dem folgenden Kapitel beschrieben.

2.2 Theorien von Humor

Anhand der Komplexität ist die Existenz mehrerer Humorthorien naheliegend. Neben der gängigsten Theorie der Inkongruenz können wir noch zwei weitere bekannteste Kategorien auffinden und zwar: management- oder relief-theories (psychoanalytische) und superiority- theories (vgl. Voltrová 2017:160, Tissot 2009:27f.).

Šed'ová (2014) erwähnt folgende Gliederung der Humorthorien von Berger (1987) auf:

- 1) psychoanalytische Theorien, die Humor als Ventil für überschüssige Energie verstehen,
- 2) Theorien der Superiorität benutzen Humor als Dominanzmittel,
- 3) Theorien der Inkongruenz betrachten Humor als ein Zusammenspiel gegenseitig widersprüchlicher Elementen,
- 4) Kognitive Theorien, die auf der mentalen Verarbeitung humoristischen Erlebnissen basieren.

Natürlich kommt es auch hier zu leichten Überschneidungen der Theorien. So halten zum Beispiel der Begründer der psychoanalytischen Humorthorie Sigmund Freud und der Vertreter der Inkongruenztheorie Koestler (1964) aggressive und unfreundliche Gefühle für den Kern des Humors aber genau das bildet auch die Theoriebasis für Superioritätstheorie, deren Grundlage die Herabstufung des Witzobjektes ist (vgl.

Šed'ová 2014:11f.). Was die in 1980er Jahren stark geprägte Inkongruenz-Theorie angeht, bildet sie meist die theoretische Basis aller Humorthorien (vgl. Grimm 2014:14), da sie Humor als Inkongruenz anders ausgedrückt als eine Verbindung inkompatibler Sachen betrachtet, die überrascht oder leicht von der „Normalität“ abweicht (vgl. Šed'ová 2013:12). Deshalb bedienen sich moderne Inkongruenztheorien den psychoanalytischen Ansätzen, da nicht jede Inkongruenz unbedingt lustig ist (vgl. Tissot 2009:29).

Aus Inkongruenz-Theorie ausgehend, beschreibt Vráblik (2015:7) Komik als ein sich auf Überraschungseffekt stützendes Phänomen, das aufgrund einer Distanz von Norm entsteht und fürs Lachen sorgt. Die Komik beschreibt das Verhältnis zwischen zwei aufeinander bezogenen Aussagen, die zueinander im komischen Konflikt stehen (vgl. Winfried 1980:13). Während Witz auf eine Pointe hindeutet, kommt Komik ohne sie aus (vgl. Kotthoff 2004:2). Wohingegen allerdings kein Witz ohne Komik auskommt (Winfried 1980:13).

Komik entsteht spontan (Wild 2010:31). Das Komische ist flüchtig und lebt immer von neuen Überraschungen. Es lebt, bis es wieder der Verstand verdrängt und überlagert (Tissot 2009:44). Schopenhauer (1977:109) sieht die Komik als Kluft zwischen dem Abstrakten (Gedachten) und Anschaulichen. Tissot (2009:32) weist auf Hegels (1970) Definition des Komischen hin und zeigt seine Kategorien der Widersprüchlichkeiten auf: den Kontrast zwischen Aufwand und Ergebnis, zwischen Fähigkeit und Anstrengung oder zwischen Absicht und Zufall. „Das Komische am Clown im Zirkus und der Comicfigur im Cartoon lebt von den oben erwähnten Kontrasten“ (Tissot 2009:32). Eine prägnante Definition von Wellek (1949) legt Winfried (1980:12) vor: „Komik ist Unverhältnis gegenüber der Norm.“ Solche Definition wäre aber ein wenig kurzichtig, denn das weitere Merkmal ist, dass Komik spielerisch, nicht zu ernst zu nehmen ist und somit nicht verletzt. Damit lässt sich erklären, warum ein extrem dicker Mensch Lachen auslösen kann, aber nicht muss. Kann einer es nicht mit Abstand erfassen, weil es ihm nahe geht oder sein Tabu verletzt, so bleibt es für ihn eher peinlich und verletzend (ebd. 12f.). Des Weiteren findet man das Lächerliche in Fehlern und Pannen, dem Hässlichen und Absurden (vgl. Tissot 43f.).

Die Quelle des humorvollen Reizes ist demnach die unerfüllte Erwartung des Betrachters. Die Humorrezeption erfordert allerdings eine Assoziation zwischen der Norm und der Abweichung. Sobald diese fehlt, fehlt es auch an Lachen und da die Assoziation anhand im Gedächtnis gespeicherten Wissens entsteht, ist die auch subjektiv (vgl. Vráblik 2015:7). „Entscheidend dafür, dass Kinder selbst humorvoll sein können,

ist ihre Fähigkeit, Widersprüchliches zu erkennen. Eine Socke auf dem Kopf, aber auch der auf den Boden geworfene Spinat (der ja eigentlich auf den Teller oder in den Mund gehört) findet es dementsprechend lustig [...] Als lustig empfinden sie alles, was für sie nicht „normal“ ist.“ (URL6) Für die Rezeption von Humor ist entscheidend, „ein und dieselbe Situation in zwei verschiedenen und voneinander unabhängigen Referenzrahmen zu begreifen. Dosek (2015:26) führt hierfür die Bezeichnung „Bisoziation“ von Koestler an. Die Bisoziation und somit die Entstehung des Lachens passiert am schnellsten vermutlich anhand Bilder (vgl. Müller-Kampel, 2012:28). Darüber hinaus korreliert die Verarbeitung von Inkongruenz mit komplexerer kognitiver Tätigkeit (vgl. Grimm 2014:14).

Wie es sich zeigt, beinhaltet das Witzverständnis zwei Kernphasen: Überraschung und Findung der Regel, die das überraschende Ende des Witzes erklären lässt. Unter der Annahme, dass Humor gewisse Inkongruenz in sich schließt, stellt sich die Frage, inwiefern er eine interpersonale Konversation ändert. Diesbezüglich stellt Šed'ová (2013:14) vier Bedingungen für eine maximal rationale Kommunikation vor, die eben der Humor mehr oder weniger missachtet. Diese sind:

- 1) Sprechende sagt nur so viel wie für die Informationsübertragung erforderlich,
- 2) Sprechende liefert nur wahrharte Informationen,
- 3) Sprechende liefert nur zu dem Thema relevante Informationen,
- 4) Aussage ist eindeutig.

Dank Inkongruenz-Theorien erscheint plausibel, warum ein bereits bekannter Witz beim zweiten Hören normalerweise nicht mehr witzig ist: Die Abweichung von den Erwartungen bzw. die Pointe ist schon bekannt, was keine Inkongruenzen mehr erzeugen lässt, die in der Regel aufzulösen sind (vgl. Oluschinsky 2012). Winfried (1980:8) fasst Witz als „ein intentionales (Produzent beabsichtigt etwas), soziales (es findet Interaktion zwischen Partnern statt) und durch Zeichen (Sprachzeichen, Bilder oder beides) vermitteltes Geschehen“ zusammen. Weitere Ursachen eines missgelungenen Witzes liegen in unzureichendem Vorwissen, einem nicht passenden Gemütszustand (Trauerfest), Verletzbarkeit, Unterforderung des Anspruchsniveaus oder in Verfehlung der idealen Wiedergabe seitens des Witzreproduzenten (vgl. Winfried 1980:9). Winfried (1980:11) nennt „Witz“ als geistige Fähigkeit zur Witzproduktion und -rezeption. Rezipient muss nämlich imstande sein, Zusammenhänge herzustellen und indirekte Aussagen zu erschließen.

Die zweite meist zitierte Humorthorie ist die Superioritätstheorie (Superiority theory) oder auch Überlegenheitstheorie, die zu den ältesten Erklärungsansätzen gehört. Platon beschrieb Humor als Instrument des Verlachens anderer Personen, das zur Selbsterhöhung dient. In Übereinstimmung mit Aristoteles hielt er das Lachen als moralisch falsch (vgl. Dosek 2015:20). Humor wurde also seit der Antike mit Stolz und Aggressivität assoziiert (vgl. Římanová 2018:81) und demnach war er in vielen Religionen bis in die Moderne meist verpönt (vgl. Buer 2018:349). Thomas Hobbes, in der Moderne als Begründer der Überlegenheitstheorie geltend, sah Lachen als ein Ausdruck des Triumphs in Situationen, in denen Andere versagten (vgl. Tissot 2009:28). Aus Sicht Borecký (2000:45) schließt Überlegenheit nur den ironischen Aspekt von Komik in sich ein aber nicht den humorischen. Angesichts Ergebnisse einer Forschung von Grimm (2014:23) zeigt sich die Kernbestimmung des Humors allerdings nicht in Macht- und Ich-Stärkung, sondern in Befreiungs- und Gelassenheitsfunktion zu liegen.

Zufolge Freudstheorie, die zu Aktivierungstheorien bzw. management-theories zählt, fungiert Humor als Ventil für unterdrückte Triebe/Inhalte oder moralisch unangenehme Inhalte. Diese werden durch das Lachen in akzeptierbarer Form ausgedrückt und die Entladung dieser unterdrückten Energie wird durch das Lachen verkörpert (vgl. Šed'ová 2013:17 ff.). Diese Humorauffassung steht gemeinsam mit der Theorie der Inkongruenz im Vordergrund, wohingegen die Überlegenheits-Theorie in den Hintergrund rückt (vgl. Voltrová 2017:160).

Die Humorfunktion ähnelt in Freuds Auffassung der eines Traumes – es erlaubt uns verbotene Inhalte auszudrücken (vgl. Šed'ová 2013:17f.). Laut Freud (2005:106 ff.) taucht Witz aus vorbewusstem Gedanken unkontrollierbar aus dem Unbewussten auf. Es trifft aber z.B. bei Ironie nicht bedingt zu, denn da wird bewusst das Gegenteil mitgeteilt. In Anlehnung an Freud zählt Borecký (2000:91) einige dem Witz und Traum gemeinsame Mechanismen auf, wie z.B. Allegorie, Äußerung durch das Gegenteil, Verdichtung des Inhalts oder Relevanzverschiebung, so dass wir es nicht ernst nehmen und lachen. Das Lachen erscheint in Übereinstimmung mit dieser Theorie nicht als „Auslachen, sondern eher als ein hilfloses Verlegenheitslachen“ (Winfried 1980:13f.). Darüber hinaus ändert sich mithilfe Witze unser Betrachtungswinkel, was zur Umwandlung negativer Emotionen führt. Hinsichtlich dessen verweist Šed'ová (2013:18) auf Studien des Kinderhumors von Wolfstein (1978), aus denen Parallelen zu Freuds Theorie erkennbar sind, dass sich in Witzen Frustration sichtbar macht. Frustrationsquellen sind bspw. eine unbefriedigte Neugier nach Sexualität und die ablehnende Unterstellung der

Erwachsenen gegenüber. Witz kann so eine imaginative Wunscherfüllung vermitteln, genauso wie es bei einem Traum, Spiel oder einer Geschichte geschieht.

2.2.1.1 Humorstil und Sinn für Humor

Was bedeutet es, Sinn für Humor zu haben? Ist er etwa angeboren oder nicht? Inwieweit muss man etwas als witzig empfinden, damit man als humorvoll betitelt werde? Dieses Kapitel geht solchen Fragen nach.

Die Schwierigkeit, Humor zu definieren, ist auf das subjektive Empfinden von „lustig“ und „nicht lustig“ zurückzuführen. Sofern man annimmt, dass sich unser Humorstil durch unsere Lebenserfahrungen, Persönlichkeitsmerkmalen und Wirkung unserer Umgebung herausbildet, stellt sich heraus, dass es so viele Humorstile wie Menschen bzw. Weltanschauungen gibt. Humorstil wird durch Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, soziale Milieu usw. bestimmt. Das Humorverständnis und die Humorproduktion befinden sich in Abhängigkeit von kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten. Das Verstehen von Humor bestimmt z.B. den Rang in der Gruppe (vgl. Bönsch-Kauke 2003:20f.). Hirsch und Ruch (2010:6) erwähnen eine Studie (Proyer, Ruch, Müller) die nachwies, dass jüngere Leute leichter als ältere lachen würden und auch Teilnehmer/innen, die sich häufiger mit Freunden treffen, erzielten höhere Werte des Sinns für Humor. Nach Lyon (2006:7, zit. nach Carson et al. 1986:415ff.) bestimmen Humor erlernte kommunikative Fähigkeiten und Temperament.

Falkenberg (2009:26) sagt in diesem Zusammenhang, dass das erste Lachen im ersten Lebensjahr durch das Lachen der Mutter moduliert zu werden scheint. Und weil Humor und Spiel am besten im vertrauten Milieu blühen, ist es eben für die Humorart bestimmend (vgl. Lyon 2006:5). Lyon (2006:7) erwähnt eine interessante von Martin (1988:48) geschlussfolgerte Annahme, dass Personen, die in ihrer Kindheit vernachlässigt wurden, mehr Sinn für Humor entwickelten, was ebenso mit der Bewältigungsfunktion des Humors korreliert (vgl. Lyon 2006:7). „Jedes Kind hat seinen eigenen Sinn für Humor. Kinder ohne Humor gibt es nicht“ (s. Bönsch-Kauke 2003:21).

Es wird tradiert, dass jeder Humor hat und dieser person- und situationsspezifisch ist. Dementsprechend lassen sich auch unterschiedliche Humorstile kategorisieren. Grimm (2014:16) teilt sie in folgende vier Kategorien auf:

- 1) Überlegenheitslachen vs. Karnevaleske Umkehrung (Lache ich über kleine Kinder, Bettler, Behinderte oder über Politiker, Chefs, Schullehrer?),

- 2) Ingroup- vs. Outgroup- Orientierung (Lache ich über Meinesgleichen oder über Andersartige?),
- 3) Universalität des Humors (meine Humoreinstellung),
- 4) Humorgeschmack.

Laut Grimm (2014:18) ist der Humorgeschmack nach den drei ersten Substanzen voraussagbar. Er ist weiter in derben und feinsinnigen Humor unterteilbar. Das letztere ist eher durch doppeldeutige, raffinierte und ironische Redeweise gekennzeichnet, wohingegen das erste durch Spott, Vulgarität und schwarzen Humor auffällt (vgl. Dosek 2015:49, Grimm 2014:18). Grimms Forschung zeigt eine Verbindung zwischen Aggression, Vorurteilen und dem superioritätsorientierten Humorstil (vgl. Grimm 2014:23). Dosek (2015:65) erwähnt in seiner Arbeit, dass während introvertierter Personen eher komplexere Witze ohne Bezug auf Sexualität bevorzugen, gaben Extravertierte aggressiven, simplen und sexuellen Humortypen den Vorzug.

Selbst gerichteter, selbstironisierter Humor lässt uns meistens freundlicher erscheinen und verhilft uns bei Verspottung und Herabwürdigung „Sinn für Humor“ zu zeigen und sich in die soziale Gruppe wieder einfügen zu können (vgl. Dosek 2015:41). Der oder die Verlachte entgeht der drohenden sozialen Exklusion mithilfe Selbstironie, „wer das nicht schafft, entlarvt sich als humorlos.“ (s. Grimm 2014:14). Buer (2018:348f.) behauptet, Henri Bergson sähe den Lachanlass in unserem mechnisierten Verhalten/Denken, das dem Leben flagrant im Wege stehe. Humorlose würden an dieser Stelle über diese Unzulänglichkeit nicht lachen (ebd.) Laut Freud (1905, zit. nach Borecký 2000:92f.) zeigt hier Humor die freundliche Seite des Superegos (Elternteil), das das erschrockene Ego (Kind) tröstet, wodurch es das Gefühl der Unverletzlichkeit gewinnt. Ein humorvoller Mensch fühlt sich nach Veith (2007:33) durch das Unzulängliche nicht gedemütigt oder gekränkt und muss dies auch nicht verleugnen. Es heißt, sich über die eigene Schwäche und Unvollkommenheit hinwegzusetzen. Des Weiteren deutet Schreiner (2004:473) in seiner Arbeit auf ein dank eines gut entwickelten Sinns für Humor positives Selbstwertgefühl und ein ausgewogener Narzissmus System hin.

Dosek (2015:151) zieht aus seiner Untersuchung das Fazit, dass psychosoziale Merkmale für Humorstil ausschlaggebend sind. Ferner zeigten sich aufgeschlossene Personen mit Lust Neues auszuprobieren nachsichtiger hinsichtlich der Humorgrenzen und offen für alle Humortypen, allerdings mit größerem Hang zu derbem Humor (vgl. ebd.). Von den persönlichen Eigenschaften abgesehen, bringt Greengross/Miller

(2011:10) höhere Intelligenz mit Humor in Verbindung und zeigt einen Zusammenhang zwischen scharfem Humor und verbaler und sozialer Intelligenz „intelligence predicts humor ability, humor ability predicts mating success, and males show higher average humor ability.“ (ebd.).

Was weiterhin das Ausmaß an Humorfähigkeit bestimmt, ist inwieweit wir erstens über unsere alltäglichen Missgeschicke und zweitens über Missgeschicken unserer Nächsten lachen können (vgl. Grimm 2014:18). Das folgende Zulächeln bewirkt Wohlbefinden und Erleichterung auf beiden Seiten (vgl. Buer 2018:349). Diese Auffassung ist auch bei Wild (2010:31) bemerkbar, der Humor als „Fähigkeit, sich selbst und andere mit Komik zu sehen, Komik und Inkongruenz zu schätzen, eine spielerische, gelassene Haltung einzunehmen (...) Erheiterung bei sich und anderen hervorrufen und damit soziale Situationen regulieren zu können.“ beschreibt.

Dass Humorkompetenz nicht automatisch ist, sagte laut Borecký (2000:92) schon Freud, Humor hat zwar jeder, nur nicht jeder trainiert ihn. „Auch der humorloseste Mensch kann seinen Sinn für Humor (wieder)entdecken - indem er den Weg zurück in die Kindheit einschlägt.“ (s. Tissat 2009:18) Mary McMahon schreibt: „[...] encouraging children to tell jokes and to think about what makes things funny, can help them develop a sense of humor.“ (URL7) Dies verhilft sicher zur besseren menschlichen Humorkompetenz.

Ludwig Wittgenstein sagte dazu etwas sehr Gescheites: „Humor ist keine Stimmung, sondern eine Weltanschauung. Und wie man die Welt anschaut hängt auch von der eigenen Entscheidung ab und von den Vorbildern, die man sich nimmt.“ (URL8)

2.3 Humor aus psychologischer Sicht

Im Fokus dieses Kapitel steht die Behandlung des Humors auf psychologischer und sozialer Ebene mit samt seiner Funktionen. „Aus psychologischer Sicht ist außer Angstüberwindung, Spannungsabbau und Lusterwerb die „Veredlung“ des Hässlichen und Schlechten eine der wesentlichen Funktionen des Witzes.“ (s. Middeke/Murdsheva 2008:222)

Humor und Lachen sind als gesundheitsfördernd im Volksmund längst bekannt und die Lachforschung bestätigt immer wieder die Heilkraft des Lachens. Nach Veith (2007:21) kommt es dank des Lachens zur Freisetzung des Energieflusses, was u.a. Selbstheilungskräfte mobilisiert. Tissot (2009:64) weist noch auf Linderung von Allergien hin. Im Blut vermehren sich T-Lymphozyten und T-Helferzellen, die bei der

Abwehr von Krebs und Herzerkrankungen wichtig sind und Antikörper zunehmen (vgl. ebd). Somit wirkt Lachen stärkend auf das Immunsystem, baut Stress und Spannung ab (vgl. Merziger 2012:43). Es regt die Atmung an, verbessert die Durchblutung (auch im Gehirn), entspannt die Skelettmuskulatur und aktiviert Verdauungsdrüsen. Daran beteiligt sich der Parasympathikus¹, der nämlich die Entspannung bewirkt und die Überproduktion von Stresshormonen stoppt (vgl. Veith 2007:21). Des Weiteren werden durch Lachen die fröhlich stimmenden Endorphine ausgeschüttet, wobei das Lachen sogar Zustände extremer Glückseligkeit oder tiefer Entspannung auslösen kann (vgl. Tissot 2009:19f.).

Nach Falkenberg et al. (2012:42) ist nachgewiesen, dass ein mit einer Emotion verbundenes Verhalten, die entsprechende Emotion auch auslösen kann. „Wenn man sich also verhält, als wäre man ärgerlich oder glücklich, fühlt es sich – bis zu einem gewissen Grad – auch tatsächlich so an.“ (s. Falkenberg et al. 2012:42) Demnach hilft auch ein willkürlich hervorgerufenes Lächeln/ Lachen eine positive Emotion zu fühlen. Erheiterung und Angst schließen sich gegenseitig aus. Als Beispiel dient eine Studie von Szabo (2005:4), die eine höhere Angstreduktion durch ein zwanzigminütiges witziges Video als durch ein gleichlanges Training oder Musikhören belegte. Eine weitere Studie von Zivs (1978) erwähnt Šed'ová (2013:19), in der Studenten nach einem anspruchsvollen Test noch ein lustiges Video anschauten, was laut Frustrationsfragebogen zur Senkung ihrer Frustration fuhr.

Alles in Allem, wie auch Kassner (2002:123) behauptet, sind körperliches und geistiges Wohlbefinden für Leistung und Beziehungen bestimmend. Bezüglich der guten zwischenmenschlichen Beziehungen vertritt Lachen bzw. Lächeln eine zentrale Rolle, da Freude und Erheiterung mehr denn andere Emotionen ansteckend sind (vgl. Falkenberg et al. 2012:43). In diesem Punkt macht sich eine soziale Funktion des Lachens sichtbar, denn neben der Funktion des Humors als ein Emotionsregulations- und Bewältigungsmechanismus ist die soziale Funktion mitnichten außer Acht zu lassen. Diese hebt in Anlehnung an Henri Bergson Vladimír Borecký (2000:102 ff.) hervor und sie als grundlegend sieht. Denn das Komische thematisiert und widerspiegelt kulturelle und soziale Begebenheiten und Charakteristik. Die anthropologische Sicht erforscht

¹ Der Parasympathikus ist ein Teil des dreiteiligen vegetativen (unwillkürlichen) Nervensystems, der für Verdauung und Erholung verantwortlich ist, wohingegen der gegenteilige Sympathikus bei Stress eine Leistungssteigerung des Organismus bewirkt. *Parasympathikus*, 2006 [online] Wikipedia [zit. 19.03.22]. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Parasympathikus>

nämlich den Inhalt der Komik, der sich auf vier Inkongruität-Gruppen stützt. Die erste entspringt der Personifikation (z.B. eine Fabel), die zweite dem Geschlechtsunterschied und Sexualität, die dritte antagonistischen Beziehungen zwischen Gesellschaftsgruppen und die vierte der kulturellen Themen. Wie Martin (2007, zit. nach Šed'ová 2013:20) konstatiert, erfordert Humor gewöhnlich eine direkte oder indirekte Interaktion zweier Personen. Somit befindet sich Humor in Abhängigkeit zwischenmenschlicher Interaktion (vgl. Ulrich 1980:8). Demzufolge scheint die soziale Funktion für Humor vordergründig zu sein. Nach Freuds Ansicht hat Witz einen starken Mitteilungsdrang (vgl. Tissot 2009:47). Witz muss also durch eine positive Reaktion vollendet werden. Diese kann nach Šed'ová (2013:25) neben dem Lachen bzw. Lächeln auch andere Formen annehmen, wie z.B. Gesagtes wiederholen und weiterführen oder sogar dazwischenreden. In Unterscheidung zu Humor entsteht Komik spontan, unbeabsichtigt und braucht keinen Zuhörer (vgl. Tissot 2009:25 ff.). Anbetrachts der zwischenmenschlichen Bindungen bzw. Beziehungen spielt Humor nach Fernando (2016:11f.) in Anlehnung an Bauer (2006) eine fördernde Rolle, da durch Humor Dopamin und Oxytocin hervorgerufen werden, die antreibend wirken und neben der Lebensfreude und Konzentration eben die sozialen Bindungen stärken. Diese Hormone auf der Dopamin-Achse (Motivationssystem) aktivieren Motivation, die im Grunde auf zwischenmenschliche Anerkennung abzielt. Humor und gemeinsames Lachen steigert demnach neben der Motivation auch die Kooperation und das Gemeinschaftsgefühl, was nicht nur für Schulbereich zentral ist.

Eine starke Gruppenidentität stützt sich eben auf gemeinsamen lustigen Geschichten, Spitznahmen oder Gruppen-Neologismen (vgl. Šed'ová 2013:28f.). Deshalb kommt v.a. bei Pubertierenden ein anderes Verhalten in der Gruppe als außerhalb vor. Dieser Gruppenspezifischer Humor hilft im Findungsprozess der eigenen Identität. Im schulischen Bereich amüsieren sich Schüler doch Herumblödeln, wodurch die Langeweile verjagt wird. Dieses gemeinsame Verstoßen gegen die Schulnormen verleiht ihnen einen stärkeren Sanktionen-Widerstand, den sie später auch bei individuellen Interaktionen mit Erwachsenen nutzen können (vgl. Šed'ová 2013:94). Lehrer können darauf humorvoll reagieren und mitlachen. Wenn aber Lehrer versuchen Schüler dazu zu bewegen, dass sie mit ihm lachen oder blödeln, kommt oft nicht gut an und der Lehrer erscheint als komisch (vgl. Šed'ová 2013:126). Außerdem dient Humor auch als Versicherung einer geteilten Moral innerhalb einer Gemeinschaftsgruppe (vgl. Kotthoff 2004:5). Er erleichtert die Kommunikation innerhalb der Gruppe, steigert ihre

Gruppenproduktivität, das Gemeinschaftsgefühl und vertieft Beziehungen (vgl. Kassner 2002:87). Darüber hinaus wird nach Martin (2007, zit. nach Buchmann 2016:7) aus empirischen Forschungen erkennbar, dass Leute mehr Lachen in einer Gesellschaft als allein und das Lachen auch ansteckend seien. Aus einer Studie von dem Forschungsteam um Stanislav Treger (2013:542) kam heraus, dass Paare, die zusammen das Lachen auslösende Aufgaben erfüllen sollten, sich nachher viel sympathischer und näher waren. Dieses Beispiel kann man sich bei Begegnungen mit unbekanntem Leuten zu Nutze machen.

Weiterhin ist auf die Gruppen abgrenzende Funktion hinzuweisen. In dieser Hinsicht kann Humor als eine Form der Waffe gesehen werden, als eine wehrende Reaktion gegen antisoziales und unpassendes Benehmen. Beispielsweise, wenn ein Ethnikum gefährdet wird oder auf die Schule bezogen z.B. das allzu oder zu wenig autoritative Verhalten der Lehrkraft, wogegen Lernende rebellieren (vgl. Šed'ová 2013:149, Winfried 1980:13). Im Allgemeinen soll die betreffende Person/ Gruppe durch das resultierte Lachen zu besserem Verhalten angeregt werden (vgl. Borecký 2000:78 ff.). Unter der Tatsache, dass Fehler der Anderen allgemein den Lachanlass darstellen und in Witzen oft dumme Personen figurieren, ist nach Freuds Theorie die Funktion zu sehen, Angst und Scham über eigene Missgeschicke wegschütten (vgl. Šed'ová 2013:18, Grimm 2014:15). Laut Freud führt also Amüsieren über Andere zur Bagatellisierung eigener Schwäche, die vorher für Frustration sorgten (vgl. Dosek 2015:31).

Aufs Wesentliche konzentriert fördert Humor Freundschaften, Beliebtheit und Gruppenidentität, Akzeptanz von Verstößen innerhalb einer Gruppe, neben Informationsgewinnung auch Informationsschutz, dank dessen man das vorher lustig Gesagte nachträglich leugnen kann (vgl. Šed'ová 2013:27). „Humor ist 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.“ (s. Kotthoff 2004:24) Letztlich ist Humor auch eine persönlichkeitsbildende Funktion zuzuschreiben (vgl. Dosek 2015:13f.).

2.3.1 Varianten von Humor

Angesichts der vielen Humorformen und Funktionen lässt sich Humor keineswegs rein positiv oder negativ einzuordnen. Immerhin kann man mindestens fast überall an die Gliederung von aggressiven und anderen Humortypen antreffen. Hierneben bemerkt Šed'ová (2013:15f) Gruners Überzeugung von Präsenz spielerischer Aggressivität in

jeder Humors Art. Humor ermöglicht uns nämlich Inhalte mit Distanz und Berufung auf spielerischen Rahmen auszudrücken (vgl. Šed'ová 2013:20). Beispielsweise kann man humorvoll Alibi ausdrücken und trotzdem angenommen werden. (vgl. Šed'ová 2013: 26)

Humor ist dementsprechend als etwas zu charakterisieren, das in sich sowohl negative als auch positive Komponente trägt. Nichtsdestotrotz darf die Frage nach der Begrenzung zwischen der positiven und negativen Form nicht unberührt werden (vgl. Šed'ová 2013:20f.).

Kuiper und andere (2010:246) benutzen folgende Teilung von Humor:

- 1) tröstender Humor, der Unangenehmes als positiv darstellt,
- 2) affiliativer Humor, der für positives Klima und Belustigung sorgt,
- 3) selbstabwertender, der der Kritik auszuweichen und andere für sich zu gewinnen versucht und
- 4) aggressiver Humor.

Die oben angeführte Gliederung deckt sich mit der von Rod Martin und Patricia Doris, die 2003 einen Humorstil-Test entwickelt haben. Die zwei letzten sind negativ charakterisierbar und in Verallgemeinerung von Personen mit emotionaler Labilität, geringem Maße an Gewissenhaft und sozialer Kompetenz (URL9).

Mareš (2013:38) bringt folgende Gliederung vor: amusing, affiliative, supportive, defensive und offensive/aggressive Humor. In Anlehnung an Klaus Moser (1990) legt Tissot (2009:21f.) folgende Teilung vor, die noch grob in zwei affektiven (1, 2, 3) und kognitiven Humor (4, 5, 6) unterteilt werden.

- 1) Spöttischer Humor (Lachen über Schwächen)
- 2) Unmoralischer Humor (Lachen über Ausschweifungen)
- 3) Gewagter Humor (Lachen mit sexuellen Anspielungen)
- 4) Einsichtiger Humor (Lachen über plötzliche Einsicht in verwickelten Situationen)
- 5) Witziger Humor (Lachen über ein Gedanken- oder Wortspiel)
- 6) Humor über Ungereimtheit (lächerliche Situationen)

Löschmann (2015:18) unterscheidet zwischen dem verbalen und nichtverbalen, visuellen und nichtvisuellen, spontanen und geplanten, gewollten und ungewollten, schriftlichen und mündlichen Humor, konstruktiven und destruktiven Humor, traditionellen und neueren Humor-Genres (Comedys).

Es sollte der Frage nach der angemessenen Anwendung von Humor eingegangen werden, denn beim Humoreinsatz lauert viel Gefahr den Rezipienten zu verletzen. Die Mehrzahl der Witze beruht ja auf Beschämung, Erniedrigung und Kleinmachen (vgl. Hirsch/Ruch 2010:5). Hirsch und Ruch (2010:5) verweisen hier auf Nietzsches (1975) Bemerkung, dass solche Witze nicht als humorvoll zu betrachten seien. So solle Nietzsche Folgendes behauptet haben: „Nicht durch Zorn, sondern durch Lachen tötet man.“ (ebd.) Als angemessenere Alternative empfiehlt Wittke (2014:41) z.B. Anekdoten zu erzählen, v.a. die, bei denen man sich selbst auf den Arm nimmt. Bewährt sind Wortwitze, bei denen man auf eine ganz andere Bedeutung übergeht. Hilfreich für die Entwicklung unserer Humorpersönlichkeit können Comedy-Show dienen, aus denen wir uns irgendeinen Spruch ausleihen (vgl. ebd.).

„Humor unterscheidet sich von Person zu Person und von Situation zu Situation; ob es sich also um heilsamen oder schädlichen Humor handelt, muss von Fall zu Fall entschieden werden“ (s. Robinson 2002:39). Wie das Zitat von Robinson nahelegt, ist für eine gelungene Humorkommunikation die Kenntnis von Grenzen konkreter Individuen oder Gruppen erforderlich (vgl. ebd.).

Birkenbihl (2011:46 ff.) grenzt Humor in ein Lachen gegen und ein Lachen mit der Welt ab. Das aggressive Lachen ist Manifestation von Unsicherheit, Angst und Nervosität. Es ist zweifellos von Bedeutung, die negativen Arten von Lachen als einen Kampf zu erkennen und diese zu eliminieren (vgl. ebd.). Diesbezüglich kann man diese Problematik unter das Wort „Humorkontrolle“ bringen. „Ein kategorisches No-Go des Humors können je nach Wertehorizont z.B. sein: Vater, Mutter, Jesus, Mohammed, Staatsoberhaupt, Kranke, Tote, Verfolgte, Behinderte oder Homosexuelle.“ (vgl. Grimm 2014:19).

In Anlehnung an Freud spricht Tissot (2009:47) darüber, dass, um das Verletzte werden zu vermeiden, sollte einerseits der Rezipient potenzielle gegnerische, negative Gefühle ablegen und andererseits sollten beide Personen miteinander sympathisieren und sich Respekt bezeugen wollen. Pytlík (1982:86) spricht hier über Ablegung von belanglosen Vorurteilen und Beleidigungen.

Ullmann (vgl. 2012:5) stellt 3 Grundlagen für den richtigen Humoreinsatz vor:

- 1) Angebote des Gesprächspartners akzeptieren,
- 2) Mut zum Risiko des Fehlschlages und locker bleiben,

3) Empathie, die mit Kenntnis über die Person steigt, da jeder seine Wahrheiten und Schmerzen besitzt.

Je mehr man die Person kennt, desto besser kann man den Humor anpassen. Ullmann (2012:5) hat zwar zutreffend erkannt, dass bloßes Nachfragen nach dem Humorgeschmack ergebnisführend sein dürfte, allerdings lässt sich das in etlichen Situationen problematisch realisieren. Meiner Auffassung nach trainiert man sein Einfühlungsvermögen, in dem man es praktiziert und reflektiert.

Zusammen mit Ullmann (2012:10) gehe ich davon aus, dass unser Humor immer wohlwollend und wertschätzend sein sollte. Sie legt folgendes Beispiel vor: „Eine Verkäuferin, die einen guten Redner zum Kunden hat, sagte: „Sie sind aber wortgewaltig, da muss ich aufpassen, dass nicht SIE MIR hier etwas verkaufen“. Ist das Ganze wertschätzend formuliert, fühlt sich der Kunde geschmeichelt und freut sich, dass die Verkäuferin etwas erkannt hat, was eine Stärke ist.“ (s. Ullmann 2012:10) Eine Humorquelle ist auch aus vermeintlichen Störungen zu ziehen, wenn z. B. ein Schüler zu spät kommt (vgl. ebd. 11). Ullmann (2012:14 f.) empfiehlt weiterhin: komische Figuren beim Erzählen zu imitieren, sich eigene z. B. Berufsmacken zu überlegen und diese nachher übertreiben, bei Kritik den Vorwurf noch zu bestätigen, ein metaphorisches Bild zum Vergleich heranzuziehen oder in einer Präsentation einen untypischen Gegenstand zu benutzen.

2.4 Humor aus pädagogischer Sicht

Kassner (2002:260) regt dazu an, Humor in die Didaktik zu implementieren und Humorfähigkeit bei Lehrer/innen zu fördern. Und Gaudo und Kaiser (2018:14) ergänzen diese Idee folgend: „Humor nicht als Instrument im Unterricht einzusetzen, hieße einen Bereich der Kommunikation außer Acht zu lassen.“

Pädagogischer Humor beeinflusst, nach Kassners Definition, zielorientiert pädagogische Prozesse und kommt nicht nur in Form von lautem Lachen vor, sondern auch in Form von Erheiterung. Neben mündlichen Äußerungen schließt er auch Gestik und Mimik der Lehrer und die Situation ein (vgl. Kassner 2002:73). Beim Humoreinsatz regt Šed'ová (2013:44) dazu an, auf die Lesbarkeit seitens Schüler zu achten, damit der spielerische Rahmen sichtbar ist. Im Falle einer negativen Auffassung von Lehrers Handeln seitens Schüler handelt es sich nicht mehr um pädagogischen Humor (vgl. Buchmann 2016:5). Demnach heißt es für Lehrende ein Gefühl für die Atmosphäre, Befindlichkeiten, Sensibilität und das Verständnisvermögen zu entwickeln (URL10).

Chyba! Odkaz není platný. Forschungen (Field 2009, Ziv 1988) belegen, dass Schüler mittels Humors aufmerksamer und glücklicher sind, demzufolge wünschen sich die meisten eine humorvolle Lehrkraft (vgl. Kalkan/ Erçoklum 2002:19). Humor wird meistens an erster Stelle, sogar noch vor der Gerechtigkeit als meist begehrte Eigenschaft der Lehrer genannt (vgl. Gaudo/Kaiser 2018:14). Auch bei Buchmanns Umfrage in der sechsten Klasse sicherte sich Humor den ersten Platz (vgl. Buchmann 2016:19f.).

Hinsichtlich der Klassifizierung des pädagogischen Humors wird er in Abhängigkeit von seinen Konsequenzen oft als angebracht oder eben unangebracht beurteilt. Weiter wird er auf den unterrichtsbezogenen und nicht unterrichtsbezogenen Humor geteilt. Es gilt stets im Hinterkopf zu behalten, dass pädagogischer Humor nicht ablenken sollte, im Gegenteil, er sollte unterrichtsstoff-und-Fach gebunden sein und somit kognitives sowie affektives Lernen fördern (vgl. Mareš 2013:40). Einbettung dieses unterrichtsbezogenen Humors ist allerdings bedenkenlos anspruchsvoller als des allgemeinen (vgl. Mareš 2013:42).

Nichtsdestotrotz sei es die Tatsache in Betracht zu ziehen, dass die Absicht des Humors das Unbeabsichtigte bewirken kann und dass die Ambivalenz dem Humor eigen ist. Er kann angreifend und zugleich harmonisierend wirken. „Lachen und Verlachen, Witz und Ironie, Scherz und Sarkasmus liegen nahe beieinander, und die Grenzen sind fließend“ (s. Gruntz-Stoll 2001:64). Hinzu kommt noch die Dissonanz hinsichtlich der Betitelung als humorvoll. Šed'ová (2013:22) verdeutlicht dies anhand einer Forschung von Bippus et al. (2011), in dem Paar humorvolle Stelle in ihrem Dialog markieren sollen, das letztlich nur 25 % Übereinstimmung zeigte. Das bestätigt die Uneinigkeit im Hinblick nicht nur auf die Angemessenheit, sondern auch auf die Interpretation des Humors.

Als unangebracht wirken sich z. B. beleidigende, stereotype, sarkastische, einschüchternde, herabwertende und blamierende Bemerkungen der Lehrkraft aus (vgl. Šed'ová 2012:428f, Mareš 2013:44 ff.). Solche negativen Emotionen auslösender Humor kann einen negativ störenden und blockierenden Einfluss nach sich ziehen (vgl. Mareš 2013:44). „Spott und Ironie sind der unpädagogische Ausdruck der Überlegenheit [...]“ (s. Nohl in Otto et. al 2002:257). Ironie und Sarkasmus können nach Mareš (2013:45) bei einigen Anklang finden, wenn es von humorerfahrener Lehrkraft respektvoll vermittelt wird. Spousta (2007:85) vertritt die Auffassung, dass selbstironisierte und selbstkritisierte Sentenzen und Nonsens seitens Lehrers bei Schülern gut ankommen. Persönliche Anekdoten, witzige Bemerkungen zu Studenten und selbstabwertender Humor der

Lehrkraft steigert wiederum v.a. das affektive Lernen, also Entwicklung positiver Beziehungen zum Fach und LehrerInnen. In diesem Zusammenhang erwähnt Metzner (2012:64) ein mögliches gefühlsmäßiges Umlernen, das darauf beruht, dass mit Angst oder Scham verbundene Sachverhalte mittels Humors aus einer anderen Perspektive weniger bedrohlich oder sogar lächerlich erscheinen. Im Schulbereich ermöglicht der Wechsel des Betrachtungswinkels SchülerInnen ihren Perfektionismus zu relativieren, ihre Fehler in einem spielerischen Kontext zu reflektieren und daraus Erkenntnisse zu erlangen (vgl. Burkhard 2005:119).

Mareš (2013:42) legt folgende Berks (1996) Empfehlung bezüglich des Humoreinsatzes dar:

- a) Einleitend humorvolle Hinweise und Anweisungen (z. B.: „Schützt eure Unterrichtsmaterialien vor Feuchtigkeit und abendlicher Deprimiertheit“),
- b) Humorvolle den Stoff veranschauende Beispiele,
- c) Humorvoll konzipierte Probleme zum Thema.

Bei Humorproduktion empfiehlt Tissot (2009:191 ff.) humorvolle Assoziationen, abwegige Nutzungszwecke (einen Gegenstand untypisch verwenden) oder eine Verbindung zwischen zwei ursprünglich unabhängigen Begriffen oder Themen. Weiterhin empfiehlt er die Checkliste-Methode zum Einfallsreichtum vom Erfinder des Brainstormings Alex F. Osborn. Zu befürworten ist Spoustas Anliegen an Humorentwicklung, die sich bspw. folgendermaßen vollziehen: humorvolle Situation gestalten, humorvolle Texte schreiben oder Schülers lustige Erlebnisse niederschreiben lassen (s. Spousta 2007:86).

Humor zur dient zur Einhaltung der Disziplin (vgl. Spousta 2007:86), und Kontrollübernahme über eine Klassensituation, wodurch Lehrende ihre Macht demonstrieren (vgl. Šed'ová 2013:83). Šed'ová (2013:44) betont, dass unterrichtsfördernder Humor in der Klasse gemeinsamen Zielen folgen sollte. Die Macht sollte zirkulierend verlaufen, d.h. einmal sind SchülerInnen initiativer, somit leistungsmotivierter und einmal sind sie von der Lehrer-Humorproduktion lammfromm. Die Macht steht immer dem Humorproduzenten zu und damit es nicht zu weit geht. Lehrer kann an den Witz weiter humorvoll anschließen und ihn überhöhen. Es heißt: Mit Schülern mitlachen, anstatt über sie. Es geht darum, Humor mit Güte gegenüber den SchülerInnen anzuwenden, so dass Lehrer seine Macht taktvoll und nicht offensiv, in einer überlegenen Art benutzt (vgl. Šed'ová2013:44f.).

Harmonische und lustige Atmosphäre schafft vertraute Umgebung, wo Beziehungen vertieft werden, und Kooperation unterstützt wird (vgl. Šed'ová 2013:43), da das „Wir-Gefühl“ gestärkt wird (vgl. Wittke 2014:40). Somit bildet sich auch die positive Beziehung zur Schule (vgl. Šed'ová 2013:43). Neben dem affektiven Lernen soll Humor zum effektiveren kognitiven Lernen beitragen, denn ein positiver emotionaler Kontext beim Lernen aktiviert im Gehirn den für das Merken zuständige Hippocampus (vgl. Gaudo/Kaiser 2018:13ff.). Zu Hippocampus merkt Spitzer (2007:413) an, dass er durch Heiterkeit angetrieben wird, weshalb Spaß am Lernen wesentlich für haltbares Speichern von Fakten ist, wozu Hippocampus vonnöten ist. Humor bildet so Assoziationen zwischen dem Unterrichtsstoff und außerschulischen Lebenserfahrungen der SchülerInnen (vgl. Šed'ová 2013:43). Diese Vorzüge sind sowohl in der Erziehung als auch in der Edukation nutzbringend. Man kann dem Kind Aufgaben mit einem Lächeln übertragen und Kritik in unbeschwerter Atmosphäre äußern (URL6). Das bringt den weisen Spruch in Erinnerung, dass der Ton die Musik macht. „Lass die Menschen zuerst einmal lachen! Das macht sie offen für Deine Ideen und zieht sie auf Deine Seite“ behauptet der Rhetorikcoach Frank Wittke (2014:40).

Wie erörtert, bildet Inkongruität das Prinzip der Humorentstehung. Anhand folgender Punkte werden Beispiele der Inkongruenz im schulischen Bereich veranschaulicht (vgl. Šed'ová 2013:140f.):

- 1) Ideales Normativ vs. Wirklichkeit: Lehrer oder Schüler mangelt es an ihrer erwarteten Kompetenz (Lehrkraft kann ein Gerät nicht bedienen, SchülerInnen disponieren über mangelhafte Kenntnisse, unpassende, verschmutzte Kleidung),
- 2) Rollen-Wechsel oder -Verschmelzung (Schüler machen süffisante Bemerkungen, versuchen Aufgabestellungen umzugehen) + Lehrkraft Verstoß gegen die Etikette,
- 3) Tabus brechen (SchülerInnen entdecken in harmlosem Ausdruck sexuelle Bedeutung),
- 4) Langeweile, Ruhe vs. Chaos (Schüler stören durch Herumblödeln den Unterrichtsablauf),
- 5) Unerwartetes/ Ungewöhnliches (Lehrkraft benutzt untypisches didaktisches Mittel zur Erklärung des Unterrichtsstoffes, Schüler bringt ein lebendiges Modell zum Malen in die Schule),

6) Ernsthaftigkeit der Schularbeit vs. Spiel + Übertreibung (SchülerInnen verstecken sich vor Lehrern in anderen Klassenräumen, Lehrkraft enttarnt SchülerInnen Absichte und Tricks, Lehrkraft täuscht Schreiben eines Testes vor).

Festzuhalten bleibt, dass wir darüber lachen, was von Norm, Ideal bzw. Erwartung abweicht und durch Humorproduktion greifen wie dieses an, damit wir Erleichterung verspüren.

Zum pädagogischen Humor bemerkt Spousta (2007:85f.): „Schule ohne Humor und Disziplin ist wie eine Wassermühle ohne Wasser“. Die Benutzung des pädagogischen Humors wirft allerdings die Frage nach dem Autoritätsverlust. Buchmann (2016:7) sieht im Humor nicht die Hauptursache für Autoritätsverlust, denn man verschafft sich Respekt v. a. durch Fachwissen und Souveränität.

Humor steht in einer engen Verbindung mit dem Spiel. Beide ermöglichen uns, sich spielerisch von der Wirklichkeit zu distanzieren und wir selbst zu bleiben. Dometios-Murphy (2001:16) benennt Humor auch als ein intellektuelles Spiel. „Das menschliche Leben, wo immer es gelebt wird, lässt Raum für Erholung und Lachen. (...) Lachen und Spielen gehören häufig zu den tiefsten und auch ersten Momenten unseres gegenseitigen Erkennens.“ (s. Nussbaum 1999:195) Spiel betont auch Freud, indem er die Befriedigung eines unschuldigen Spieltriebes als eine der Funktionen des Witzes anführt (vgl. Dimova 2008:15).

Buchmann (2016:15) fasst in seiner Arbeit folgende Aspekte zusammen, die durch Humor direkt positiv beeinflusst werden: Lernatmosphäre, Lehrperson-Lernende-Beziehung, Motivation, subjektive Bewertung der Lehrperson aus Sicht der Lernenden, Klassenführung, Gesundheit und Selbstvertrauen.

Neben den genannten Aspekten steigert Humor die Selbsterkenntnis und dank seiner Bewältigungsfunktion auch die Autoregulation (vgl. Mareš 2013:40). Weiter bleibt festzuhalten, dass Humor Kreativität, sprachliche Intelligenz und Wahrnehmungs- und Konzentrationsvermögen fördert (vgl. Gaudo/Kaiser 2018:13ff.). Da er Motivation steigert, kommt es auch zu höherer Leistung (vgl. Wittke 2014:40) und Aktivität (z.B. Diskussionsbereitschaft) (vgl. Mareš 2013:40). Durch gezielte Auflockerung und Angstminderung in der Klasse kommt es zur neuen Kraftschöpfung vor weiterer Aufgabe (ebd. 43). Des Weiteren dient Humor zur Rollen-Vertauschung und Verwischung der hierarchischen Gesellschaftsstruktur (vgl. Tissot 2009:43). In dieser Hinsicht ist Humor ein indirektes lernwirksames Mittel. Als direktes Mittel ist Humor in Situationen zu

betrachten, in denen er buchstäblich mit dem Unterrichtsthema zusammenhängt (vgl. Buchmann 2016:15ff.). „Dabei wird direkter Lernerfolg häufiger durch geplanten Humor, indirekter Lernerfolg häufiger durch spontanen Humor beeinflusst.“ (s. ebd.:32) Spontaner Humor besteht in Humorkompetenz, in humorvoller Grundhaltung, es bedeutet: Zum Scherzen unpassende wie auch passende Situationen erkennen, über sich selbst lachen und mit Kindern mitlachen, humorvoll übertreiben. Geplanten Humor gilt immer anzupassen und Authentizitätsverlust zu vermeiden (vgl. ebd.:33 f.).

2.4.1 Humor der SchülerInnen

Humor macht die schulische Realität angenehmer. Šed'ová (2013:37ff.) schildert in Anlehnung auf Peter Woods (1979) zwei Quellen, aus denen Vergnügung geschöpft wird, und zwar aus Langeweile und pädagogischer Autorität, wobei meistens Autoritätsschwächere die Zielscheibe darstellen, was sich dadurch erklären lässt, dass Schüler eher die pädagogische Position anfallen als eine konkrete Lehrkraft. Das gesamte humoristische Benehmen der Schüler verkörpert in sich Verstoß gegen Normen. Schüler wollen die Lehrperson mit seinem Lachen zum besseren Vorgehen anregen und Langweile beseitigen (vgl. ebd.86). Somit erfüllt schulischer Humor zwei Grundfunktionen: Ausdruck des Widerstandes und Harmonieschaffung (vgl. ebd.42). Bönsch-Kauke (2003:21) regt Erwachsene dazu an, nicht zu verübeln, wenn Kinder über eine Autorität lachen, denn sie lernen dadurch ihre Identität und lebenswerte Regeln für das Zusammenleben kennen.

Aggressiver Humor ist v.a. bei Kindern von 10 bis 14 Jahren zu beobachten, der unter anderem ihre Aggression abbaut. Erst mit 16 Jahren gleicht das abstrakte Denken dem Denken Erwachsener, in dem sich echter Humor herauskristallisiert, der sich über andere nicht lustig macht (vgl. Robinson 2002:149). In einer von Bönsch-Kauke acht Jahre geleiteten Beobachtungstudie in einer Berliner Grundschule war das Schadenfreude-Motiv bei 7-8-Jährigen nur in 478 (9,5%) Humorszenen auffindbar. Aus der genannten Studie stellten sich Beweggründe zum Humor in folgender Reihenfolge heraus: Bedürfnis nach Zuwendung, Stresskompensation, Widern, Schadenfreude, Meisterungswunsch, Streben nach Dominanz, Geltungsbedürfnis usw. (vgl. Bönsch-Kauke 2003:18f.).

In Adoleszenz typische Themen wie z.B. das Verhältnis zum anderen Geschlecht genießen die scherzhafte Bearbeitung und weisen sich als Bewältigungsmechanismus auf (vgl. Falkenberg 2009: 27f). Resch (1999:237) schildert die Bewältigungsstrategie

folgend: „Humor: Dieser erlaubt den Ausdruck von Affekten und Wünschen, die konflikthaft oder belastend sind. Es werden lustige Gefühle oder ironische Gesichtspunkte eines Konfliktes oder Stressors betont. Humor geht nicht auf Kosten anderer. Als reifer Abwehrmechanismus ist er zugleich Bewältigungsstrategie.“ Ferner betont Schreiner (2004:470) Humor als die von Jugendlichen am häufigsten genannte Coping Hilfe. Mittels Humors spielen Kinder alle „peinlichen Gefühle“ wie Scham, Schuld, Versagens- und Versuchungsängste, Minderwertigkeit oder Hochmut durch, wodurch sie die entwicklungsförderlich managen (vgl. Bönsch-Kauke 2003:22).

Es werden oft Anekdoten erzählt, die Schülern erlauben, verbotene Inhalte wie Sexualität zur Sprache zu bringen, etc. Ungeachtet dessen figurieren Witze bei Kennenlernphasen und dienen der Kontaktknüpfung (vgl. Šed'ová 2013:39f.). Sexbezogene Witze reißen im Allgemeinen eher Männer, da sie dadurch ihr latente Versagensangst abreagieren (vgl. Tissot 2009:73f.). Meines Erachtens berührt die Beliebtheit solcher Witze an dem Tabu, das uns alle tief berührt. Wohingegen Männer mit Lachen ihre Angst oder Enttäuschung abbauen und Anderen imponieren wollen, bringen damit Frauen vordergründlich gegenseitige Sympathie entgegen (vgl. Tissot 2009:74f.).

Im Übrigen bestätigt es Šed'ová (2013:42) an Woods (1983) Studien, die mit Freud im Einklang Sex und Aggressivität als Kernthemen zeigten. Das ist auf das in diesem Alter Identitätsbedürfnis zurückzuführen. Mithilfe Humors kompensieren Jungen ihre Aggressivität und stellen ihre Dominanz sowohl zu Mädchen als auch zueinander unter Beweis. Dies macht sich z.B. in Form von Beschimpfungen oder Prügeleien bemerkbar. Und Sexualität wiederum die Weiblichkeit zu bestätigen.

2.5 Humor aus sprachdidaktischer Sicht

Das vorliegende Kapitel konzentriert sich auf Humor im sprachdidaktischen Kontext. Kotthoff (2004:23) bemerkt treffend: “Humor ist eine verbale Kunstform des Alltags.“ Die Scherzkommunikation bereichert den Wortschatzbestand einer Sprache. Sie bedient sich nicht selten der bildlichen Phraseologie Bildung, z.B. (*Das Berühren mit den Pfoten ist verboten, ewig und drei Tage*). Ein paar Beispiele für ironisch gemeinten Phrasen: *vielen Dank für die Blumen; Entschuldigen Sie, dass ich geboren bin; Das war wieder edel von ihm; etc.*). Ausgehend von Tabuisierung kommt es im Scherzen zur Verharmlosung (z.B. *Diebstahl* als billiger Einkauf, *lügen* für *bemogeln* oder *Dastehen, wie bestellt und nicht abgeholt*) oder Andeutung (*das dritte Bein* für ‚Penis‘, *barfuß bis*

zum Hals; im Evaskostüm). Weitere Beispiele für Lexikalische Bereicherung: *Brabbelwasser getrunken haben* für ‚redselig sein‘, *Benzinkutsche* für ‚Auto‘. Darüber hinaus gewährleiten semantische Veränderungen zwecks Humor Weiterleben von veralteter Sprache. Z.B. *Billetdoux* für ‚kleiner Liebesbrief‘. Weiters wird es zur Vermehrung der Bedeutungsvarianten beigetragen, z.B. *bemalen* für ‚sich übertrieben schminken‘ oder *Elbkahn* für ‚besonders große Schuhe‘. Zu guter Letzt sei das Potenzial der Wortbildung hervorzuheben, wo der Scherz aus absurder Verschmelzung sich oft ausschließender Konstituenten (z.B. *Benzinkutsche*, *Enthüllungskünstler*, *idiotensicher*, *Blümchenkaffee*) oder aus Suffixen (z.B. *-ical* oder *-ier*) entsteht (vgl. Taneva 2008:173ff.).

2.5.1 Förderung des Humors im DaF-Unterricht.

Der Einsatz vom Humor im FSU ist zwar besonders am Anfang des Spracherwerbs schwierig, allerdings gerade hier spielen illustrierte, bekannte und einfache Sprachstrukturen und nichtsprachliche Humor-Formen ihre wichtigen Rollen.

Immer mehr Studien (bspw. die Studie von Avner Ziv (1988) oder das Experiment an der Universität Paris Descartes (2015) bestätigen eine bessere Lehrstoffaufnahme, wenn der Lehrstoff humorvoll beigebracht wird (vgl. Gaudo/Kaiser 2018:12). Die oben erwähnte Studie von Ziv (1998) belegt auch Šed'ová (2013:50) vor, bei der sie Hypothese bestätigt wurde, dass Studenten, denen der Inhalt mit Humor dargeboten wird, bei einem Test besser abschneiden. Der Lehrende erklärte zuerst ein neues Konzept, das er anschließend mit einem Witz oder lustigen Bild präsentierte und abschließend wiederholte er dieses neue Konzept. Nach 14 Tagen wurde den Studenten der Test vorgelegt. Mark Powless und Kristy Nielson (2007:2ff.) erwiesen in ihrer Untersuchung ebenso ein gestärktes Erinnerungsvermögen. Schüler sollten 30 Wörter zuhören und sie lautlos für sich wiederholen, anscheinend sei ihnen ein Sketsch aus einem Comedy-Show-Video gezeigt worden. Diese Gruppe habe sich nach einer Woche 15 bis 20 Wörter wohingegen die andere nur 5 bis 10 gemerkt. Gemäß ihres Erkenntnisses wirkt ein 30-minütige Abstand zwischen Lernen und Lachen effektiv. Diesen positiven Lerneffekt bestätigen immer mehr Studien, wie z.B. die von Bingham und Hernandez (2009) mit Stand-up-Comedy Videos, Carlson (2011) oder die von Kaplan und Pascoe (1977). Die letztere ließ allerdings einen negativen Zusatzeffekt zeigen und zwar: Humorvoll dargestellter Inhalt wurde zwar besser im Langzeitgedächtnis verankert, dagegen scheint er aber die Speicherung anderer nicht vom Humor begleiteten Passagen zu

beeinträchtigen. Als Beleg dieser Annahme dient Schmidts (1994) Experiment, das darauf schließen lässt, dass zugunsten humorvoll dargelegter Inhalte geht die Gedächtnisaufnahme zu Lasten der anderen Inhalte (vgl. Šed'ová 2013:50f.). Demzufolge ist Humor bei besonders wichtigen Unterrichtsinhalten gewinnbringend einzusetzen und die Humor-Produktion und -Quantität mit Acht und Gefühl zu genießen. Buchmann (2016:9) fügt dazu hin, dass allzu viel Humor die Lernzeit beeinträchtigen, ablenken, Lehrersautorität oder Schüler kränken kann. Šed'ová (2013:53) fügt noch an, dass zu viel durch Humor verursachte Ablenkungen das Fachinteresse interessierter SchülerInnen eher erlahmt. Buchmann (2016:16) zitiert Zivs (2002) Empfehlung, dass der Humor Bezug zum Thema haben und drei bis viermal pro Unterrichtssitzung dosiert werden solle (vgl. ebd.). Allerdings ist dies vermutlich nicht als eine feste Regel aufzufassen.

Zur Frage nach der Humorfunktion bei Informationsverarbeitung bemerkt Buchmann (2016:16f.) Folgendes: „Innerhalb der Informationsverarbeitung wirkt Humor bei Aufmerksamkeitsprozessen sowie der nachhaltigen Aufnahme des Inhalts ins Langzeitgedächtnis.“ Einer der Gründe dafür ist die zur Humorentschlüsselung oft erfordernden inkongruenten mentalen Assoziationen, die ungewohnte Gedankenmuster stimulieren und von stärkeren und komplexen kognitiven Fähigkeiten begleitet werden, wodurch Information besser im Langzeitgedächtnis gelangt (vgl. Šed'ová 2013:46f.). Denn eben das Zusammenspiel von sehr vielen aktivierten Gehirngebieten bewirkt das Erkennen und die Reaktion auf Witze (vgl. Wild 2010:33). Diese Gebiete sind an Sprachfunktionen und Prosodieverarbeitung, emotionaler und visueller Verarbeitung, Gedächtnisfunktion und Zuschreibung von Intentionen beteiligt (vgl. ebd.). Wild dazu sagt: „Um Humor zu verstehen, muss man soziales Verständnis haben, indirekte Aussagen verstehen, überraschende Zusammenhänge herstellen Weltwissen benutzen usw.“ (s. Wild 2010:19, Winfried 1980:11) Im Weiteren heißt es, dass aufgrund der Inkongruenz das für Kreativität zuständige divergente Denken stimuliert wird (vgl. Lyon 2006:8). Dies geschieht auch daher, weil Humor verlangt, auf mehreren gedanklichen Ebenen zu arbeiten, um gegensätzliche, doppeldeutige und kreative Assoziationen zu bauen und dadurch Einsicht aus verschiedenen Perspektiven zu gewinnen. Deshalb sind „bildhaftes Erleben, Denken in Symbolen, Dissoziation und Assoziation“ Voraussetzungen für Humor (s. Buckhard 2005:119). Dank diesem Aufbau von diversen Assoziationen und dadurch einhergehenden perspektivischen Distanz bewegt man sich nach Burkhard (2005:96) in mehreren Bereichen unseres Bewusstseins, wodurch verschiedene Fähigkeiten und Talente aktiviert werden. Die dadurch geförderte

emotionale Intelligenz führt zu kreativen Lösungen (vgl. ebd.:119). Tissot (2009:64) fügt zu: „Lachen verbessert nicht nur die Lernleistung, sondern unterbricht angewohnte Gedankengänge und steigert somit die Kreativität.“ Dies lässt sich auch dadurch erklären, dass bei Wahrnehmung einer Inkongruenz zunächst durch die rechte Gehirnhälfte negative Emotionen (Angst, Erschrecken ect.) hervorgerufen werden, die von positiven abgelöst werden, sobald die linke für Kreativität zuständige Gehirnhälfte kognitiv das Lustige enthüllt (vgl. Fernandes 2016:6, zit. nach Drew 2009:39). Nach Koestler (1978, zit. nach Dometios-Murphy (2001:58) zeigt sich der Prozeß der Kreativität am Humor, denn das Denkvorgehen dabei sei gleich mit dem, dass bei Kunst und anderen kreativen Aktivitäten verwendet wird. Demnach erfordert Humor als auch z.B Erstellung eines Comics eine ungebundene Originalität des Denkens, die ungewohnt und vielleicht unlogisch ist. Dieses weitsichtige Denken bringt letztlich auch die Begeisterung (vgl. Tissot 2009:17ff.). Den Zusammenhang zwischen Kreativität und Humor zeigt in Anlehnung an McGhee (1997) auch Dometios-Murphy (2001:59), indem geschrieben wird, dass kreative Leute öfter zu spielerischen Aktivitäten neigen, was letztlich auf das gleiche Verhältnis von Humor, Spiel und Kreativität hinweist.

Humorvolle Sätze sind allgemein einprägender als nicht-humorvolle (vgl. Schmidt 1994, Collins 1996 zit. nach Kalkan/ Erçoklum 2002:19). In Hinsicht auf Unterricht wirft es die Frage nach dem richtigen Humoreinsatz, ohne kultur- oder sprachbezogene Missverständnisse oder negative Wirkung zu erzeugen. Humor ist stets als Geschmackssache zu betrachten und verschiedene kulturelle Denkweisen, sowie die Relevanz für die Lerner in Betracht ziehen (vgl. Kalkan/Erçoklu:2002:25). Folglich ist das Sprachniveau zu beachten, denn ein nichtverstandener Witz tendiert ein Misserfolg-Gefühl zu wecken (vgl. ebd.:20). Letztlich bringt uns Humor eine Bestätigung dafür, dass der Sprachstoff fest verankert ist bzw. ein bestimmtes Sprachniveau erreicht wurde (vgl. ebd.:25). Dafür, dass der Schwierigkeitsgrad und das Thema an Lernende anzupassen sind, spricht auch das von den Psychologen Robert Yerkes und John D. Dodson (1908) beschriebene sog. Yerkes-Dodson-Gesetz, das die Beziehung zwischen Erregung und kognitiver Leistung untersuchte und zeigte, dass Unterforderung bei Individuen zu mangelnder Leistung führt und umgekehrt (URL11). Demnach hilft Humor dabei, den richtigen Grad an Aktivierung und Entspannung halten und gegen Langeweile und Lethargie kämpfen, bei der das Lernvermögen durch die Unterforderung nachlässt. Die mittels Humors gefesselte Aufmerksamkeit, erweckte heitere Gesinnung macht ein Thema interessanter und sorgt für Motivation, die die Lernleistung steigert (Metzner

2012:62f., URL12). Das Funktionieren des Motivationssystems wird dank Interesse und Neugier, sozialer Anerkennung und persönlicher Wertschätzung vollbracht (URL12), wozu Humor, wie oben beschrieben, dank seiner sozialen Funktion verhilft. Lernende müssen Inhalten Eigenwert zuschreiben, hierbei fällt apropos die Wahlmöglichkeit dem Lernprozess zu Gunsten. Dazu äußert sich Schiefele folgend: „Diese Art intrinsischer Motivation ist Interesse. Sie erfolgt gegenstandsspezifisch. Es gibt kein Interesse an und für sich, sondern stets nur für etwas Bestimmtes.“ (s. Schiefele 1993:184) Hier sind keine äußeren Anstöße nötig, denn der Vollzug der interessanten Tätigkeit lohnt sich selbst (ebd. 185).

In Bezug auf Humor im Sprachunterricht können gerade Witze zu besserer Sprachkompetenz wesentlich beitragen, denn um Witze zu verstehen und den Kommunikationsspielrahmen zu begreifen, bedarf es sowohl sprachlicher als auch pragmatischer Fähigkeit (angemessene Einschätzung von Kommunikationssituation), die sich zusammen in der Witzkompetenz schließen (vgl. Winfried 1980:132f.). Aus sprachlicher Sicht beruhen Witze, genau wie sprachliche Kompetenz, auf vier Komponenten: syntaktische, semantische (Homonymität), phonologische (z.B. gleichklingende Wörter) und lexikalische (Prädikationsambiguität – es ist nicht klar, was gedacht wird) (vgl. Winfried 1980:70). Beispiele hierfür sind: „Was haben ein Pferd und eine Pflaume gemeinsam? (das „Pf“)“. Dieses Wortspiel trägt zur höheren Sprachsensibilität bei. Die semantische Fähigkeit fördert der folgende Witz: „Welche Sprache wird in der Sauna gesprochen? Schwyzerdütsch“ (Winfried 1980:132f.). Die Beschäftigung mit dem Witz im Unterricht vermag nach Winfried (ebd.:194) Schüler für die Formen indirekter Aussagen zu sensibilisieren.

Eine weitere neben anderen Möglichkeiten für Humoreinsatz im Da-F Unterricht kann eine Anspielung auf Lach-yoga anbieten, das vortrefflich bei Aussprachetraining Nutzen finden kann. Zum Beispiel: Eine Gruppe hielt einen Bleistift zwischen den Zähnen, die andere nur zwischen den Lippen. Die 'Zahnhalter' fanden vorgelegte Karikaturen witziger als die anderen. Dies begründet eben die Aktivierung von Lachmuskeln. Demnach kann bloß eine willkürliche Aktivierung von Lachmuskeln nicht nur die Hirnaktivität steigern, sondern auch auf alles ein fröhliches Licht werfen (vgl. Tissot 2009:67), wodurch das Unterrichtsfach Anklang findet.

Zu dem vorhin beschriebenen Thema der Witze im Sprachunterricht, gilt es zu erwähnen, dass höflichkeitshalber keine Witze zu erzählen sind, die habituelle Defizite einer anwesenden Person ansprechen. In Gegenwart von Stotterern gehören sich somit

keine Stotterer Witze. Werden solche Witze dahingegen von ihnen selbst erzählt, löst es Beklemmung. Witze über Sprech- und Sprachfehler können nach Cherubim (2008:182ff.) in einem sprachlernenden Kontext pädagogische Funktion erfüllen. Sprachliche Missgriffe bilden einen normalen Bestandteil sprachkompetenter Erwachsener und umso mehr in Sache einer Fremdsprache. Im Hinblick auf FSU können falsche Freunde, Anekdoten über antreffende Übersetzungen, Fehlübersetzungen für Spaß und Spracherwerb sorgen. Solche Situationen, in denen das Sprachliche versagt, liefert bspw. die Unterrichtsform der Dramapädagogik den Nährboden, denn es wird hierbei gespielt (vgl. Hoffmann 2008:205f.) und wie dargestellt, stehen Spiel und Humor in einer engen Verbindung. Humor, genauso wie Theater brauchen den Perspektivwechsel. Im Theaterspiel wird es in erster Linie durch das Schlüpfen in eine andere Rolle Abstandgewinnung ermöglicht, dank dessen der Perspektivwechsel vollzogen. Dieses Spiel dämpft die Ernsthaftigkeit und Angst und lässt den Humor hereintreten. Lachen hilft auftretenden sprachlichen und emotionalen Hemmungen angstfreier und offener begegnen (vgl. Hoffmann 2008:206ff.). Hoffmann (2008:208) ist es ein besonderes Anliegen, dass Freiraum für Improvisation eingeräumt wird, denn Rezitieren eines gut gelernten Textes begleitet oft keine Körpernachempfindung. Außerdem ist Lachen nicht planbar. Weil man auf der Bühne vom Gewohnten loslassen und sich auf neue Situationen einlassen muss, konfrontiert es uns mit Überraschung, die bekanntlich die Basis der Komik bildet. Daneben wird die Wahrnehmungsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und Empathie durch bloße aber genaue Beobachtung der Mitschüler gefördert. Dies schützt auch von Verhaltensmuster-Übernehmen. Des Weiteren wird durch Vorspielen die fremde Kultur erlebt und mit der eigenen zusammengeführt (vgl. Hoffmann 2008:206f.). Hoffmann (2008:208) bemerkt dazu: „Beim Lachen erhebt sich der Mensch über alle kulturellen Grenzen.“

2.6 Humor in ausgewählten Ländern

Anfangs dieses Kapitels ist auf die Bedeutung von Kultur einzugehen, die Herder (1941, zit. nach Hloušková 2008:9) als eine spezifische Handlungsart und eine intellektuelle Tätigkeit von Menschen definiert. Jede Sprachgemeinschaft teilt eigene Kultur, die das Wahrnehmen, Werten, Denken und Handeln beeinflusst, zum anderen auch Moral, Bräuche, Kenntnisse und Fähigkeit jedes Einzelnen. Jedes Individuum handelt und interpretiert die Umwelt auf eine eigene Art aufgrund eigener sowie tradierter Erfahrungen und Interaktionen in der Gesellschaft, wobei sich dieser Prozess teils

unbewusst, teils bewusst vollzieht (vgl. Hloušková 2008:10ff.). Dies legt nahe, dass die Lebensform in wechselseitigem Einfluss mit der Sprache steht. Im Hinblick auf Humorverständigung verschiedener Kulturen fordert es die soziale interkulturelle Kompetenz zu beherrschen, die im DaF-Unterricht ein Teil der Landeskundekompetenz ist.

In der Psychologie wird Humor als eine anthropologische Ausstattung des Menschen, eine Charakterstärke, über die jeder mehr oder weniger verfügt. Doch die Art und Weise der Einsetzung und Rezeption ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Da jede Gesellschaft zwar lacht, nicht aber über gleiche Dinge und in gleichen Situationen, spielt Humor aus der Perspektive der kulturvergleichenden Wissenschaften eine bedeutende Rolle in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Nach Tissot (2009:34) hängt die Interpretation von Kultur, Zeitalter und soziologischen Aspekten wie Bildung etc. ab, denn der für Komik und Humor relevante Widerspruch wird erst dank Kontext komisch.

Der örtlich differenzierte Humor bildet sich durch Kulturstandards wie Sprache, Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, kollektives Gedächtnis usw. Die Auffassung, dass unser Lachen von politischen, kulturellen, sozialen, religiösen und erzieherischen Prägungen abhängt, teilen zahlreiche Forscher (Borecký, McGhee) auf diesem Gebiet (vgl. Capatana 2019:220). Dazu kommen noch die Zeitalter, die Bildung und der persönliche Geschmack, dass eine vereinfachte typisierende Kategorisierung deutlich erschwert (vgl. Tissot 2009:25f). Aus all dem resultiert auch die direkte Korrelation zwischen Humor und Charakter. Kennen wir einen Menschen ungenügend, kann Humor eine Beleidigung oder sogar Verletzung zur Folge haben. Es kann auch zum Abstempeln als humorlos führen. Dieses mangelhafte Wissen über den fremden kulturellen Hintergrund und somit einer anderen Tabutoleranz gibt auch der Dresdner Literatur- und Medienwissenschaftler Lars Koch als den Grund an, der die Forschung des interkulturellen Humors betreibt. Des Weiteren bestätigt er die Fähigkeit des Humors, Stereotype zu verstärken und Diskriminierung voranzutreiben (URL13). Jede Kultur lacht über Tabubrüche, Normverstöße und Schwächen des anderen Volkes. Und das, worüber die Gemeinschaft lacht, zeigt ihre eigenen Wertmaßstäbe und Tabus (vgl. Schröder 1995:27f.).

Die Frage nach landesspezifischen Merkmalen lässt sich aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit nicht ohne das Zurückgreifen auf stereotype Vorstellungen und die Gefahr pauschaler Urteile beantworten (vgl. Tissot 2009:25f.).

Stereotype und Vorurteile über andere Ethnien entstehen aus dem Menschenbedürfnis das Unbekannte und Fremde zu verstehen und kategorisieren, um sich in der Kultur besser zurechtzufinden. Das Problem verschärft die subjektive emotionelle Bewertung (Sympathie/Antipathie) und die selbst erfüllende Prophezeiung, die unser Stereotyp im Kopf bestätigt (vgl. Barmeyer/Genkova 2011:181f.). Neben dem schaffen eben Witze jene harmonisierende und versöhnlichen Distanz zu Stereotypen (vgl. Middeke/Murdsheva 2008:225).

Untersuchungen der Komikforscher, Soziologen und Kulturanthropologen, Psychologen und Kommunikationsexperten beruhen oft auf Witzen, wobei sich zeigte, dass die Witze analog nur mit vertauschten Protagonisten und dem kulturellen Hintergrund angepasst sind. Witze werden also weltweit ähnlich konstruiert, bei Komik aber kommen noch mehr Unterschiede in Tabus, Ängsten und Bewältigungsstrategien ans Licht. Lachen hilft nämlich den Schrecken verbannen und in dieser Hinsicht kann man durchschauen, was einen beängstigt oder berührt (vgl. Tissot 2009:25f.). Durchbrechung von Tabus lässt sich anhand Freuds Humorbehandlung ergründen wie folgt: Angeborene menschliche Triebe werden in jeder Gesellschaft je nach ihren sozialen Regeln und Normen unterdrückt und eben Witz ermöglicht Ansprache der Tabuthemen und Befriedigung aggressiver Impulse in uns (vgl. Dimova 2008:15). Daraus macht sich die Unterschiedlichkeit an Witzen in verschiedenen Kulturen deutlich.

Es gibt Themen, die für alle und seit Anbeginn der Menschheit lustig sind. Římanová (2018:81f.) interviewte Šorm, der sich mit mittelalterlicher Komik beschäftigt und laut der Witze immer etwas mit den gängigen Lebensfunktionen zu tun hatten, wie: Furzen, Sex, Essen, Missgeschicke anderer usw. Lachen habe schon immer für Gruppenabgrenzung, in dem über anderen Gruppen und Schichten gelacht wurde, dienen sollen (vgl. ebd.). Zum Beispiel das Zähne Zeigen beim Lachen kann auf eine archaische Drohgebärde gegen die Fremdgruppe hinweisen (vgl. Tissot 2009:20).

Um National- und Ethnowitze (Witze von und über Nationen) zu verstehen, bedarf es u.a. kulturspezifisches Vorwissens, was auf Grundschulen nicht gut realisierbar ist. Bei Ansatz solcher Witze ist es sich eines ausreichendes Kulturwissens seitens Lerner zu versichern, damit sie den Witz nicht nur verstehen, sondern auch kritisch reflektieren können. Anhand solcher Witze sollen sich Lerner der Funktionen von Stereotypen bewusst werden, sie unter Umständen widerlegen und mit eigenen Stereotypen vergleichen (vgl. Middeke/Murdsheva 2008:223).

2.6.1 Deutschland

„Während in südlichen Ländern Europas lautes und intensives Lachen häufig vorkommt und Portugal mit 18 Minuten täglich führt, hat Deutschland einen mittleren Durchschnittswert von gemäßigttem Lachen von 6 Minuten.“ (s. Merziger 2012:40) Der berühmte Deutschkomiker Hennig Wehn habe als einen der Gründe die Unterschiedlichkeit zwischen der englischen und deutschen Sprache angeführt. Englische Witze würden die Möglichkeit genießen, das Schlüsselwort des Witzes ans Ende zu platzieren und die große Genauigkeit des Deutschen sei dem Wortspiel zu Lasten (URL14). Best (1993:76) schreibt den Nachteil der deutschen syntaktischen Verschachtelung und Verbrämen, was einen die Pointe erst am Ende des Satzes erfahren lässt. Weiterhin behauptete Wehn (URL14): „Letztlich lieben wir Deutschen es, genauso wie die Briten, zu lachen. Mit dem Unterschied, dass wir am liebsten lachen, wenn die Arbeit erledigt ist, wohingegen es die Briten vorziehen zu lachen, anstatt zu arbeiten.“ Das Lachen der Untergebenen gegenüber den Vorgesetzten ist als respektlos verankert. „Gerade in Deutschland galt und gilt das Sprichwort „Am Lachen erkennt man den Narren“. Nur der durfte frei heraus lachen, da er als Hofnarr quasi eine 'Lachlizenz' eines Herrschers als Legitimation dazu hatte.“ (s. Tissot 2009:196) Die Hochgestellten vermeiden Lachen wiederum aus Gefahr der Autoritätsverlust und Werte Brechung (vgl. ebd.195f.). Das kann die „deutsche“ Ernsthaftigkeit im Arbeitsbereich und Institutionen wie Schule begründen.

Tissot (2009:23) behauptet, dass das „deutsche Wesen“ als ernst, streng, grüblerisch und verschlossen gelte. Diese Ernsthaftigkeit bevorzugt v.a. in Bezug auf Arbeit Werte wie Fleiß, Disziplin und Erfindungsgeist (vgl. ebd). Der deutsche Sinn für Struktur und Ordnung wirkt sich auf die Zeit, wann gelacht werden soll. Fischer-Fabian (2003:178) bemerkt dazu: „Die Deutschen wissen schon voraus, dass sie, sagen wir einmal am 3. Oktober, überschäumend lustig sein werden.“ Ferner führt Fischer-Fabian (ebd:185) sexuelle und skatologische Witze als die am beliebtesten bei den Deutschen. Eine der Begründungen mag in der Härte der deutschen Erziehung liegen.

Selbst im eigenen Land solle der deutsche Humor nur wenige Verteidiger finden. Hier ist z. B. Erich Kästner anzuführen, der kurz nach dem zweiten Weltkrieg schrieb, wie leicht es sei, das Leben schwer zu nehmen und wie schwer es sei, es leicht zu nehmen und dies gilt insbesondere für Deutsche (vgl. Capatana 2019:229, Kästner 1969:49).

Wurzeln der schwachen Rezeption des deutschen Humors gründen sich nach vielen auf der historischen Zersplitterung und Vielstaaterei. In Deutschland blieb lange die Identität schwach geprägt und auch von den militärischen Formen der Über- und Unterordnung beeinflusst (vgl. Best 1993:12). Deshalb gab es nie so richtig einen nationalen Humor, wohingegen es vielmehr den Humor der einzelnen Sprachgebiete, für die ihr Dialekt ausschlaggebend ist, gibt wie z.B. das schwäbische, bayerische oder berlinsche Gebiet gibt. Neben dem geht es laut Kästner eben bei dem einfachen Volk lustig zu (vgl. Fischer-Fabian 2003:188f.). „Unsere wirklich guten Witze tragen landschaftlichen Charakter.“ (ebd. 188).

Darüber hinaus bringt Best (1993:24) das zu Kompromisslosigkeit führende Denken und Handeln im Entweder-Oder-Schema als weiterer Grund der Humorlosigkeit vor.

Auch die von Deutschen liebende Einsamkeit beeinträchtigte die Entstehung von für England und Frankreich typischen Cafè-Häusern oder von Salons, die es im 17. und 18. Jahrhundert vermehrt gab und wo sich der feine Humor bildet (vgl. Best:77f.). Allerdings entstanden im 19. Jh. Kabarets in Deutschland, deren politische Satire im Ausland für kein Lachen sorgte (URL15). Laut Forscher Koch (URL13) fängt Satire an, wenn der Spaß aufhört, nur Spaß zu sein und ernst wird.

Als letzten Punkt vor dem darauffolgenden Kapitel sei am Rande erwähnt, dass bereits 1998 in Wiesbaden der erste Lachclub für Lach-yoga in Anlehnung auf den indischen Arzt Dr. Madan Kataria gegründet wurde (vgl. Tissot 2009:36f.).

2.6.2 Österreich

„Gelächter im Schmerz, Schmerz im Gelächter – wie typisch ist das für Wiens Humor.“ (s. Fischer-Fabian 2003:40) Nicht nur österreichischer Humor wurzelt in Pessimismus und Melancholie, sobald man an Wilhelm Busch, Karl Valentin oder den Wiener Johann Nestroy denkt. Wiener Witze zeichnen sich durch nachgiebiges aber weises Sichabfinden mit dem Schicksal und durch Selbstverspottung aus. Charakterisierend sei für sie folgende Sentenz „Da kamma nix machen“. Im Gegensatz zu der preußischen Meinung, wird Schnaps während des Dienstes gebilligt. Auch strenge Standespersonen haben immer einen Witz auf Lager. Merkmale des Wiener Humors machen sich weiterhin in der Komödie *Die Abenteuer des Grafen Bobby* bemerkbar. Das österreichische Meckern, Fischer-Fabian (2003:39) nennt es Raunzen, wird hier sichtbar. Unter Raunzen verbirgt sich das Motto: „nur nicht zugeben, dass es mir gutgeht.“ (s. ebd.

42) Die Witzfigur des Grafen Bobby ist kindlich naiv, aber tiefsinnig, ein wenig schlampig und vertrottelt, aber gutherzig.

Ergebnisse einer österreichischen Befragung (2014) von 1395 Probandinnen lassen Österreicher als eine Humorkultur erscheinen, die auf das befreiende Moment achtet als auf aggressive oder herabwürdigende Formen. Insofern ist die Geltung des Superioritätsansatzes empirisch geschwächt (vgl. Grimm 2014:23.).

2.6.3 Tschechien

Nichts kann einen Tschechen mehr als der Fassung bringen als wenn ihm sein Sinn für Humor abgestritten wird, was auch die immense Witzigkeit für Tschechen hindeutet (vgl. Berka et al. 2020:38). Die Tschechen sind für ihren sarkastischen Humor ohne Grenzen bekannt. Nach dem britischen Komiker Michael Palin seien Tschechen gleich nach Briten die witzigsten und genau wie die Briten würden sich über alles lustig machen (URL15). Auch Pavel Kantorek (URL16) behauptet, dass tschechischer Humor unbeschränkt und schwarz ist. Wohingegen viele Politik angreifende Witze im Westen weniger Anklang fänden.

„Beim Spaßmachen sind die Tschechen sehr einfallsreich, und deren Witz steht dem trockenen Humor der Angelsachsen in nichts nach. Den Gegner zu verspotten oder sich selbst auf den Arm zu nehmen, das ist ihnen eigen.“ (s. Wendt 2020:7) Dies zeigt auch ein Satz aus einer Depesche aus dem zweiten Weltkrieg, in dem steht, dass uns Deutschen lachende Bestien nennen (vgl.ebd.). Tschechen vermögen lachen sogar über ihre Neidsucht, Unselbständigkeit und Pfiffigkeit (vgl. Berka et al. 2020:39). Laut Worten des Schriftstellers Ivan Klíma nehmen Tschechen Sachen nicht so ernst, was möglicherweise aus der langen geschichtlichen Abhängigkeit Tschechiens kommt (vgl. ebd. 40f.). Dies widerspiegelt die fiktive Kunstfigur des Universalgenies Jára Cimrman (URL17). Für großes Lachen sorgen Fälle, wo einer Person etwas Peinliches widerfahren ist (vgl. Berka et al. 2020:41f.). Bei uns setzt sich mit Anthologie des tschechischen Humors vorrangig Radek Pytlík auseinander. Mit tschechischer literarischer Komik befassten sich Schriftsteller wie z.B. Bohumil Hrabal, Milan Kundera oder Josef Škvorecký (vgl. Borecký 2000:17).

2.7 Comic als Humormittel zum Wortschatzerwerb im DaF Unterricht

Diese Kapitel wird dem Thema des Comics in Bezug auf Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht gewidmet. Comics wurden nach „comic“ benannt und primär auch für

komische Geschichte ursprünglich gedacht. Erst in den 20er und 30er Jahren tauchten andere Genre wie Abendteuer auf. Comic ist durch das narrative Bild gekennzeichnet. Beispiele der Comic-Benutzung sind: ägyptische Malerei, Genre- und Historienbilder, gemalte Tafeln, das Spiralbild der Trajanssäule, Freskenfolgen, graphische Zyklen, Bilderbuch, Cartoons, Comics usw. Genauso vielfältig ist dann das Begriffspiel, wo „Bezeichnungen wie Bildergeschichte, Bilderzählung, Bildroman, narrativer Zyklus, Fotoroman, Comic, Comicstrip, Comicstory, Pantomimenstrip, Manga, grafische Novelle (...)“ anzutreffen sind (vgl. Grünewald 2001:1). Es gibt keine festen Regeln sowohl für die Herstellungstechnik (z.B. Fotografie) als auch für die formale Gestaltung (vgl. Dudzinska 2013:288).

Zur Comic-Definition lege ich die bekannte von Scott McCloud (2001:17) vor: „Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen.“ Eine kurze, aber aufschlussreiche Definition bezeichnet Comic als „eine Erzählung in wenigstens zwei stehenden Bildern“ (vgl. Palandt 2014:79). Comic wird von Einzelbild-Erzählung (Cartoon, Einzelbildwitz) abgegrenzt. Comic heißt allerdings auch Layouts, in denen die Comicfigur an mehreren Stellen gleichzeitig in einem Panel figuriert (vgl. Palandt 2014:89f.). Zusammenfassend ist Comic als ein eigenständiges Medium mit bildkünstlerischer und literarischer Ausdrucksform anzusehen (vgl. Grünewald 2001:2, Dudzinska 2013:286, Smolíková et al. 2017:11), obwohl es noch viele nicht für Kunst halten. Allein die Anordnung der Bilder auf der Seite erzeugen einen ästhetischen Eigenwert (vgl. Pohl/Umlauf 2003:77). Trefflich hält hier Grünewald (2001:3) das Kunstwerk als ein von Menschen gemachten Artefakt, das von oben als Kunst deklariert und demnach von kultureller Gesellschaft akzeptiert wird. Dazu sei hier noch ergänzt, dass ein Kunstwerk einer Interpretation bedarf. Dies weist direkt auf die Postmoderne hin, die vom Rezipienten die Vervollständigung des Kunstwerkes verlangt. „Aktive Rezeption und Interpretation aber verlangt und erlaubt jeder Comic – mal mehr, mal weniger.“ (s. Grünewald 2001:3)

Die bunte Comicsprache macht die Funktionsweise der Sprache zum Objekt der Darstellung (vgl. Fiedler 2003:82). Da sich Comics verschiedenen sprachlichen Elementen, wie Sprechblasen, Erzähltexte, Onomatopöien, Bildinschriften, weiter typographischer Elemente und Ideogramme und letztlich bildlicher Darstellung bedienen, erzeugen Comics hiermit eine semiotische Komplexität. „Die Palette der Kommunikationsmittel im Comic reicht dabei von den sprachlichen über die bildlichen

bis hin zu den typographischen Zeichen.“ (s. Kaindl 2008:135) Die Komplexität verhilft neben Spannung und Gruseffekten eben Humor und Komik zum Ausdruck zu bringen (vgl. Kaindl 2008:121). Diese Komikentstehung bildet sich wirksam auf drei Ebenen: Figuren-, Handlungs-, Sprachkomik. Aufgrund dieser Eigenschaft eignet er sich für Komik erzeugende Sprachspiele, die u.a. das Machtgefühl über die Sprache hervorrufen können (vgl. Fiedler 2003:92).

Durch das Schrift-Bild-Zusammenspiel können „textexterne“ Wortspiele entstehen, die sich eben durch diese Interaktion ergeben. Weiterhin kommen in Comics auch paraverbale Elemente ins Spiel, die Sprechhandlungen parodieren können. Auch typografische Elemente (Schriftform, Schriftkonturen, Duktusverhältnis, Schriftneigung usw.) und die emotional gefärbte Farbigkeit wirken auf die Wort-Bild-Relation ein (vgl. ebd. 123 ff.).

Kaindl (2008:126) unterscheidet folgende Wortspielarten:

- rein aus sprachlichen Zeichen bestehende Wortspiele,
- mit nonverbalen Zeichen gestützte Wortspiele,
- vom semiotischen Verbund abhängige Zeichenspiele,
- von verbalen Zeichen gestützte nonverbale Zeichenspiele,
- rein aus nonverbalen Elementen bestehende Zeichenspiele.

Kaindl (2008:125) ist zuzustimmen, dass der am Wortspiel beteiligte nonverbale und paraverbale Humor mitnichten auszuklammern ist und übersetzungsrelevant ist. Nicht zuletzt, weil sowohl Bild-Lesung als auch Bild-Schaffung kulturell und individuell determiniert wird. Die Eneignung des Bildes auf die sprachliche Ebene verdient Beachtung, da die Bild-Text-Koexistenz die Pointe und Komik treffend unterstreichen oder sie gar eventuell entstehen lassen kann.

Keineswegs dürfen nonverbale Witze außer Acht gelassen werden. Komik kann allein ein Bild oder Foto für sich vermitteln, in dem es sich des komischen Konfliktes, des Unverhältnisses und der Widersprüchlichkeit bedient, z.B. totale Unterschiedlichkeit von abgebildeten Personen. Das Bildwitz lebt oft von seiner Situationskomik, visueller Verzerrung (z.B. Karikatur) und Überraschung (vgl. Winfried 1980:15ff.). Des Weiteren fordert das Bildwitz genaues Hinschauen, das die Aufmerksamkeit erregt, um (z.B. inneres und psychisches Geschehen sowie Handlungsmotive zu erfassen), Zusammenhänge zu finden und die Mitteilung zu entschlüsseln. Comics daneben

profitieren noch durch ihren kontinuierlichen Ablauf und Textblasen (vgl. ebd. 25ff.). Bilder allgemein liefern Sprechansätze, solche witzige noch mehr.

Das Medium „Bild“ wird in der letzten Zeit verstärkt eingesetzt und als Sprechansatz thematisiert. Hör-Sehverstehen bildet den zentralen Bestandteil des fremdsprachdidaktischen Diskurses, nicht zuletzt, weil es viel an Medienkompetenz und visueller Kompetenz angelegt wird und der Einsatz neuer Medien im Unterricht immer mehr Raum einnimmt (vgl. Michler/Reimann 2016:21). Reinem Sehverstehen werde aber weniger Beachtung geschenkt. Diese Fertigkeit bezieht u.a. nonverbale sprachliche Mittel, inter-/transkulturelles Lernen und Medienkompetenz. In Bezug auf Comic wird mit dem Begriff „Infographie²“ operiert, weil Comic als ein visueller Text (z.B. Diagramm) durch seine Mischung von textuellen und graphisch aufbereiteten Informationen eine abstrakte oder komplexe Informationsvermittlung vereinfacht sicherstellt. Des Weiteren ist hier keine bestimmte Leserichtung vorgegeben (vgl. Michler/Reimann 2016:21ff.). Text-Bild-Kommunikanten sind „auf Metaphorik, Kollektivsymbolik, Verdichtung, Personalisierung, Emotionalisierung und Suggestion von Analogien hin ausgerichtet.“ (s. Michler/Reimann 2016:206) Visuelle Kompetenz hinsichtlich neuer Medien ist in der Kunstdidaktik und Medienpädagogik grundlegend und geht über andere Fachdidaktiken hinaus (vgl. Raith 2014:31). Aus dem Rezeptionsprozess resultierende Pluralität sollte im Plenum versprachlicht werden und im Anschluss daran sollte die Bild-Rezeptionsfähigkeit durch handlungsorientierte und kreative Übungen weitergeführt werden (vgl. Kluge 2014:199).

Aus sprachlich didaktischer Sicht macht dieses Zusammenspiel von Schrift und Bild und die narrative Bildfolge den Comic zur Sprachvermittlung geeignet (vgl. Dudzinska 2013:287, Jüngst 2002:1). Das ist damit zu erklären, dass illustrierte Inhalte aufschlussreicher und verständlicher werden. Hieronimus (2014:10) bemerkt dazu: „Ein gutes Tafelbild sagt manchmal buchstäblich mehr als tausend Worte, und das gilt im FSU noch mehr als anderswo.“ Hier sei kritisch anzumerken, dass der Verständlichkeitsgrad von dem Zeichenstil und benutzten Wortschatz abhängt. Die Bild-Wort-Kombination kann zudem dank abgebildeter länderspezifischer Orte und Objekte, Situation, Kommunikationsinhalt und Art kulturelle Inhalte erläutern und somit landeskundliches Wissen vermitteln (vgl. Dudzinska 2013:297). Die Interpretationsfähigkeit erfordert

² Infographie steht für visuelle Repräsentation von Informationen und Daten, was hier auch die Text-Bild-Kombination umfasst (vgl. Michler/Reimann 2016:185).

allerdings Vorwissen, Medienerfahrung und Bild-Lesefähigkeit, was das Erschließen erschwert (vgl. Dudzinska 2013:290). Der Leser ist aufgefordert, Lücken der Bildgeschichte, d.h. das Nicht-Dargestellte, imaginativ zu füllen und kausal-logische Zusammenhänge zwischen den Bildern zu erkennen (vgl. Grünewald 2001:9, Dudzinska 2013:289). Aus Raumgründen wird die schablonenhafte Geschichte herausgeholt und aus Zeitgründen sollten die Figuren und Motive der Geschichte schon beim Überfliegen identifiziert werden. Bei solch knappen Bilderzählungen fällt es manchmal schwer die Pointe zu erschließen, zudem z.B. auch die Gestaltung minimalistisch gehalten wird (vgl. Trippo 2018:33). Denn im Gegenteil zum Film geschieht diese Bildfolge so schnell, dass sich eine imaginative Verknüpfung erübrigt (vgl. Palandt 2014:79). Genauso wie ein Film besitzt Comic einen dramaturgischen Aspekt, der z.B. narrative Spannung produziert und auflöst, Verknüpfungen anbahnt, einen Sprecher und seine Rede inhaltlich wie intonierend z.B. durch Sprechblasen ausweist, Geräusche visualisiert oder mittels Indices den Eindruck von Befindlichkeiten oder Bewegung (z.B. durch Speedlines) unterstützt.“ (s. Grünewald 2001:5f.) Das heißt: man „sieht, hört, riecht, schmeckt und fühlt der/die RezipientIn dann mit den Figuren mit. Das Phänomen heißt Synästhesie.“ (s. Palandt 2014:91) Solche multi-sensorische Eindrücke und emotionale Teilnahme wirkt, wie bekannt, fördernd für den Spracherwerb. Nicht zuletzt dafür wird Comic eine motivierende Funktion zugeschrieben. Abschließend verhielt die resultierte erhöhte Rezeptionsfähigkeit dem Verstand auch mit sehr geringen Sprachkenntnissen (vgl. Cerri 2014:119). Des Weiteren wird die Einprägungsmacht der illustrierten Bildinhalten hervorgehoben und demzufolge auch die Schulung narrativer Kompetenz und literärästhetischer Wahrnehmung (vgl. ebd. 120).

Sie dienen „als Grundlage für die Präsentation und Einübung von Dialogen sowie als Mittel zur Einführung neuer und Festigung bekannter Lexik“ (s. Dudzinska 2013:294). Comics bieten ein komplexes Sprachtraining, da alle Sprachfertigkeiten fördern. Beim Hörverstehen und Leseverstehen werden Comics hauptsächlich zur Vorentlastung und Kontrolle der Verstehensleistung eingesetzt. Bei den Schreibübungen wird oft das Ergänzen von Sprechblasen oder schriftliches Nach- und Weitererzählen gefordert (vgl. Dudzinska 2013:294ff.). Die Sprechkompetenz wird durch Rollenspiele, Nach- und Weitererzählen entwickelt. Wie auch Raith (2014:31) belegt, dienen Text-Bild-Kombinationen als Redeanlass oder Schreibimpuls. Geeignete Aufgaben richten sich nach Hallet auf Figuren, das ganzheitliche Geschehen und dessen möglicher Fortgang, sowie Ursachen und Auslöser (vgl. Cerri 2014:127). Dudzinska (2013:302)

schlussfolgerte aus ihrer Umfrage folgende Lieblingscomics: lustige Comics, Abenteuer-, Fantasy- und Geschichtscomics. Unter bevorzugten Aufgabenformen standen: neuen Wortschatz kennen lernen, Sprechblase ergänzen, Meinungsäußerung, Geschichte weiterschreiben oder- erzählen und Rollenspiele (vgl. ebd. 302f.). Beim Rollenspiel können selbst hergestellte Masken Hemmungen mildern (vgl. Wolf 2014:370).

Aspekte, die für den didaktischen Einsatz von Comics sprechen: gesprochene Sprache (Slang usw.), überwiegend kurze oder „Ein-Wort Sätze“, Abwechslung, ansprechende als literarische Texte, Stimulieren Vorstellungskraft, visuelle Informationen regen Fantasie, Kreativität und Gehirnverarbeitung, Unterstützung des analytischen Denkens, Attraktivität Horizonterweiterung, Wissenserwerb z.B. durch geschichtliche Themen. Comic kann bei Lesern allmählich Interesse an Literatur und Kunst wecken.

Comics, die für didaktische Zwecke in DaF-Lehrwerken vorkommen, stammen oft von deutschen Autoren wie Hansrudi Wäscher (1928–2016), Manfred Schmidt (1913–1999) oder der zeitgenössische schweizerische Künstler Peter Hürzeler (1940) (vgl. Duzdinska 293). Darüber hinaus stehen Lehrkräften nicht nur fertige Comics zur Verfügung, sondern auch online Comic-Generatoren, mithilfe deren Comics zu erstellen sind wie etwa Storybirdthat, Pixton oder Chogger. Daneben gibt es auch Mobile-Apps, die den DaF-Unterricht bereichern können. Weiter widme ich mich dem Wortschatzerwerb im FSU.

2.8 Wortschatz

Eine Sprache zu beherrschen, heißt vordergründig mit der kommunikativen Kompetenz in dieser Sprache ausgestattet zu sein, deren sich Wortschatz zugrunde legt, um dessen Erwerb man nicht umhinkommt (vgl. Janíková 2010:59). Der intentions- und situationsgerecht anwendbarer, dauerhafter und schnell abrufbarer gilt deswegen als einer das wichtigste angestrebte Ziel (vgl. Löschmann 1993:29).

Stork (2010:104) beschreibt Wortschatz zutreffend als „Gesamtheit der Aneignungsprozesse von fremdsprachigem Wortschatz“. Dabei unterscheidet Stork (2010:104ff.) zwischen dem *inzidentellen, unterrichtlich gesteuerten* und dem *lerner gesteuerten Wortschatzerwerb* (WSE). Das erste besagt einen ungezielten WSE durch rezeptive Sprachfertigkeiten, das zweite die konkrete Wortschatzarbeit und der lerner gesteuerte WSE bedeutet autonome und außerhalb der Schule stattfindendes Vokabellernen. An dieser Stelle kann man auch die Teilung auf explizites und implizites Wörterlernen antreffen. Das unbewusste implizite Lernen findet durch rezeptive

Sprachprozesse statt, indem Bedeutungs- und Gebrauchsmuster sowie Assoziationen gelernt werden sollen (Krauß 2020:50f.).

Hinzufügen ist die in Fachliteratur gewöhnliche Unterteilung des Wortschatzes in rezeptiven (Verstehenswortschatz), produktiven (Mitteilungswortschatz) und potenziellen Wortschatz (Erschließungswortschatz). Wörter des Letzteren sind Lernenden zwar unbekannt, können deren Bedeutung allerdings erschließen (vgl. Janíková 2010:59). Er umfasst nicht nur das Wortbildungswissen, sondern auch die Beherrschung der Muttersprache, Metawissen über Sprachen und logisches Denk- und Inferiervermögen (vgl. Löschmann 1993:30, Tütken 2006: 505). Der rezeptive Wortschatz umfasst wiederum alle Wörter, die der Lernende passiv versteht, aber nicht aktiv verwendet. Aus diesem bildet sich der produktive Wortschatz, dessen Wörter der Lernende aktiv beherrscht (vgl. Janíková 2010:59).

Wortschatz, der im Unterricht vermittelt wird, ist als gewählter Wortschatz zu bezeichnen und sollte für Lernende brauchbar und somit attraktiv sein. Des Weiteren sei die Verstehbarkeit zu sichern, so dass mögliche Besonderheiten durch Sprachen- oder Kulturvergleich beleuchtet werden (vgl. Ehrenmüller/Höppnerová 2019:187). Dabei sollte die Wichtigkeit des Wortes zur aktiven Reproduktion in Erwägung gezogen werden. Wyners (2020:267) Empfehlung zum Lernen meist frekventierten und auch für einen pragmatischen Vokabeln ist ohne Einschränkung überzeugend.

2.8.1 Grundprinzipien der Wortschatzarbeit

Aus lern- und gedächtnispsychologischen Erkenntnissen haben sich in Bezug auf Aneignung und Festigung des Wortschatzes drei Grundprinzipien herauskristallisiert. Es sind: kontextualisiertes, vernetztes und mehrkanaliges Lernen (vgl. Janíková 2010:59).

Das kontextualisierte Lernen erfordert, Wortschatz in einen sinnvollen Kontext einzuführen. Alle Wahrnehmungen hinterlassen Spuren im Gedächtnis, die sich zu verschiedenen Spurensystemen verbinden. Die Intensität der Verflechtung von Spuren hängt von der Anzahl und Art der Verbindungen zwischen ihnen, die die Zugangswege zum Inhalt bilden. Die Verbindungen verkörpern dies hinsichtlich Kontextwörter (Schouten van Parreren in Janíková 2010:60), die für das Abrufen eines Wortes unabdingbar sind (vgl. Ehrenmüller/Höppnerová 2019:188). Somit ist es einleuchtend, dass der Fokus nicht auf Einzelwörter, sondern auf Mehrwortausdrücke, Kollokationen sowie Konstruktionen und phraseologische Einheiten gerichtet werden sollte (vgl. Curcio 2015:453). Denn in verschiedenen Kontexten eingebettetes Wort baut semantische Netze

auf und unterstützt Erwerb des potenziellen und rezeptiven Wortschatzes (vgl. Stork 2003:79). Eine thematische Einbettung, Situations- und Satzkontext helfen einen Anker zu bilden, damit die Wissensspeicherung und folgender Abruf erleichtert werden (vgl. Krauß 2020:54). Wie aus der kognitiven Psychologie (Sternberg 2009) bekannt, ist es effektiv, neues Wissen an das alte zu knüpfen. Hier heißt es z.B. Verknüpfung neuer Vokabeln mit bereits bekannten. Dabei ist das schon entwickelte Begriffssystem der Muttersprache hilfreich. Das mentale Lexikon der Muttersprache scheint mehr Übersetzungsäquivalente als die der erlernten Sprachen zu aktivieren, außer die Fremdsprache wäre stärker eingebrannt (vgl. Lutjeharms 2003:132). Krauß (2020:56) zitiert in seiner Arbeit zwei Studien folgend: „So kam Prince (1996) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Wörter, die als Übersetzungspaare gelernt wurden, besser behalten wurden, als wenn sie mittels Beispielsätze gelernt wurden und Laufer (2006) zeigte, dass semi-kontextualisierte Wörter (Wörter mit Bedeutungserklärung und Nutzungsbeispiel) besser behalten wurden als Wörter in einem Text mit anschließender Diskussion und Verständnisfragen (kontextualisiert).“

Vernetztes Lernen impliziert nicht nur verbale, sondern auch emotionale, visuelle, motorische oder akustische Verbindungen. Diese Tatsache weist auf das Konzept des mehrkanaligen Lernens, das besagt, dass je mehr Wahrnehmungskanälen beim Informationsaufnahme einbezogen werden, desto besser werden sie behalten. Die Effektivität stützt sich u.a. auf der Kooperation der beiden Gehirnhemisphären, die nur zusammen zur wirklichen kommunikativen Kompetenz führen (vgl. ebd. 61). Dazu äußert sich Stork (2003:79) folgend: „Vokabeln sollten multimodal verarbeitet werden, also durch Visualisierung oder Ausführung entsprechender Handlungen (Theorie der multimodalen Kodierung).“ Dementsprechend wird ein Wort am besten gespeichert, wenn an dessen Einprägung Hören, Sehen, Sprechen und eigenes Tun beteiligt wurde (vgl. Janíková 2010:61). Das Letztere kann z.B. durch Schreiben, Bewegung, darstellende Geste erfolgen, oder durch Besprechung einer Wortbedeutung innerhalb einer Gruppe (vgl. Rampillom 1989:49). Im besten Falle wird ein Wort mit einer konkreten Handlung, Person, Situation oder Ereignis verbunden (vgl. Krauß 2020:56f.). Allgemein auf alle Lernstoffe bezogen empfiehlt Hans-Christian (2012:191) es laut aufzusagen, aufzuschreiben, zu hören, bildlich zu verdeutlichen (Bild, Video, mentales Bild, Tabelle usw.) und in sinnvollen Zusammenhängen zu bringen. Angesichts dessen bringen diese mehrkanaligen Lernen gerade neue Medien durch ihre Integration von Text, Bild, Video, Audio und Animation zum Tragen. Daneben kommen sie auch verschiedenen Lerntypen

entgegen und bieten effektive Begleitung bei der Festigung und Anwendung an (ebd. 191).

2.8.2 Phasen der Wortschatzarbeit

Das Lernen und Lehren vom Wortschatz verläuft durch mehrere Phasen. Janíková (2010:62) teilt sie in: eine Vermittlungsphase (Darbietung), Festigungsphase (Übung) und Anwendungsphase (Integration) auf.

2.8.2.1 Vermittlungsphase

Mit Wortschatzvermittlung ist sowohl die Darbietung des Lehrenden als auch die Aufnahme des Lernenden gemeint (vgl. Rampillon 1989:33). Die Aufnahme geschieht entweder mittels Erschließung oder Wörterbuches (vgl. ebd. 52). In Anlehnung an Heyd (1990) unternimmt Janíková (2010:62) eine Unterteilung in fünf Arten von Vermittlungsverfahren: Demonstration, Verwendung in einem typischen Kontext, Herstellung eines logischen Bezugs (Definition, Gleichung), Erklärung durch bekannte Worte (Antonyme, Synonyme) und Übersetzung.

Die Semantisierung muss eindeutig und verständlich sein, damit es im Gedächtnis gespeichert wird (vgl. Curcio 2015:454). Das Langzeitgedächtnis kodiert Informationen nämlich semantisch (vgl. Stork 2003:60), d.h. dass das Begreifen von Bedeutung relevant ist. Geltung hat fraglos der Rückgriff auf die Muttersprache, für den auch Butzkamm (2012:324f.) plädiert. Schüler sollten zweifellos frühzeitig ihre Wörterbuchbenutzungskompetenz entwickeln, die unerlässlich mit der Lernautonomie Hand in Hand geht und das zweisprachige Wörterbuch nicht ausklammern. Lutjeharms (2003:134) behauptet, Herübersetzungen sei zweifellos lernhilfreich und ihre Förderung bestätige die Interferenz nicht. Bei Wörterbucharbeit gilt es den Lernenden beizubringen, wann und wie passende Suchansätze anzusetzen (vgl. Curcio 2015:460). Eigene Recherche erfordert aktives Handeln, das zum konstruktiven Lernen führt (vgl. Ehrenmüller/ Höppnerová 2019:190). Überdies trägt eine etymologische Untersuchung eines Wortes Beitrag zu dessen Speicherung.

2.8.2.2 Festigungsphase

Diese Phase ist vornehmlich für die Lernende relevant, da die Arbeit der Enkodierung bzw. Verarbeitung der Einheiten von ihnen gemacht werden muss. Aus diesem Grund sollten den Lernenden Lernstrategien auf die Hand gegeben werden (vgl. Rampillon 1989:33). Krauß (2020:70) geht noch weiter und sagt: „Der Lernerfolg hängt

von der Art und Weise ab, wie Wortschatz aufgenommen, verarbeitet und angewandt wird und wie häufig (und auf welcher Weise) diese Prozesse wiederholt werden.“

Bei der Vorgehensweise gilt es die o.a. Grundprinzipien in Einsatz zu bringen. Lasse man es außer Acht (keine sinnvollen Zusammenhänge, einkanalig oder unstrukturiert), wird das Wort nach 20 Minuten aus dem Kurzzeitgedächtnis wiedergelöscht (vgl. Janíková 2010:62). Bekommt eine Vokabel nicht genügend Aufmerksamkeit, wird sie schon im Ultrakurzzeitspeicher gelöscht (vgl. ebd.). Darüber, was Hippocampus³ speichern soll und was nicht, berät Amygdala⁴ aufgrund gerade vorhandener Emotionen (vgl. Wyner 2018:94). Demzufolge wird die Wichtigkeit von positiven Emotionen und Humor deutlich. Der Prozess der Speicherung (Konsolidierung) dauert ungefähr 30 Minuten. Stressige Emotionen können diesen Prozess extrem beeinträchtigen (vgl. Plháková 2003:204). Es gilt auch jede Menge der Informationen zu beachten, denn das Ausmaß an Informationen, die problemlos im Kurzzeitgedächtnis gleichzeitig gemerkt werden können, ist 5–9 Informationen. Angenommen, man verbindet einzelne Angaben in sinnvolle Einheiten, engl. „chunks“, z.B. übergeordneten Begriffen oder mithilfe von Mnemotechniken, wird sich die Kapazität rund um die Zahl 7 bewegen (siehe die Millersche Zahl⁵), wobei jede Einheit eine Reihe von Informationen beinhaltet (vgl. Plháková 2003:200). Plháková (2003:201) bemerkt, dass sich die Millerische Zahl vor allem auf Angaben gleicher Art bezieht. Bei paralleler Informationsverarbeitung unterschiedlicher Art ist die Zahl größer. Auf Vokabeln bezogen bedeutet dies ungefähr sieben verbalen Einheiten plus Gerüche, Berührungen oder visuelle Wahrnehmung. Soll man z.B. 15 Vokabeln lernen, unterteilt man sie in drei Gruppen (vgl. Hans-Christian 2012:351ff.). Bei der Wiederholung nach einer Stunde empfiehlt Hans-Christian (2012:358) Vokabeln auf andere Weise aufzuteilen.

Können erworbene Informationen (z.B. Vokabeln) nicht abgerufen werden, wird es als Vergessen bezeichnet. Ursachen für das Vergessen sind Spurenerfall (mangelhafte Wiederholung), Interferenz (andere Informationen haben den Speichervorgang unterbunden), Nichtabrufbarkeit und Verdrängung, etc. (vgl. Stork 2003:60). Weiter kann man es dadurch verursachen, dass man: zu viel auf einmal, mechanisch oder in falschen

³ Hippocampus: ein Gehirnsteil am inneren Rand des Schläflappens, der für Regulation von Emotionen und Überführung von Informationen und Erinnerungen aus dem Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis (URL20).

⁴ Amygdala: ein paariger Gehirnsteil am Schläflappen, der für emotionale Reaktionen und Wahrnehmung zuständig ist. (URL21)

⁵ Millersche Zahl: eine „von Georges A. Miller beschriebene Tatsache, dass ein Mensch gleichzeitig nur 7 ± 2 Informationseinheiten (*Chunks*) im Kurzzeitgedächtnis präsent halten kann.“ (URL22)

Zeitabständen wiederholt, oder es überlernt (vgl. Janíková 2010:62). Wird derselbe Stoff zu lange und oft wiederholt, kommt es zur Stagnation (vgl. Hans-Christian 2012:379). Sobald man ein Begriff aus dem Kopf sagen kann, sollte man es zur Seite legen (vgl. Wyner 2020:87). Weiterhin regt Wyner (2020:90.) dazu an, sich Mühe zu geben neue oder bereits gelernte Wörter aus dem Gedächtnis abzurufen, anstatt sie auf einmal mehrere Male zu lesen und zu wiederholen. Dieser Akt kurbelt das Gehirn an und nach jedem einzelnen erfolgreichen Abruf schüttet es Dopamin⁶ aus, das das Speichern ins Langzeitgedächtnis begünstigt (ebd. 89ff.). Umso stärker funktioniert das ganze bei Wörtern, die einem nicht gleich einfallen wollten. Wird dementsprechend auf die Phase gewartet, wo das neue Wort fast vergessen wäre, sichert das die gewünschte Herausforderung für unser Gedächtnis. (ebd. 100ff.). In diesem Zusammenhang empfiehlt Hans-Christian (2020:380) eine 10-20 sekundenlange Kodierungspause nach Begriffen, Definitionen und anspruchsvollem Stoff, in der es bei geschlossenen Augen visualisiert und wiederholt wird.

Was die Zeitabstände der Wiederholung angeht, legt Janíková (2010:63) folgende zeitliche Einteilung vor: nach 20 Minuten, einem Tag, einer Woche und einem Monat. Dieses Prinzip verweist natürlich auf die bekannte Ebbinghausche Vergessenskurve⁷. Wyner (2018:123) empfiehlt folgende einfache Vorgehensweise: sich jeden Tag neuen und jede Woche alten Karten (Wörter, Grammatik usw.) zu widmen und sich dazu hin und wieder noch ältere Karten vor Augen führen. Nichtsdestotrotz existiert z.B. eine von David James (URL18) entwickelte Goldlist-Methode, die auf einem anderen Wiederholungssystem beruht. Auf's Wesentliche beschränkt geht es um Aufschreiben von 25 Vokabeln, die nach einer 20 tägigen Wiederholungspause auf ihre Speicherung geprüft werden und anschließend werden die unbemerkten Vokabeln noch einmal aufgeschrieben. Schlüssig erscheint diese Methode aufgrund der Tatsache, dass bereits verankerte Information nicht wiederholt werden, wie es oft bei den Vokabeltrainer-Apps der Fall ist.

Benutzung von Vokabeln Gleichungen, die nicht kognitiv verarbeitet werden, kritisiert auch Rampillon (1989:44). Dagegen thematisiert er Vokabelringbücher, in

⁶ Dopamin: ein Neurotransmitter im Zentralen Nervensystem, der Wahrnehmungsfähigkeit und Glücksgefühlen steigert, daneben auch Befehle des Nervensystems an Muskulatur weiterleitet (URL23)

⁷ Ebbinghausche Kurve oder auch Vergessenskurve genannt, veranschaulicht wie schnell und wie viel man von dem neu Gelernten innerhalb 31 Tagen vergisst. Der Deutsche H. Ebbinghaus stellte fest, dass das Vergessen in der ersten zwei Tagen am schnellsten passiert und sich weiter allmählich verlangsamt (vgl. Plháková 2003:193f.).

denen einzelne Seiten ergänzt und nach Kategorien geordnet werden können. Eine Vokabel wird stets zweimal geschrieben, einmal in das *General Vocabulary* und einmal in eine der Kategorien (z.B. Synonyme, Idioms, Präposition, Thema, Wortfeld, Wortfamilie). Zwecks Memorierung empfiehlt sich nach ca. 10 Wörter eine optische Lücke zu lassen. Auf der Seite werden jeweils zwei (fremdes Wort + Kontextbeispiel) oder drei Spalten (Übersetzung) angefertigt. Zuletzt geht Rampillon (1989:47) auf die aus Kärtchen bestehende spielerische Vokabelkartei ein, wo eine Seite mit Übersetzungen und die andere neben der fremdsprachlichen Entsprechung mit Aussprache und Beispielen versehen ist. Wyner (2020:126ff.) dagegen ratet von Übersetzungen ab. Ausgehend von Wissenschaft empfiehlt sich, eigene Karten zu basteln. Bei der Kartenherstellung empfiehlt Wyner (ebd.) Bilder auf Google zu suchen, Audio hinzufügen, unsere persönliche Bindung aufzuschreiben und auf die andere Seite den fremdsprachlichen Begriff. Der Kontext, in dem eine Information gelernt wurde, bildet einen starken Abrufhinweis. Gelingt es, sich an den konkreten Lernkontext zu erinnern, wird die Vokabel abgerufen (vgl. Stork 2003:67). Wyner (2020:313) empfiehlt Wörter anhand vier folgender Bindungen zu lernen:

- Struktur (z.B. wie lang ist das Wort?)
- Aussprache (z.B. Was reimt sich?)
- Bedeutung (Text-Bild-Kombination)
- Persönliche Bindung (z.B. Welche Erinnerung ruft es in mir wach?, Wann habe ich es zuletzt gesehen?, Bin ich so? Mag ich es?).

Insgesamt geht es um mentale Bilder, Assoziation, Visualisierung mit Einbezug möglichst vieler Sinne. Witzige, sexualgefärbte, uns berührende Vorstellungen sind besonders stark (vgl. ebd. 310). „Jedes neue Wort aus einer neuen Sprache muss Ihr eigenes, jede neue Grammatikregel Ihre eigene Regel werden.“ (s. Wyner 2018:131) Hinsichtlich der lauten Aussprache von Vokabeln ratet auch Rampillon (1989:48) an, Vokabeln mit ihren Kontextbeispielen laut vor sich hin zu sagen. Kurz gesagt, gilt es das Lautsystem einer Sprache zu kennen, ein Ton mit einem Bild und ein Bild mit unseren Erlebnissen zu binden (vgl. Wyner 2020:82).

Wissenschaftler (z. B. Baddeley 1999) schreiben unserem visuellen Gedächtnis eine enorme Kapazität zu. Wird ein Bild mit einem Wort oder Satz verbunden, wird es auch besser gemerkt und das sogar, handele es sich um ein abstraktes Bild (vgl. Wyner 2020:74). „Vokabeln sollten verbal und imaginal verarbeitet werden (Theorie der dualen Kodierung).“ (s. Stork 2003:79)

Zeitgemäß widmet sich der Theorie der dualen Kodierung Allan Pavio, ein Kognitiver Psychologe, der die Theorie 1971 auf Sprachbildung applizierte. Laut ihm werden Wörter leichter und schneller erinnert, wenn sie verbal und zugleich non-verbal gelernt werden, da sich die Kodierung im Arbeitsgedächtnis in je einem Verarbeitungs- und Speichersystem einmal für symbolischen und einmal für bildlichen Inhalt abspielt. Das verbale (symbolische) System verarbeitet Einheiten wie Text, Klang oder Bewegung in sog. „logogens“, wohingegen das vizuale System Einheiten wie Symbol, Bild oder Video in „imagens“ speichert. Diese zwei Systeme arbeiten zwar getrennt, sind aber mittels eines Referenzrahmens verbunden und somit voneinander beeinflusst. Dies heißt auch, dass z.B ein Bild ein dazu gehöriges Wort assoziiert und aus dem Gedächtnis abrufft. Für den Sprachunterricht kann dies bedeuten, dass Wörter durch bildliche Representationen, bestenfalls zusammen mit Klang und anderen Wahrnehmungssinnen, verständlicher sind und leichter erinnert werden, was allerdings laut der Theorie besonders konkrete Wörter angeht. Bilder dienen aber auch bei abstrakten Wörtern als Gedächtnisstütze, indem sie sie ergänzen oder z.B organisieren (mindmaps). Darüber spricht im Anschluss an Pavio die kognitive Theorie des multimedialen Lernens, die aktive Partizipation des Lernens an Verbinden von Bild und Text erfordert (URL19). Scheller (2008:36) zitiert Mayer (2005:36) und bemerkt, dass das sinnvolle Lernen nur mittels der Intergration von text- und bildbasierten Repräsentation stattfindet, wobei es eben von Bedeutung ist, wenn sich der Lernende an dieser Integration aktiv beteiligt. Ferner weist Scheller (2008:36) auf mögliche Überlastung des visuellen Teils beim mehrkanaligen Lernen hin.

Neue Wörter werden durch Assoziieren und Sortieren besser gespeichert, da die Funktion des mentalen Lexikons an ein Netzwerk erinnert. Durch Eingliederung einer Vokabel in verschiedene Netze, d.h. Verbindung mit unterschiedlichem Kontext und bekannten Vokabeln, wird sie besser memoriert und durch verschieden Zugangswege schnell abgerufen (Ehrenmüller/Höppnerová 2019:188, Janíková 2013:63, Targońska 2013:85f.). Laut Neveling (2004:42) sind lexikalische Einheiten im mentalen Lexikon nachfolgenden Ordnungssystemen verknüpft: Begriffsnetze (Oberbegriff), Klangnetze (Homonymie), Wortfamiliennetze, Merkmalsnetze (Synonyme und Antonyme), syntagmatische Netze (Idiomatisieren, Kollokationen), affektive Netze (Konnotationen, individuelle Verknüpfungen). Janíková (2010:60) gliedert Vernetzungstypen in Ordnungskategorien: semantische Gesichtspunkte (Koordinationen, Kollokationen,

Subordinationen, Synonyme und Antonyme), grammatische Gesichtspunkte (Wortarten) und thematisch-situative Gesichtspunkte (ins Bett gehen, das Bett, einschlafen).

Es sind eben diverse Wortschatzübungen, die mit der Wörterspeicherung in verschiedene Netze helfen. Sie verweisen so direkt auf verschiedene Wortschatzlernmethoden und führen zur Veränderung der kognitiven Gedächtnisstruktur. Neben dem vermitteln sie Einsichten und motivierende Inhalte (z.B. landeskundliche, fachwissenschaftliche), wobei ihr Endziel die Kommunikationskompetenz ist (vgl. Targońska 2013:84ff.).

Je mehr Aufwand durch anspruchsvolle Enkodierung bei der Wortaufnahme geleistet wird, desto besser wird ein Wort gespeichert (vgl. Stork 2003:79). Diese Elaboration kann durch folgende Formen verlaufen (Krauß 2020:64, Morfeld 1998:48):

- Assoziieren,
- Kontextualisieren (Herstellung eines das episodische Gedächtnis ansprechenden situativen Zusammenhangs),
- Kontrastieren (Vergleich mit anderen Sprachen),
- Visualisieren,
- Mehrkanaliges Lernen.

Aufgrund der Interferenzgefahr sollte man bei ähnlichen Wörtern aufpassen, so dass ein Abrufreiz nicht mit verschiedenen Antworten verbunden ist. Dabei ist eine kontextuelle Differenzierung hilfreich (vgl. Krauß 2020:66).

2.8.2.3 Anwendungsphase

Damit sich der Wortschatzerwerb erfüllt, existieren im DaF-Unterricht diverse Übungstypen und Methoden, so dass Wortschatz variationsreich geübt wird. Dadurch werden lexikalische Einheiten immer in neuen semantischen und situativen Zusammenhängen geübt (vgl. Janíková 2013:63). Lernende ansprechende, horizontenerweiternde und landeskundliche Inhalte von Übungen sind dabei gewünscht. Daneben zählt die Anwendungsrelevanz im Leben der Lernenden. Der Zweck und Sinn der Übungsform und des Inhaltes muss ihnen bekannt sein (vgl. Targońska:201387f.). Keineswegs dürfen Lehrende vor den Übungen vergessen, einerseits Lernende zu einer positiven Einstellung und Neugier zu bringen, andererseits für Abwechslung von Arbeitsformen, -inhalten und -techniken zu sorgen (vgl. ebd. 88). Aus Targońskas Forschung 15–17-jähriger Probanden der Niveaustufen A2–B2 kam heraus, dass bei Wortschatzübungen Einfachheit (75% der Befragten) (Zuordnungs-, Zufallsprinzip) aber

auch logisches Denken (37%), Unterhaltsamkeit mit Spiel und erweitertes Wissen (z.B. dank interessanten Themas) bevorzugt werden (vgl. Targońska 2013: 90ff.).

2.8.3 Lernstrategien

Wie oben bereits behandelt, liegt das Vokabellernen von großem Teil an Lernenden. Klauß (2020:72) erwähnt hier den großen Zeitaufwand aller Phasen des Wortschatzerwerbes und regt zum selbstgesteuerten Lernen seitens Schüler an. Damit das autonome Lernen effektiv ist, benötigt man passende Lernstrategien und Lerntechniken, die überdies die Motivation und das Selbstvertrauen steigern. Die Befähigung zum autonomen Lernen stellt das übergeordnete Erziehungsziel dar. Dies bedeutet, Lernende mit Lernstrategien für zukünftiges, selbstgesteuertes, fremdsprachliches Lernen auszustatten (vgl. Stork 2003:80f.). Demnach sollten Lerner angeleitet werden ihren Lernprozess vorzubereiten, zu steuern und schließlich zu kontrollieren bzw. reflektieren (vgl. Janíková 2010:98, vgl. Rampilon:13). Dazu empfiehlt Janíková (2010:98) z.B. Stationenlernen.

Stork (2003:85) bringt die Teilung von Oxford (1990) vor, die Strategien in direkte (kognitive Strategien, Gedächtnisstrategien und Kommunikationsstrategien) und indirekte (metakognitive, affektive und soziale Strategien) unterteilt.

Zu den direkten Strategien, die zum optimalen Wortschatzlernen verhelfen listet Morfeld (1998:50ff.) folgende Elaborationsformen auf, die die Anknüpfung von neuem Wissen an das bereits bekannte ermöglichen.

- Assoziieren (Antonym/Synonym suchen, Pegword-Methode, Herstellung affektiver Bezug usw.)
- Visualisieren (Text-Bild-Kombination, farbige Markierung, Locitechnik, Kennworttechnik, Schlüsselwortmethode)
- Kontextualisieren (Sätze bilden, in Alltagssituation oder Aktionsketten einbetten, Kollokationen und Phraseologismen)
- Differenzieren und Kontrastieren (Wörter umschreiben, stufend anordnen, Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten entdecken, falsche Freund entdecken)
- Mehrkanalig lernen
- Strukturieren und Klassifizieren (zu einem Wortfeld, Merkmal oder einer Wortfamilie eine Mind-map erstellen, Handlungskette schreiben)
- Anwenden (mithilfe aller Sprachfertigkeiten)

Bimmel (2012:5) veranschaulicht die direkten Methoden anhand der unteren Tabelle.

Tab. 1 Kognitive und metakognitive Lernhandlungen: Klassifizierung strategischer Lernhandlungen (Bimmel 2012:6)

Metakognitive Ziele (Selbststeuerung)		
Das eigene Lernen planen und einrichten		
Das eigene Lernen beobachten und steuern (engl. Monitoring)		
Das eigene Lernen reflektieren und auswerten		
Kognitive Ziele		
Memorisieren	Sprachverarbeitung	Sprachgebrauch
<ul style="list-style-type: none"> – Wortgruppen bilden (kategorisieren) – Kontexte erfinden – neue Kombinationen machen – Visualisieren – Rhythmus verwenden – Reim verwenden – Assoziogramm/Semantisches Netz – Eselbrücken verwenden – Wiederholen – Vokabelkartei – emotionale Bezüge herstellen 	<ul style="list-style-type: none"> – sich Notizen machen – Markieren – Wörter und Ausdrücke analysieren – Sprachen miteinander vergleichen – Kenntnisse der Muttersprache übertragen – Regelmäßigkeiten ermitteln – Regeln anwenden – Hilfsmittel verwenden 	<p>REZEPTIV (Lesen, Hören)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Textinhalte vorhersagen/Hypothesen bilden und überprüfen – Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten – Bedeutungen aus dem Kontext ableiten <p>PRODUKTIV (Sprechen, Schreiben)</p> <ul style="list-style-type: none"> – mit allen Mitteln wuchern (z.B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etw. Umschreiben,) – Gespräche oder Schreibprodukte vorbereiten, indem man sich Notizen macht. – Feste, formelhafte Wendungen verwenden – Textmusterwissen verwenden

In der Untersuchung von Nevelling (2004:342) genießen Mindmaps einen besonderen Erfolg. Sie sind als Sprecher- und Abrufsstrategie innerhalb der Ordnungs-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien einzuordnen. Als Mnemotechniken werden weiter die Schlüsselwortmethode (für das fremdsprachige Wort ein ähnlich klingendes muttersprachliches Wort finden und mit einem mentalen Bild verknüpfen), graphemische Assoziation, Gestik, Sketche und Verse, sogar die auf Birkenbihl Methode⁸ anspielende Wort-für-Wort-Übersetzung (vgl. Stork 2003: 86f.).

⁸ Es ist eine auf einer Wort-für-Wort-Übersetzung (Dekodierung) beruhende Sprachmethode. In der ersten Phase schreibt man die jeweilige Übersetzung direkt hinter das Wort. In der zweiten Phase wird mit der Begeitung von Ton mitgelesen. Darauf folgt das passive Zuhören von bekannten Textstellen (URL24).

Letztlich bleiben noch Vorzüge des Comiceinsatzes im DaF-Unterricht im Hinblick auf Wortschatzerwerb festzuhalten. Comic als ein literarisches Medium, das Text zugleich mit Bildern mit ästhetischem Anspruch präsentiert, fördert neben der Medienkompetenz die Sprachkompetenz. Es bietet nämlich viele Sprechansätze und spielerische Arbeitsweise, da es zu Textumgestaltung, Handlungsumgestaltung freiem Schreiben, Wortspiel, Rollenspiel anregt, was alles die Fantasie entwickelt, die sowohl für das kreative und kritische Denken als auch für Humorkompetenz wichtig ist. Des Weiteren hilft so eine reiche Palette an Wortschatzübungen Vokabeln gründlich durch Elaboration verarbeiten und Dank eigenes aktives Tun nachhaltig ins Gedächtnis kodieren. Allein die visuelle Begleitung erleichtert das Sprachverständnis, wodurch Vokabeln überhaupt ins Langzeitgedächtnis kommen können. Der Wort-Bildwechsel fungiert nicht nur als die Gedächtnisstütze aufgrund der dualen Kodierung, die festere Verankerung und leichtere Abrufbarkeit unterstützt, sondern auch als emotionaler Input, der zum mehrkanaligen Lernen beiträgt (s. Janíková 2010:61).

Abschließend sind einige Erkenntnisse der Themabehandlung für meinen empirischen Teil zusammenzufassen. Sofern pädagogischer Humor ein angenehmes, freundschaftsförderndes und damit lernförderndes Milieu schafft, wird er zum Auslöser positiver Emotionen, die das Merken des Unterrichtsstoffes begünstigen. Wie beschrieben (s. Bauer 2006:24 ff.), unterstützt die aktivierte Dopamin-Achse Motivation und stärkere soziale Bindung, die das Sozialisationsprozeß erleichtert. Des Weiteren fördert Humorproduktion das divergente Denken und somit das kritische Denken und die Kreativität, da Humor, wie dargestellt (Buckhard 2005, McGhee 1797, Freud 1995), direkt mit Spiel, Fantasie und Kreativität verwandt ist. Deshalb war mein Anliegen, im Unterricht Spiele und Spaß, Kreativität und Humor zu unterstützen, wodurch neben schülerischer Beziehung zum Fach und Mitschülern der Wortschatzerwerb begünstet werden könnte. Das den Spracherwerb und die Kreativität anregendes Medium des Comics habe ich mit Humor ausgestattet, wodurch noch geeignetere Lernvoraussetzungen erzielt werden könnten. Die von mir für den Unterricht vorgeschlagene Humorform beruht v.a. auf Witzen, die die Sprache meiner eigenen Comics bildeten. Humor in einem Comic beruht keineswegs bloß auf der Sprache, sondern auch auf der visuellen Abbildung, weshalb ich um eigene lustige Bilder bemüht war. Wie oben beschrieben (Šed'ová 2013:46, Grimm 2014:14, Morfeld 1998:48), erfordern Witzrezeption sowie Elaboration der Vokabeln komplexere kognitive Arbeit, die der Aufnahme ins Gedächtnis hilft und Gehirn trainiert. Wie ich meine Comics und Unterrichtskonzepte gestaltet habe

und welche Schlussfolgerungen ich aus meiner Forschung ziehe, ist in dem zweiten Teil der Diplomarbeit beschrieben.

3 Praktischer Teil

Im praktischen Teil beschäftige ich mich mit den Übungen, die mit Bildern und Humor zusammenhängen. Comic ist für Jugendliche attraktiv, denn sie erleichtert den Verstehensprozess. Bei der Entwicklung der Übungen wurde ich von bestimmten humorfördernden Faktoren (Spaß und Spiel, Komik, visuelle und sprachliche Aspekte, Übungsmethodik und freundliches Milieu) inspiriert. Diese unterstützen unter anderem auch die Kreativität, Motivation und Lust zu Lernen. Zu den wichtigsten Mitteln, deren sich meine entworfenen Aktivitäten bedienen, gehören:

- Fotos/Bilder,
- Wortspiel,
- Drama und
- Bewegung.

Entstandene Unterrichtseinwürfe sind dem Anhang zu entnehmen und sollen unter anderem auch anderen Lehrenden als Inspiration und Hilfe beim Deutschlehren dienen. Das Verfahren von Übungen ist bündig beschrieben, so dass es praktisch und übersichtlich ist. Benutzte Abkürzungen in methodischen Anleitungen für Lehrende: EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit, GA = Gruppenarbeit, LK = Lehrkraft, S = SchülerInnen

3.1 Didaktisierung eigener Comics im DaF-Unterricht

3.1.1 Entstehung eigener Comics

Der praktische Teil wird in zwei Kapiteln gegliedert. Das eine widmet sich der Beschreibung und Abbildung eigener Comics, das andere der methodischen Didaktisierung. Die Zielsetzung des praktischen Teils der vorliegenden Arbeit war Didaktisierung der eigenen selbst gezeichneten Comics, die Spaß, Motivation und Wortschatzerweiterung als Ziel vorsieht. Die dazu erstellten Übungen sollen die Sprachkompetenz fördern und zum allgemeinen humorvollen Umgang mit der Sprache beitragen.

3.1.2 Die Auswahl und Ausrichtung

Der Grund für die Auswahl der Comics liegt auf der Hand. Aufgrund seiner Eigenschaften sind wegen seiner Fähigkeit, den Verstehensprozess von Text zu

erleichtern, nicht nur für Jugendliche attraktiv. Kurze Sätze regen motivierend zum weiteren Lesen an. Darüber hinaus lässt sich die Wahl des Bildlichen wie folgt begründen: Bilder vermitteln Inhalte anders als Sprache und in Kombination mit ihr können sie Inhalte erweitern (z.B. durch Assoziieren), Humor erzeugen, verständlicher darstellen, dank ihrer visuellen Form einprägsamer machen und künstlerische Fähigkeiten entwickeln. Infolgedessen war es mir daran gelegen, dass die Bilder an sich allein Lachen oder Schmunzeln auslösen, wobei anzumerken ist, dass es keine Notwendigkeit darstellt, da Komik bloß die Sprach-Bild-Kombination herstellen kann und ist demnach auf dieses Zusammenspiel angewiesen. Allerdings war mir die Wichtigkeit des Aussehens der Bilder während meiner Recherche deutlich bewusst, denn allein eine textlose Abbildung regt vielerlei Emotionen aus. Es kommt auf Farben, Größe, Stil usw. an. Etliche Aspekte lassen sich bei der Befassung und Beobachtung von Text-Bild-Verbindungen erkennen, in dem z.B. folgende Fragen aufgebracht werden.

- 1) Wo steht das Wort?
- 2) Wie lang ist das Wort?
- 3) Welche Assoziationen und Emotionen lösen das Wort, das Bild an sich und dann in ihrer Wechselbeziehung aus?
- 4) Welche Farben und Gestaltungsstil werden benutzt und wie passt es zu dem schriftlichen Inhalt?

Als Ausgangspunkt für meine Themenauswahl waren Kursbücher wie *Deutsch mit Max*, *Deutsch.com*, *Menschen*, *Beste Freunde* usw. für das Niveau A1. Ich habe zwei Themenbereiche ausgesucht und zwar das Thema „Alltag“ und „Im Restaurant“. Das erste Thema wegen seiner Themenbreite und Geläufigkeit, das andere vordergründig deshalb, weil in Verbindung mit Restaurant und Essen allgemein oft Witze vorkommen. Beim Ausdenken von konkreten humoristischen Situationen bin ich überwiegend von verschiedenen Witzen ausgegangen, die ich dann mehr oder weniger mit eigenen Ideen bereichert und ergänzt zusammenfügt habe.

3.1.3 Form und Sprache

Des Weiteren liefere ich durch diese Arbeit nicht nur der Input zur Anfreundung zur deutschen Sprache, sondern auch zur Kompetenz, das Leben um sich herum humorvoll zu betrachten und sich kreativ auch mithilfe neuer Medien zu betätigen. Dementsprechen habe ich meine Comicsbilder in einer einfachen linearen Form mit

einfarbiger Flächenausmalung gehalten. Dies bedeutet, man braucht keineswegs ein guter Zeichner bzw. Maler sein, damit man selber einen Comic gestalten kann. Heutzutage bieten neue Medien allerdings auch oft schnellere bzw. einfachere Wege zur eigenen Comicgestaltung, die auf kreativer Weise zu nutzen sind.

Das Aussehen der Figuren und der Umgebung dankt der Inspiration der deutschen Comiczeichnerin Anna Haifisch⁹. Dies ist vor allem bei den Comics mit dem Thema Alltag bemerkbar. Beim Thema Restaurant habe ich noch ein Stück weiter meinen Stil weiterentwickelt und habe bei der Entwerfung der Figuren etliche Skizzen angefertigt, wo ich die Korrelation zwischen den einzelnen Körper- und Gesichtsteilen auf ihre Witzigkeit geprüft habe, wobei ich immer auf die Einfachheit und Reduktion der Details achtete. Demzufolge handelt es sich um eine stilisierte flächenhafte Zeichnung. Die mageren und mit abgerundeter Linie gezeichneten Figuren tragen auf ihrem Hals einen schmalen und längeren Kopf mit langen spitzigen abstehenden Ohren. Zwecks besserer Unterscheidung zwischen den Personen haben solche Ohren nur die gelben Figuren, wobei bei der männlichen Figur auf den Ohrenspitzen noch drei Fransen aufgesetzt sind. Die weibliche Figur ist wiederum um lange Haare ergänzt und die Figur des Kellners um drei Fransen auf dem Scheitelkopf. Augen des Kellners sind klein, rund und mit natürlichem Abstand voneinander. Sein rundes Gesicht prägt eine verkrümmte Nase. Im Gegensatz zu ihm besitzen die Gelben keine Nase und im Kontrast zu ihm haben diese große ovale und zueinander ablehnde Augen ohne Linsen. Für ihr Gesicht habe ich etliche Entwürfe angefertigt und davon schließlich ein mir als lustig erscheinendes Angesicht ausgewählt. Des Weiteren blieb auch die Farbkombination nicht außer Betracht, die auf der Farblehre beruht.

In Comics habe ich mich um eine einfache und zugleich lustig wirkende Sprache bemüht, was die Arbeit natürlich erschwert, da man durch das gewählte Sprachniveau beschränkt ist. Größtenteils wurden die Texte im Präsens geschrieben, da es einfacher und es demnach dem Lernen von Vergangenheitsformen vorausgeht. Das Perfekt ist allerdings auch anzutreffen und zwar an Stellen, an denen sonst der Sinn des Textes entstellt würde. An einigen Stellen kommen Reime oder auch tschechische Ausdrücke

⁹ Anna Haifisch ist deutsche Comiczeichnerin und Illustratorin, die Illustration an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig studierte und 2013 mit Freunden ein Comic-/Illustrationsfestival *The Millionaires Club* gründete. International bekannt wurde 2015 durch ihr Webcomic *The Artist* und in demselben Jahr erschien ihre erste Comicerzählung *Von Spatz* (URL19). Ihre Werke und E-shop findet man auf www.hai-life.com

vor, die den Witz stärken und das Einprägen erleichtern sollen. Weiter kann man dort unter anderem auch lustige Gedankenübertragung bemerken, die in der Realität nicht klar sind, da man gewöhnlich keine Gedanken Anderer lesen vermag.

3.1.4 Methodisch-didaktische Einbettung der Comics zum Wortschatzerwerb

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden insgesamt vier Entwürfe von 90-minütigen Unterrichtseinheiten samt methodisch-didaktischer Beschreibung (Ziele, Zeitdauer, Sozialform, Medien und Kontrolle) konzipiert. Sie sind dem leicht fortgeschrittenen A1 Sprachniveau bis zum A2 Niveau vorbehalten und an in Deutsch-Kursbüchern auf dem Sprachniveau A1 vorkommende Themen angepasst. Dieses durch den Europäischen Referenzrahmen (GER) definierte A1 Sprachniveau sollte nämlich laut dem tschechischen BildungsRahmenPlan in der zweiten Fremdsprache an Grundschulen erreicht werden.

Die schulische Sprachbildung umfasst nicht nur sprachliche Lernziele, sondern sozial-affektive wie Toleranz, Kulturunterschiede, Lernmotivation usw. Gemäß des tschechischen BildungsRahmenPlan ermesst sich der Erfolg in der Fremdsprache auch an dem Maß, in welchem die jeweilige Fremdsprache zu ihrem allgemeinen Interessengebiet zuwächst. Und eben eine lustige Klassenatmosphäre könnte dazu wesentlich beitragen. Es geht um die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen, die auch das Medium des Comics entwickelt, indem durch diese literarische Form eine positive Beziehung zur Literatur und ästhetische Wahrnehmung gefördert wird. Des Weiteren wurden dramatische Unterrichtsformen für die Didaktisierung vorgeschlagen, da sie Schülern ihr Selbstbewusstsein beim öffentlichen Auftreten erhöhen helfen, zur Selbsterkenntnis verhelfen und der menschlichen Zusammenarbeit lernen, was ebenso zu Schlüsselkompetenzen gehört. Am Anfang der Unterrichtseinheiten wurden Ziele festgelegt und dann aus diesen ausgehenden Übungen und Aktivitäten konzipiert. Schüler sollen vor allem die Stellen verstehen, die für Begreifen des Witzes und ganzer Handlung relativ sind. Dabei habe ich mich bemüht, lustige Übungen und Aktivitäten einzuschließen.

4 Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit ist die Forschung, die sich mit dem Humoreinfluss auf den Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht befasst. Demnach wird der pädagogische Humor in Anbetracht des Wortschatzerwerbes auf seine Lernwirksamkeit untersucht, wobei dieser Humor als schriftlicher Inhalt in Unterrichtsmaterialien figuriert. Diese wegen des beschränkten Rahmens der Diplomarbeit kleine Forschung sollte erhellen helfen, ob Humor einen positiven Einfluß auf die Gedächtnisaufnahme fremdsprachlicher Vokabeln und den Lernprozess hat. Neben den entstandenen Unterrichtsmaterialien, die praktische Anwendung als eines ihrer Ziele vorsehen, trägt die Forschung auch zu meiner persönlichen Bereicherung bei.

Am Anfang beschreibe ich ausgewählte Forschungsmethoden und deren Anwendung. Anschließend stelle ich das Forschungsobjekt zusammen mit dem Forschungsort vor. In folgenden Kapiteln werden Kontext (Schüler, Kenntnisse, Situation), Verlauf zweier Unterrichtsstunden, Aufzeichnungen und Reflexion der teilnehmenden erläutert. Das letzte Kapitel stellt die Ergebnisse dar und wird sich mit der Ergebnisauswertung und Gegenüberstellung der Ergebnisse auseinandersetzen.

4.1 Forschungsmethodik

Diese Untersuchung geht von qualitativer Forschung aus, der eine kleinere Anzahl an konkreten Einzelfällen in ihrem authentischen Umfeld untersucht, die interpretativ ausgewertet werden (vgl. Švaříček/Šed'ová, 2007:13ff.). Da solche Forschungsart mannigfaltig ist, gibt es keine allemal richtige Forschungsmethode und qualitative Forscher sind nicht verpflichtet, alle Kriterien dieser Forschungsart anzunehmen (ebd.:29). Ich habe die folgenden Forschungsfragen gestellt:

- 1) *„Wie beeinflusst Humor in Comics die Gedächtnisaufnahme von Vokabeln?“*
- 2) *„Wie beeinflusst Humor den Unterricht- und Lernprozess?“*

Es wurden die Testmethode und die Methode der direkten teilnehmenden Beobachtung gewählt, die zugleich auch die affektive Seite vom Lernen wahrnimmt. Bei dem teilnehmenden Beobachtungsverfahren nimmt der_ die Forschende am beforschten Geschehen teil und beobachtet es zugleich. Demzufolge wird dieses methodische Verfahren oft in einer Schulklasse angewendet. Diese Methode ergänzt die Methode des Testens, in dem die Situation während der Interaktionen beschrieben wird, aktive und nicht nur theoretische Teilnahme ermöglicht oder ganz neue unerwartete Erscheinungen notiert (vgl. Švaříček/Šed'ová 2007:143 ff.). Zwecks besserer Objektivität wurde das

Beobachten unmittelbar nach der Unterrichtsstunde durchgeführt und von einer an den Interaktionen nicht-teilnehmenden aber in der Klasse anwesender Lehrkraft bereichert. Dazu ist es anzumerken, dass die teilnehmende Beobachtung, die vor allem aus meiner Reflexion hervorgeht, gewisse Subjektivität beinhalten muss. Die Forschung beruht vornehmlich auf der Datenerhebungsmethode des Pretestes und Posttestes, die auf den Seiten 107 und 114 zu finden sind und in Pre- und Posttest inhaltlich identisch bleiben. Beide Teste haben Form eines aus jeweiligem Comic ausgehenden Lückentextes, der vorgewählte Wörter zum Ergänzen bietet. Der Pretest wird am Anfang der ersten Unterrichtsstunde geschrieben, also noch vor jeglicher Arbeit mit dem Comic. Sein Ziel war die aktuelle Wortschatzkenntnis auf den Comic bezogen zu ermitteln und somit den Vergleich zu dem Posttest zu ziehen. Der Posttest wurde mit 14-tätigem Verzug nach der insgesamt 90-minütigen Unterrichtseinheit realisiert, damit erst die Speicherung von Vokabeln ins Langzeitgedächtnis überprüft werden kann. Das potenzielle Vergessen wird durch die Absenz der Wiederholung begünstigt. Aus diesem Grund wurde jegliche zusätzliche Weiterarbeit mit dem Comic und seinem Wortschatz unterbunden. Meine Hypothese zur Forschung lautet: *Das Ergebnis des Posttests im Vergleich zum Pretest weist mehr richtig ergänzte Wörter im Lückentext.*

Bei der Durchführung der didaktischen Umsetzung an Schulen scheinen einige das Ergebnis negativ beeinflussende Aspekte wie z.B. mangelhaftes Kennenlernen der Schüler seitens Lehrer als unausweichlich. Zuzufolge Buchmanns (2013:13ff.) Forschung erscheint nämlich eine gute Kenntnis der Menschen als Voraussetzung. Es liegt auf der Hand, dass es hier um eine breitere Palette an negativen Einflüssen geht, z.B. (schlechte Laune, Beziehungen, uninteressantes, oder allzu schwieriges Thema). Ferner sei daran erinnert, dass da auch weitere Faktoren mitspielen, die die Lernatmosphäre durch Humor positiv beeinflussen, wie etwa Zuwendung, Empathie oder Engagement.

Da qualitative Forschung einen zirkulierenden Charakter hat und der Plan und Vorgangsprozesse sich oft während der Forschung modifizieren (vgl. Švaříček/Šed'ová, 2007:51), habe ich einige Veränderungen vorgenommen. Beispielsweise habe ich bei der letzten Testgruppe den Test und Arbeitsblatt überarbeitet. Näher dazu in dem Kapitel über Forschungsort und Forschungsobjekt.

4.2 Forschungsort und Forschungsobjekt

Insgesamt wurde in drei unterschiedlichen Schulklassen und an zwei Gymnasien geforscht. Die ersten zwei Experimente fanden in der 8. (Tercie) und 9. (Quarta) Klasse

auf einem achtjährigen Gymnasium und das letzte in dem ersten Jahrgang (Quinta) auf einem vierjährigen Gymnasium statt. Die 8. und 9. Klasse dienten als Forschungsobjekt, da die Forschung primär auf Sekundarstufe in Grundschulen ausgerichtet war und erstellte Comics mit eingebauten Witzen für absolute Anfänger nicht angemessen wären. Dazu wurden mangelhafte Sprachkenntnisse seitens Schüler in vorangegangenen Jahr noch durch Coronapandemie vertieft. Diese Tatsache spielte für die Auswahl von gymnasialen Klassen. Im Gegensatz zu den vorherigen in postsekundären Bildungsbereich wurden als der dritte und letzte Forschungsobjekt 15–16-jährigen Schüler gewählt, weil sie sprachlich um ein Jahr fortgeschrittener sind als die neunte Klasse.

4.3 Darstellung einzelner Experimenten

Tercie – Unterrichtseinheit Restaurant N. 1

Diese Lerngruppe vertritt die 8. Klasse an einem städtischen achtjährigen Gymnasium. Wichtig zu thematisieren sind sowohl die soziokulturellen als auch die anthropogenen Aspekte. Dieses Gymnasium zählt zu den vornehmsten in der Stadt, was sich auf die Art von Lernern auswirkt. Bei Schülern dominiert oft Versagensangst und Sinn für Disziplin und Drill. Meine Forschungsunterrichtsstunde habe ich durchgeführt, wenn gerade das Thema Essen im Kursbuch Deutsch.com A1 zum Unterrichtsstoff war. Ich muss einsehen, dass der ausgewählte Comic Restaurant N. 1 ihr Deutschniveau überhöht hat. Die Grammatik bei dieser Lektion behandelte das Modalverb „mögen“ und das Pronomen „kein“.

Die erste Unterrichtsstunde begann gegen neun Uhr mit etwa 15 Schülern und einer anwesenden Lehrerin. In dieser Stunde ging es v.a. um Leseverstehen, Präsentieren und Üben des neuen Wortschatzes. Nachdem S den Lückentest ergänzt hatten, bekamen alle die Arbeitsblätter. Schon beim Testschreiben schienen S nicht ganz motiviert zu sein, obwohl ich betonte, dass vollkommen in Ordnung sei, wenn sie bei Weitem nicht alles wissen. Ich projizierte den ganzen Comic an die Wand und dann wurde gemeinsam der erste Comiceil im Plenum vorgelesen und zu ihm die erste Übung gemacht und kontrolliert. Aber es ging sehr mühsam voran und ich sah ihnen gewisse Maß an Frustration an und fühlte mich selbst frustriert. Gerade am Anfang gab es das Perfektum „bestellt haben“, was sie vielleicht noch mehr erschreckte, obwohl ich darauf nicht näher einging, es nur übersetzte und das Verb „bestellen“ an die Tafel schrieb. Dabei war ich bemüht, mich an dem genau beschriebenen Unterrichtsplan zu halten, was mir wenig

Raum für eine spontane Planveränderung ließ. Es wurde mir langsam schon während der Stunde bewusst, dass meine Verfahrensweise nicht ganz geeignet war, trotzdem wusste ich mir aber keinen Rat, wie ich die Unterrichtsstunde unterhaltsam und erfolgreich machen soll. Ein weiterer mit dem Zeitmangel zusammenhängende Aspekt war, dass es für die S wahrscheinlich, wie auch die zuschauende Lehrerin bestätigte, zu viel auf einmal war.

Vor der zweiten Unterrichtsstunde gab es im Rahmen dieser Forschung noch eine von der Lehrerin geführte Stunde, in welcher sie von Schülern gebeten wurde, ich mache mit ihnen etwas Leichteres. Als ich dann den Klassenraum betrat, erschien mir ihr Gesichtsausdruck enttäuscht. Diese Atmosphäre rief in mir das Gefühl hervor, ich könne mit ihnen mit dem Comic nicht weitermachen. Ich kontrollierte mit ihnen also eine Hausaufgabe und wiederholte dann mit zwei spielerischen Aktivitäten im Kreis und in Reihen Grammatik und Wortschatz (Lebensmittel) aus dem Lehrbuch. Damit ich S noch mehr aufmuntere, spielte ich für sie zwei kurze witzige Videos von Knallerfrauen ab, die mehr als die Hälfte der Klasse zum Lachen brachte. Nach dem Video fragte ich, was man bei Essenbestellung so sagt „ich möchte, ich nehme, etc.“ Erst am Schluss übergang ich zum Comic und alle übten Dialoge aus dem Comic in Partnerarbeit. Es freute mich, dass sie diese Aufgabe bereitwillig erfüllten. In dieser Stunde wurde ich gezwungen zu improvisieren und von meinem Plan abzulassen. Demzufolge fand die zweite Unterrichtsstunde im Rahmen meiner Forschung erst in nächster Stunde.

Am Anfang, bevor sie sich hinsetzen, sollte jeder zwecks Wiederholung eine Esssorte sagen und sich hinsetzen und es ging sehr schnell. Dann bat ich sie um Dreiergruppen und verteilte ihnen die Comics. Während sie die Comicsdialoge in Gruppen nachsprachen und sich die Bedeutung klar machten, ging ich von einer Gruppe zu anderer und half. Die Atmosphäre war angenehm und S waren aktiv. Danach stellte ich ihnen weitere Aufgabestellung vor und sagte ihnen, dass sie eine Szene bilden sollen, wo sie zwei oder drei Panels aus dem Comics benutzen und etwas Eigenes hinzufügen. Sie sollten einige lustige Restaurantssituation vorspielen und ich gab ihnen etliche Tipps (Geldtasche vergessen, zu viel Salz, falsche Bestellung, einer kann nicht Deutsch und sagt nur „ja, nein, danke“). S konnten auch Phrasen aus dem KB benutzen wie etwa „es schmeckt usw.“ Wir machten zusammen Brainstorming an die Tafel, was man in einem Restaurant noch gebrauchen könnte, also „ich nehme, ich möchte bestellen, getrennt oder

zusammen“. Diese Aktivität schien den meisten S wirklich Spaß zu machen und auch die anwesende Lehrerin war überrascht, wie motiviert und mutig sie waren.

Quarta –Unterrichtseinheit Restaurant N. 1

Hier handelt es sich um die 9. Klasse (Quarta) an demselben achtjährigen Gymnasium. Diese Klasse soll laut der Meinung der Deutschlehrerin ein besseres Kollektiv und sogar größere Begeisterung für Deutsch haben. Ich habe gezielt den gleichen Comic ausgewählt, um herzustellen, ob es mit um ein Schuljahr höherem Deutschniveau und anderer Klasse besser funktioniert. Seit September (zwei Monaten) übten die S das Perfektum. Im Präteritum kannten sie lediglich „hatte und war“, keine Modalverben (im Comic erscheint „wollten“). Das Thema Essen war zwar nicht aktuell aber schon früher durchgenommen. Ungeachtet dessen sollten sie schon die Mehrheit des Comicinhaltes verstehen. Diese Klasse habe ich während meiner pädagogischen Praxis, genauso wie die vorherige Klasse, auch schon einmal vorher unterrichtet, allerdings kann man da schwer über vertrauliches Kennen sprechen. Bei beiden Lerngruppen war diese absolvierte Unterrichtsstunde aus meiner Sicht gelungen, weshalb auch dieser Faktor auf die Forschungstunden einwirken könnte.

Die Unterrichtsstunde nahm mit etwa 12 Schülern und der zuschauenden Lehrerin ihren Anfang an. Leider musste noch ein Test zu einer Lektion im KB geschrieben werden, weswegen ich etwa 10 Minuten weniger zur Verfügung hatte. Unmittelbar nach dem Test gab es noch einige Fragen zu ihm und die Atmosphäre empfand ich als nicht allzu motivierend, als ich den Schülern nachher noch meine Lückenteste verteilte. Ich ließ ihnen etwa 10 Minuten Zeit. Wieder wurde betont, dass S die Lückentexte überhaupt nicht richtig ergänzen müssen. Schon beim Test wurden einige ein bisschen amüsiert, als sie das tschechische Wort „králi“ sahen. Nachdem die Tests geschrieben wurden, folgte die Arbeit mit Comic und Arbeitsblättern. Zuerst wurden Fragen (Wo, Wie sind die Personen und wie reagieren sie) im Plenum diskutiert. Dann bat ich immer ein Paar um Vorlesen eines Comicschnittes. Dem folgte Paararbeit an zu den Panels gehörigen Übungen, die nachher im Plenum kontrolliert wurden. Der Comicschnitt wurde weiter durch meine an Lerner gestellten Fragen (Wer ist Kellner und Tischler?, Was bedeutet wohl das Verb „bestellen“ in diesem Kontext?) erklärt. Dann bat ich immer ein Paar um freie Übersetzung. Auf diese Weise wurde weitergearbeitet. Mittels dieser Plenumarbeit waren S in Übungen und Textverständnis besser als die vorherige Lerngruppe. Alles im Allen schien der Comic so leicht verständlich zu sein.

In der zweiten Stunde wurde zuerst der schon bekannte Comiceil in Rollen vorgelesen (ein Panel pro Paar) und dadurch wiederholt. Dann wurde an die letzte Übung angeschlossen und an der dritten und vierten Übung weitergearbeitet. Dies verlief auf ähnliche Weise wie vorher. Noch vor dem Rollenspiel lasen die S den ganzen Comic in Partnerarbeit nach. Danach wurden sie in Dreier- und zwei Vierergruppen aufgeteilt, in deren sie eine witzige kurze Restaurantsszene bilden sollen. Sie bekamen 10 Minuten Zeit und konnten sich eine eigene Szene ausdenken oder sich mehr an dem Comic halten. Die meisten waren schon etwa nach fünf Minuten fertig und bald konnten ihre Szenen vor der Klasse vorgespielt werden. Diesmal, obwohl sie Szenen kurz waren, setzten die S relativ viel Wortschatz ein. Mein gesamter Eindruck war, dass es der Comic zwar besser verständlicher als bei der ersten Lernergruppe war, dennoch für mehr als Hälfte nicht amüsant und ihren Deutschkenntnissen angemessen war. Wobei hier nebedem das Tempo seine Rolle spielen kann. Das Rollenspiel kam bei den S im Allgemeinen gut an.

Quinta – Unterrichtseinheit Restaurant N. 2

Der Forschungsgegenstand waren 15–16-jährige Schüler in der ersten Klasse, was mit der Quinta vergleichbar ist, auf einem städtischen vierjährigen allgemeinen Gymnasium. Die Gesamtzahl an Lerner in dieser Klasse ist 15. Alle diesen Schüler hatten Deutsch spätestens von der achten Klasse bereit auf einer von ihnen besuchten Grundschule. Es ist allerdings notwendig auf die Tatsache hinweisen, dass das ganze vorangehende Schuljahr wegen der Corona-Situation im Onlineunterricht verlief, was sich bei den meisten Schülern negativ auf ihre Deutschkenntnisse auswirkte. Im Gegensatz zu dem vorherigen Gymnasium, sah ich diese Schüler zum ersten Mal direkt am Anfang der ersten beforschten Unterrichtsstunde.

Vor dem physischen Anfang des Unterrichts, besprach ich die Arbeitsblätter und Lückentexte zum Comic mit der Lehrerin, die mir für dieses Forschungsteil die passende Klasse anbot. Während der Konsultation kam es zu kritischer Einsicht, dass sowohl das Arbeitsblatt als auch der Lückentext Bearbeitung bedarf. Diesem Schritt trug meine vorherigen Erfahrungen aus der ersten zwei Lernergruppen, aus den ich Belehrung für diese gewann. Aufgrund der Beratung mit der Lehrerin habe ich andere Lücken für solche Vokabeln, die besser zu dem A1 Niveau passen, erstellt und auch die Zahl der Lücken wurde von elf auf sechzehn vergrößert, wobei gleich wie vorher alle Vokabeln in Vorwahl zu ergänzen waren. Was die Korrekturen am Arbeitsblatt anbelangt, wurde der Fokus in einzelnen Übungen genau auf die Wörter gelenkt, die im Lückentext zu ergänzen waren

und auch die Menge und gezielte Wörter in einer Übung mit Witzen wurde geändert. Im Anhang füge ich zum Vergleich die ursprünglichen und die korrigierten Materialien (Arbeitsblatt+Lückentest) ein.

Die Unterrichtsstunde begann um halb zwei am Nachmittag mit 14 anwesenden Schülern samt der Lehrerin, die beiseite als Beobachter saß. In der Klasse schien eine gute Atmosphäre zu herrschen und laut der Deutschlehrerin pflegt diese Schulklasse auch gute Beziehungen miteinander. Hier ist auch die Sitzordnung anzumerken, denn an zwei zusammengeschobenen Tischen sitzen jeweils vier Schüler. Die Stunde leitete ich mit der Kurzvorsstellung meiner Person und des Projekts ein. Anschließend wurde jedem Lerner jeweils ein Lückentext gegeben, für den etwa 10 Minuten Zeit vorgeplant war. Darauffolgend bekam jeder ein beidseitiges Arbeitsblatt und dazu ein Comicblatt zum Partnerdiktat. Auf den Comic schauend sollten Lerner in Paaren Hypothesen stellen, worum es wohl im Comic geht. Wobei ihnen erlaubt war, es in der Muttersprache zu besprechen, da sie die Aufgabe sonst schwer hätten erfüllen können. Alle diskutierten darüber und ich ging von einem Paar zu anderem und nach ihren Hypothesen nachfragte. Nach etwa fünf Minuten wurden einige Hypothesen im Plenum diskutiert. Danach folgte der erste Teil der zweiteiligen Partnerdiktat-Übung, d.h. hier machten S nur die ersten drei Panalen. Dann wurde Schülern ca. 5 Minuten für die Übung Nr. 3 gegeben, die nachher gleich im Plenum kontrolliert wurde. Anschließend wurde zurück zur Übung N. 4 übergegangen, d.h. zum Rest der Partnerdiktat-Übung (a. S. 115). Diejenigen, die fertig waren, machten nach eigenem Tempo in den weiteren Aufgaben weiter. Währenddessen stand ich ihnen hilfsbereit zur Seite und half mit der Bedeutung, so dass sie auch die witzige Pointe verstehen.

Die zweite Unterrichtsstunde folgte nach fünf Tagen am Montag gegen 9 Uhr. Am Anfang wurden kurz wichtige Vokabeln aus dem Comic im Plenum wiederholt und dann wurde im gleichen Ton wie in der ersten Stunde an den restlichen Übungen (ab der Ü. 6) (s. die Anlage Arbeitsblatt 2: Restaurant II. a. S. 115) im Arbeitsblatt weitergearbeitet. Es dauerte zwar etwa 20 Minuten, trotzdem ließ ich die vorgeplante Aktivität mit Witzen weg, damit genügend Zeit für die letzte geplante Aktivität übrigbleibt. Die Lernenden sollten mittels einer mobilen Applikation in Dreiergruppen einen Comicstrip (2–3 Panelen) zum Thema Restaurant erstellen. Bevor sie damit angefangen haben, hatte ich ihnen Comic-Apps (Comic-Caption für iPhone/Comica für Android) empfohlen und sie gebeten zu versuchen, Vokabeln aus dem Comic zu benutzen. Hiermit wurden neue

Medien und Fotografie zielgerichtet eingesetzt. Inzwischen schrieb ich noch die wichtigsten Vokabeln an die Tafel an. Zwei Gruppen schafften das nicht ganz und so machten es zu Hause zu Ende. Drei von diesen schülerischen Comics sind im Anhang findbar (s. 119).

4.4 Auswertung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden Ergebnisse sowohl des Pretestes als auch des Posttestes in insgesamt drei Tabellen (eine pro Klasse) abgebildet und Ergebnisse aller drei Klassen gegenübergestellt. Jedem Lerner wurde ein unikalere Buchstabe pro Tabelle zugeschrieben. Somit zeigen die Tabellen neben dem gesamten Klassenerfolg auch individuelle Verbesserung. Innerhalb der Forschung hat sich die Lerngruppe natürlich ein bisschen verwandelt, da nicht immer gleiche Lerner anwesend sind. Somit werden nur Ergebnisse der in allen Unterrichtsstunden anwesenden Lerner ausgewertet.

Es müssen etliche die Ergebnisse beeinflussende Faktoren in Betracht gezogen werden, auf die unter jeweiligen abgebildeten Tabellen eingegangen werden. Was den Forschungsplan am achtjährigen Gymnasium angeht, konnte er nicht strikt eingehalten werden und der Posttest musste eine Woche später vorgelegt werden. Dies kann unter anderen Aspekten das Posttest-Ergebnis benachteiligen.

Tab. 2 Testergebnisse, Tercie

Tercie						
Schueler	Pretest	Maximum	Postest	Maximum	Verbesserung	
A	5	7	7	7	2	28,6 %
B	2	7	7	7	5	71,4 %
C	4	7	7	7	3	42,9 %
D	2	7	5	7	3	42,9 %
E	3	7	5	7	2	28,6 %
F	2	7	7	7	5	71,4 %
G	4	7	7	7	3	42,9 %
H	1	7	6	7	5	71,4 %
I	3	7	7	7	4	57,1 %
J	2	7	5	7	3	42,9 %
K	3	7	7	7	4	57,1 %
L	1	7	4	7	3	42,9 %
M	2	7	4	7	2	28,6 %

Gesamtpunkte	34	91	78	91	44	48,4 %
Schüleranzahl	13	13	13	13		
Durchschnittspunkte	2,62	7,00	6,00	7,00		
Klassenerfolg		37 %		86 %		

Die Tabelle Nr. 2 gibt Information über Ergebnisse beider Teste und somit über den Fortschritt. Die Zahl 7 in der „Maximum“ Spalte repräsentiert die Anzahl an die zu ergänzende Wörter/Lücken. Die rechte Spalte illustriert die Verbesserung mittels Punkte und Prozentzahlen. Es ist einzusehen, dass ein Lückentext mit sieben vorgegebenen Wörtern einen größeren Raum für Abschätzen bietet. Demzufolge ist diese Vorgehensweise nicht schlicht auszuschließen. Ich zähle folgende weitere Einflußfaktoren auf: In der ersten Unterrichtsstunde herrschte beidseitige aus der Lerner-Überforderung resultierte Frustration. Sowohl das Sprachniveau als auch das Tempo wurde aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ganz angemessen und der Posttest fand eine Woche später als vorgesehen. Zu den positiven Aspekten sind folgende zuzurechnen: Das Thema Essen deckte sich mit der aktuellen im KB und wegen der oben beschriebenen Situation wurde mit dem Comic um ein paar Minuten länger gearbeitet. Des Weiteren machte die angewendete Dramamethode den Lernern überwiegend Spaß. Trotz der ungelungenen ersten Stunde geht aus der Tabelle die Prozentzahl des Fortschrittes 48,4 % hervor. Es lässt allerdings nicht genau bestimmen, inwiefern es durch Humor, Comic oder Spaß verursacht wurde.

Tab. 3 Testergebnisse, Quarta

Quarta						
Schueler	Pretest	Maximum	Postest	Maximum	Verbesserung	
A	7	7	7	7	0	0,0 %
B	5	7	7	7	2	28,6 %
C	1	7	4	7	3	42,9 %
D	4	7	5	7	1	14,3 %
E	5	7	7	7	2	28,6 %
F	7	7	7	7	0	0,0 %
G	1	7	4	7	3	42,9 %
H	3	7	6	7	3	42,9 %
I	2	7	5	7	3	42,9 %
J	4	7	7	7	3	42,9 %
K	3	7	7	7	4	57,1 %

Gesamtpunkte	42	77	66	77	24	31,2 %
Schüleranzahl	11	11	11	11		
Durchschnittspunkte	3,82	7,00	6,00	7,00		
Klassenerfolg		55 %		86 %		

Die Tabelle Nr. 3 liefert Daten über die neunte Klasse (Quarta), in der die gesamte Prozentzahl an Verbesserung im Vergleich zu der ersten Lernergruppe gesunken ist. Dafür können folgende negative Faktoren verantwortlich sein: schwieriges oder wenig interessantes Unterrichtsmaterial, aktuelle Stimmung der Schüler und Geschehen in ihrem persönlichen Leben, anderes Unterrichtsmaterial als gewöhnlich (KB und AB) und, ein anderes Thema als gerade durchgenommenes im KB, andere Lehrkraft, schwarz-weiße Kopien, zwei Tests am Anfang der Stunde und der damit zusammenhängende Zeitmangel. Im Vergleich zu der ersten Klasse waren die Lernenden, wie erwartet, im Pretest besser und die Comicsübungen haben sie leichter bewältigt, da sie allgemein eine höhere Verstehenskompetenz aufweisen. Dies kann allerdings täuschend sein, weil für den leichteren Verlauf zwei aktive Mädchen mit guten Deutschkenntnissen wichtige Rolle spielten. Obwohl ich das Gefühl hatte, Ihr Verständnis war gut und die gesamte Arbeit mit dem Comic gut ging, äußerten einige Schüler das Gegenteil. Ein weiterer Grund für ein schlechteres Ergebnis als in der ersten Lerngruppe könnte noch sein, dass für sie die Verfahrensweise nicht geeignet oder amüsam war oder Erklärung meinerseits ungenügend war. Letztenendes muss das dreiwöchige Geschehen vor dem Posttest und

Umstände während dem Posttest-Schreiben in Betracht gezogen werden. Z. B können Schüler unter Stress aus anderen die Schule betreffenden Angelegenheiten sein.

Es mag überraschend erscheinen, dass Tercie im Posttest deutlich besser als Quarta abgeschnitten hat. Demzufolge habe ich mich ex post entschieden, meine Vermutungen an Betracht der Ergebnisse von Tercie und Quarta mittels Schülerrückmeldung zu erhellen und noch mehr Rückmeldung zu gewinnen, da sich die Unterrichtswahrnehmungen der Lernenden, von denen der Lehrpersonen oftmals unterscheiden. Die Lerner bekamen drei geschlossene Fragen, die gemäß der schulischen tschechischen Notenskala (1-5) zu bewerten waren. Aus den erhobenen Daten (Noten) habe ich drei Durchschnittsnoten ausgerechnet und in zwei Tabellen abgebildet.

Tab. 4 Rückmeldung, Tercie

Fragen	Schüleranzahl	Durchschnittsnote
Die Unterrichtsstunden machten mir Spaß/keinen Spaß	13	2,15
Fand ich den Comic witzig/lustig?		1,53
Inwiefern mekrte ich mir den Wortschatz aus dem Comic?		2,46

Tab. 5 Rückmeldung, Quarta

Fragen	Schüleranzahl	Durchschnittsnote
Die Unterrichtsstunden machten mir Spaß/keinen Spaß	11	1,90
Fand ich den Comic witzig/lustig?		1,54
Inwiefern mekrte ich mir den Wortschatz aus dem Comic?		2,00

Aus den Ergebnissen der Schülerrückmeldung liegt sie Schlussfolgerung nahe, dass der Unterricht in Ihnen nicht allzu starkes Gefühl von excellenter Gedächtnisleistung bezüglich des Wortschatzes hinterlassen hat.

Tab. 6 Testergebnisse, Quinta 1

Quinta						
Schueler	Pretest	Maximum	Postest	Maximum	Verbesserung	
A	3	16	13	16	10	62,5 %
B	1	16	12	16	11	68,8 %
C	3	16	11	16	8	50,0 %
D	1	16	10	16	9	56,3 %
E	1	16	9	16	8	50,0 %
F	3	16	6	16	3	18,8 %
G	1	16	10	16	9	56,3 %
H	6	16	16	16	10	62,5 %
I	2	16	15	16	13	81,3 %
J	3	16	16	16	13	81,3 %
K	2	16	14	16	12	75,0 %
L	1	16	14	16	13	81,3 %
M	2	16	10	16	8	50,0 %
Gesamtpunkte	29	208	156	208	127	61,1 %
Schüleranzahl	13	13	13	13		
Durchschnittspunkte	2,23	16,00	12,00	16,00		
Klassenerfolg		14 %			75 %	

Aus der Tabelle Nr. 6 ist im Vergleich zu den vorherigen zwei Lernergruppen zu erkennen eine deutlich höhere gesamte Prozentzahl 61,1 % zu erkennen. Es gilt noch ein wichtiger Aspekt zu erwähnen und zwar, dass bei diesem Lückentext die Lückenanzahl erhöht wurde, was weniger Erfolg beim Abschätzung der Lücken bietet, als wenn es nur wenige Lücken zu ergänzen gibt. Des Weiteren müssen noch folgende den effektiven Spracherwerb beeinflussende Aspekte hinzugefügt werden: Lerner über 15 Jahre alt, gute Atmosphäre und Spaß in beiden Unterrichtsstunden, angemessenes Tempo und Schwierigkeitsgrad des Comics, Sitzordnung, viel Partnerarbeit, meine Hilfe mit Verständnis des Comics, Übungen auf gezielte Vokabeln gerichtet und Wiederholung der gezielten Vokabeln am Anfang und vor der letzten Aktivität in der letzten Unterrichtsstunden. Nach meiner Beobachtung schienen diese zwei Unterrichtsstunden den Lernenden überwiegend Spaß gemacht zu haben, v.a. die zweite Stunde, in der sie Comic erstellten. Nichtsdestotrotz bleibt es nur meine und der zuschauenden Lehrerin subjektive Meinung. Das Niveau der Übungen war meiner Ansicht nach dem Niveau und Comic gut angepasst, da sie die Schüler ohne schwere Probleme ergänzten. Zu Einsatz und Motivation vieler Schüler und reibungslosem Verlauf konnten neben den

anthropologischen Bedingungen (Laune, Atmosphäre, Kollektiv) viele Faktoren beitragen, z.B. mannigfaltige Übungen (Zuordnungsübung, Komplementationsübungen, Bilder usw.), visuelle Medien (Comic), mögliche Partnerarbeit und meine aktive Hilfe bei einzelnen Gruppen und das Mitteilen und Kontrolle im Plenum. Das Verstehen und die Kontrolle unterstützten die Muttersprache.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse im Vergleich

In diesem Kapitel werden die Schlussfolgerungen aus dargestellten Ergebnissen gezogen und Forschungsfragen beantwortet. Bei allen Lernenden ist zwar eine Verbesserung ersichtlich, allerdings muss natürlich die gewisse Schwierigkeit der Beurteilung des Verbesserungsmaßes in Betracht gezogen werden. Dies begründen folgende Aspekte. Einerseits versteht sich, dass nach zwei Unterrichtsstunden mit höchster Wahrscheinlichkeit mindestens eine Lücke mehr richtig ergänzt wird und, wie Plháková (2003:224) behauptet, dass man sich dank Wiedererkennung mehr Informationen aus dem Gedächtnis abrufen kann als bei spontanem Erinnern. Andererseits gab es in Comics viele neue Wörter, als sich alle nach einer Unterrichtseinheit (2x45) merken zu können. Ich versuche jetzt meine Forschungsfragen zu beantworten und Mutmaßungen über Ursachen der Ergebnisse anzustellen:

- 1) *„Wie beeinflusst Humor in Comics die Gedächtnisaufnahme von Vokabeln?“*
- 2) *„Wie beeinflusst Humor den Unterrichts- und Lernprozess?“*

Bezüglich der Frage: *Wie beeinflusst Humor in Comics die Gedächtnisaufnahme von Vokabeln?* gehe ich zuerst auf die Hauptursachen für die kleinere Verbesserung bei den ersten zwei Lerngruppen im Gegensatz zu der dritten Lernergruppe ein. Diese betrachte ich in dem Zeitmangel, mangelnder Wiederholung, unangemessenem Sprachniveau und in der daraus resultierten Frustration und fehlenden Motivation. Der Zeitmangel verursachte, dass dem Wortschatz und dem Verstehen nicht genügend Zeit gewidmet wurde, geschweige denn wenn der Unterrichtsstoff das eigentliche Niveau leicht zu überhöhen scheint. Ferner haben Lernende mehr auf die Pointe in Witzen aufmerksam gemacht sollen, denn wie Frittum (2012:25) anmerkt, müssen die Rezipienten auf die Inkongruenz aufmerksam gemacht werden, die die dann auch verstehen müssen. Im Gegensatz zu den ersten zwei Gruppen waren die Witze nach meinem Empfinden besser erklärt, wozu auch Rückgriff auf die Muttersprache half. Bei den anderen Gruppen musste mehr Zeit dem Textverstehen gewidmet werden, weshalb nähere Erklärung von Witzen zeitlich unpassend war. Wie oben beschrieben, sind Humor, Witz und Komik

nicht dasselbe. In Bezug auf meine Comics können sowohl die eingebrachten Witze als auch die Komik der Bilder und Situationen das Lachen auslösen. Hierbei ist eine Winzigkeit zu erwähnen, nämlich nur die dritte Gruppe hat farbige Kopien von Comics bekommen. Natürlich beruht das Lachen nicht nur an Witzen. So kann die Lehrkraft Lerner durch lustige Bemerkungen, Manieren, Gesten oder mittels spielerischer Unterrichtsmethode zum Lachen bringen. Bei der ersten Unterrichtsstunde in der ersten Lernergruppe war ich aber nicht ziemlich zum Lachen und lustigen Bemerkungen aufgelegt, was Folge der schülerischen Reaktion und somit der Unterrichtsverlauf war. Es gilt einzusehen, dass sich diese ursprüngliche Erfahrung mit der ersten ungelungenen Unterrichtsstunde auf weitere übertragen hatte, denn ich betrat anschließend die Klassen mit innerer Angst davor, dass es ihnen keinen Spaß machen wird. Erst bei den letzten Unterrichtsstunden mit dramatisierender Methode war ich entspannter, da die ganze Stunde gelungen war. Dramatisierung und Spiele habe ich absichtlich wegen ihres spielerischen Charakters in meine Unterrichtsentwürfe eingegliedert. Das Rollenspiel hat sich in beiden Gruppen als amüsam und motivierend erwiesen. Auf der anderen Seite fand bei Lernenden nicht alles Anklang. Bezüglich des Arbeitsblatts Restaurant N. 1 (s. 103) betrachte rückblickend mit kritischem Blickeinige Übungen als unpassend. Zum einen beziehen die Übungen manchenorts schwierige Vokabeln und Fragen ein, zum anderen könnten sie mehr auf den gezielten Wortschatz gerichtet sein, z.B. die Übung 2B hat den geeigneten Schwierigkeitsgrad überschritten. Entweder sollten meines Erachtens mehr Wörter in Comic-Blasen bereits vorhanden sein, oder es sollten die jeweiligen zu ergänzenden Sätze vor dem Ergänzen in die Textblasen mit den Schülern gründlich durchgegangen werden. Des Weiteren wäre vielleicht besser, wenn das Arbeitsblatt mehr einfachere und amüsamere spielerische Übungstypen wie etwa Zuordnungsübung anbieten würde. Eine einheitliche Meinung auf diese Problematik des Arbeitsblattes lässt sich nicht wiedergeben, da jeder Schüler individuelle Vorlieben hat. Das Arbeitsblatt kann also unter Umständen für Langeweile und Demotivation gesorgt haben. Im Vergleich zu der dritten Lerngruppe, wurde hier ein größerer Fokus auf die Wiederholung gezielter Vokabeln gelegt. Verglichen mit den ersten zwei Lerngruppen mögen hier das Alter und besseres Sprachniveau eine wichtige Rolle spielen. Auf die Forschungsfrage zurückzukommen, wie positiv sich Humor auf den Lernprozess einwirkt und inwieweit die Gedächtnisaufnahme von Vokabeln durch Humor begünstigt wird, kann ich folgende abschließende Vermutungen anstellen: **Humor zeigt sich unter Umständen als ein den Lernprozess unterstützendes Mittel, der gemäßigt und verständlich eingesetzt**

werden soll. Vor allem bei Witzen gilt es die Schwierigkeit zu beachten, denn Witze meistens höheres Sprachniveau erfordern und der Rückgriff auf Muttersprache kann unheimliche Hilfe beim Verständnis leisten. Aus meiner Beobachtung stellen Witze ein Mittel zu spielerischer Wortschatzarbeit (Comicerstellung, Wortspiele) und zu tieferer Sprachverständnis. Um Witze zu verstehen, muss man mehr nachdenken, was komplexere Gehirnaktivität stimuliert. Das Niveau darf nicht zu schwer sein und das Thema darf nicht für Lernende uninteressant sein, damit ihre Motivation zum Witzverständnis nicht nachlässt. Dabei gibt es Anzeichen dafür, dass der Einsatz von dramatisierenden und spielerischen Unterrichtsmethoden, die Humor bzw. Witze einbeziehen die schülerische Kreativität erhöhen, wodurch auch die Witzkompetenz steigt. Es ging um: Erstellung eines Comics, Aufbau einer Dramatisierung, Wortschatzübung aufgrund der Humorarbeit. In Anbetracht der schülerischen Testergebnisse lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich aus den erhobenen Daten merkliche Verbesserung im Hinblick auf den Wortschatzerwerb und Gedächtnisleistung ergibt.

Die zweite Frage: „*Wie beeinflusst Humor den Unterricht- und Lernprozess?*“ ist folgend zu beantworten: **Humor und Witze unterstützen Zusammenarbeit (Paararbeit, Rollenspiele), Kreativität, Aktivität (Motivation), Gehirnleistung, können sich auf den Unterrichtsverlauf negativ auswirken, soweit der angewendete Humor für Lernerde unverständlich ist, das Sprachniveau überhöht, Schüler demütigt oder zu großer Ablenkung von Unterrichtsstoff ablenkt.** Nichtsdestotrotz sind die äußeren Einflüsse auf das Ergebnis in Betracht zu ziehen. Es sind z.B.: die Lückenanzahl und Abschätzmöglichkeit bei Lückentexten, hoher Schwierigkeitsgrad, Atmosphäre und letztlich der Forschungsumfang, der keine wissenschaftlich aussagekräftige und verallgemeinernde Antwort zulässt, da diese Arbeit aufgrund ihrer Umfangbegrenzung eine Limitation darstellt. Eine höhere Anzahl an Forschungsobjekten würde zeitlich und inhaltlich über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen, weshalb auch nicht alle beeinflussenden Faktoren zu überprüfen sind. Daraus ergibt sich Ausblick auf zukünftige Forschungen, bspw. auf eine Aktionsforschung und ein Vergleich mit einer parallelen Gruppe.

5 Schlusswort

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema Humor und Comic in Anbetracht des DaF-Unterrichts. Das Ziel der Arbeit war aufzuzeigen, welchen Einfluss Humor in Comic vornehmlich auf den Wortschatz- und Spracherwerb hat. Humor ist in dem sozialen pädagogischen Bereich von Belang, da er zum Aufbau von gesunden positiven Beziehungen in der Klasse, zu Fächern und sich selbst beiträgt. Denn humorvolle Arbeitsformen helfen, anspruchsvolle Anforderungen an den Unterricht und Spracherwerb stresslos und mit Lächeln zu bewerkstelligen. Somit steigt Lerner motivation und Fähigkeit der Stressbewältigung. Aufgrund seiner Eigenschaft stimuliert er neben der Freude hormone komplexere kognitive Arbeit, die einerseits divergentes Denken und somit Kreativität anregt und andererseits die Stoffaufnahme ins Gedächtnis erleichtert.

Der theoretische Teil der Diplomarbeit beschreibt Humorformen und Humorfunktion im schulischen Bereich bzw. im DaF-Unterricht. Abgesehen von anderen Bereichen, in denen er an Popularität gewinnt, wird ihm immer mehr Aufmerksamkeit auch im Schulwesen erwiesen. Besonderer Fokus wurde auf seine Rolle beim Spracherwerb und seine Stelle im Comic gelegt. Demzufolge wurde das Medium des Comics als Mittel zum Wortschatzerwerb erörtert und gezeigt, welche immense Wichtigkeit darin Komik spielt. Des Weiteren wurde dargelegt, wie Humor, Spiel, Kreativität und Motivation zusammenhängen. Im praktischen Teil der Diplomarbeit wurde meine Vorgehensweise bei Comic-Erstellung dargelegt. Comic als ein Unterrichtsmedium wurde zwecks effektiven Wortschatzlernens und unterhaltsamer Spracharbeit durch Humor gewählt. Bei dem Entwerfen der Comics wurde nicht nur die Sprach-, sondern auch die Bildebene in Betracht gezogen, da Bilder eigene Sprache haben und Textinhalte erweitern. Demzufolge ist Komik auf die Sprache-Bild-Kombination angewiesen. Die visuelle Seite ist in miteinander harmonisierenden Farben angefertigt, mit Bildern in stilisierter flächenhafter Form versehen und von kurzen mit Witzen beladenen Sätzen auf dem A2 Niveau begleitet. Der lange Prozess der Recherche, Versuche und des Zeichens mündete in vier digital angefertigte Comiceinheiten.

Im empirischen Teil der Diplomarbeit wurde eine kleine Forschung durchgeführt, um herauszufinden, inwieweit Humor und Comic im DaF-Unterricht darin helfen, neuen Wortschatz zu erwerben. Zu diesem Zweck wurden eigene Comic und

Unterrichtsentwürfe mit Übungen und Vorschlägen erstellt. Hoffentlich können sowohl die Arbeitsblätter als auch die einzelnen Comics andere Lehrer/-innen als Inspirationsquelle nutzen und somit den Unterricht humorvoll gestalten und Interesse an deutscher Sprache bei Schüler/-innen wecken. Der letzte Teil wertet die gesammelte Forschungsdaten aus und zieht anhand eigener Beobachtungen und Annahmen weitere Schlussfolgerungen.

Das Ziel der Arbeit war nicht eine eindeutige und verallgemeinernde Antwort, sondern Antworten auf Forschungsfragen anhand erhobener Daten und eigener Beobachtung zu liefern. Dieses Ziel wurde erfüllt, denn ich habe die Frage nach der Effektivität des Wortschatzerwerbes mittels humorvoller Comics erfüllt und beschrieben, wie sich Humor in diesen drei Unterrichtseinheiten auf den Lernprozess ausgewirkt hat. Weitere Ziele der Diplomarbeit waren, SchülerInnen dazu anleiten, das Komische aufzudecken, sei es im Unterrichtsinhalt oder im Leben und somit ihre Kreativität und Humorproduktivität fördern. Deshalb mussten Lernende eigene lustige Konzepte bei Dramatisierungen und eigener Comicerstellung ersinnen. Dabei war ich darum bemüht, durch eigenen Humor den ganzen Prozess positiv zu unterstützen und Schüler anzuleiten, ihre Fehler sowohl im Unterricht als auch im Leben mit Abstand zu betrachten. Dies wurde ebenso erfüllt.

Meines Erachtens konnte die Arbeit die Relevanz des Humors nochmal untermauern und aufzeigen, dass Humor einen der wichtigsten unentbehrlichen Komponenten für ein menschliches Leben darstellt, der einen gesund hält, in sozialer Gemeinschaft und Partnersuche begünstigt und Lebensschwierigkeiten in ein ganz anderes Licht rückt. Nebendem regt Humor die Gedächtnisleistung und Kreativität an. Man könnte fragen, wie oft in einer Unterrichtsstunde gelacht wurde, jedoch gilt es anzumerken, dass es daran nicht zu ermesen ist. Das ist Lachen vielbedeutend und resultiert nicht unbedingt aus Humor. So kann der Auslöser auch z.B Zufriedenheit, Unsicherheit oder Angst sein. Es sei ferner angemerkt, dass etwas von uns als humorvoll Empfundenes kein Lachen erzeugen muss (vgl. Šed'ová 2014:11). Abschließend bleibt zu sagen, dass es Humor zu trainieren gilt. Demnach ruft man sich ständig in Erinnerung, in der Welt das Komische sehen zu können. Bei eigenem Zeichnen eines Comics stellte ich fest, dass ich Objekte um mich herum ungewöhnlich und lustig sehe.

6 Conclusion

This diploma thesis deals with the topic of humour and comics in the context of teaching German as a foreign language. The thesis aimed to show the influence of humour in comics on vocabulary and language acquisition. Humour is relevant in the social pedagogical field as it contributes to building healthy, positive relationships in the classroom, with subjects and with oneself. This is because humorous forms of work help to manage challenging demands on teaching and language acquisition without stress and with a smile. This also increases learner motivation and the ability to cope with stress. Due to its characteristic, it stimulates more complex cognitive work in addition to the joy hormones, which on the one hand stimulates divergent thinking and thus creativity, and on the other hand, facilitates the absorption of material into memory.

The theoretical part of the thesis describes forms of humour and humour function in the school sector or in DaF lessons. Apart from other areas where it is gaining popularity, humour is receiving more and more attention in the school system. A special focus has been placed on its role in language acquisition and its place in comics. Accordingly, the medium of comics as a means of vocabulary acquisition was discussed, and the immense importance of comedy in it was shown. Furthermore, it was explained how humour, play, creativity and motivation are connected.

In the practical part of the thesis, my approach to comic creation was presented. Comics as a teaching medium was chosen for effective vocabulary learning and entertaining language work through humour. In designing the comics, the language level and the image level were considered, as images have their own language and extend textual content. Consequently, comedy depends on the language-image combination. The visual side is made in harmonising colours, with pictures in stylised flat form and accompanied by short joke-laden sentences at A2 level. The long process of research, experimentation and drawing resulted in four digitally produced comic units.

In the empirical part of the thesis, small research was conducted to determine how humour and comics in DaF lessons help acquire new vocabulary. For this purpose, own comic and lesson outlines with exercises and suggestions were created. Hopefully, both the worksheets and the individual comics can be used by other teachers as a source of inspiration and thus make lessons humorous and arouse interest in the German language

among students. The last part evaluates the collected research data and draws further conclusions based on own observations and assumptions.

The aim of the thesis was not to provide a clear and generalised answer but to provide answers to research questions based on collected data and own observations. This goal was fulfilled. Further aims of the thesis were to guide students to uncover the funny, be it in the lesson content or in life, thus encouraging their creativity and humour productivity. Therefore, students had to come up with their own funny concepts in dramatisation and comic creation. I endeavoured to use my own humour to positively support the whole process and guide students to take their mistakes lightly, both in lesson and in life. These goals were partially achieved.

In my opinion, the work was able to underline the relevance of humour and to show that humour is one of the most important indispensable components of a human life, which keeps one healthy, favours social interaction and partner search and puts life difficulties in a completely different light. In addition, humour stimulates memory and creativity. One could ask how often laughter was heard in a lesson, but it should be noted that it cannot be measured by that. Laughter has many meanings and does not necessarily result from humour. The trigger can also be, for example, satisfaction, insecurity or fear. It should also be noted that something we perceive as humorous does not necessarily generate laughter (cf. Šed'ová 2014:11). Finally, it remains to be said that humour must be trained. Accordingly, one constantly reminds oneself to be able to see the funny in the world. When I was drawing a comic strip, I noticed that I saw objects around me in an unusual and funny way.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1 Kognitive und metakognitive Lernhandlungen: Klassifizierung strategischer Lernhandlungen	66
Tab. 2 Testergebnisse, Tercie	80
Tab. 3 Testergebnisse, Quarta.....	82
Tab. 4 Rückmeldung, Tercie.....	83
Tab. 6 Testergebnisse, Quinta 1.....	84
Bild 1 Erstellter Schülercomic 1	124
Bild 2 Erstellter Schülercomic 2	124
Bild 3 Erstellter Schülercomic 3	124
Bild 4 Redewendung 1.....	145
Bild 5 Redewendung 2.....	145
Bild 6 Beispiel eines Comicbildes (Meme)	148
Bild 7 Beispiel eines Comicstrips	148
Bild 8 Beispiel eines einfach erstellten Bildes.....	148

7 Literaturverzeichnis

7.1 Bücherverzeichnis

ALEXADRU, Florentina. Aspekte der Kommunikation in den internationalen Verhandlungen. *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*. București: Editura Paideia 2003, 1-2(23-24), 529-537.

BADDELEY, Alan D. a Renata KAMENICKÁ. Vaše paměť: [mechanismy, otázky, praktická cvičení a další souvislosti jedinečné schopnosti lidského organismu]. Brno: Books, 1999, 335 s. ISBN 80-7217-080-5.

BARMEYER, Christoph und Petia GENKOVA. Wahrnehmung, Stereotype, Vorurteile. In: Barmeyer, C., Genkova, P. & Scheffer, J. (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau: Karl Stutz, 2011, 173-190.

BAUER, Joachim. *Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2006. ISBN: 978-34-555-0017-2.

BERGER, Asa Arthur. Humor. An introduction. *American Behavioral Scientist*. 1987, 30(3), 6–15.

BERK, Ronald A. Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*. 1996, 7(3), 71-92.

BERKA, Petr, Aleš PALÁN und Petr ŠŤASTNÝ. *Jací jsou? - Češi: zábavný průvodce národní povahou*. Brunn: Lingea, 2020. ISBN 978-80-750-8540-5.

BEST, Otto F. *Volk ohne Witz. Über ein deutsches Defizit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993. ISBN: 978-35-961-0094--1.

BIMMEL, Peter. Lernstrategien: Bausteine der Lernautonomie. *Fremdsprache Deutsch* [online]. 2012, 46, 3-10 [Zugriff am: 31.08.2021]. Verfügbar unter: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490230/mod_resource/content/3/Bimmel%202012.PDF

BIPPUS, Amy M., Stacy L. YOUNG und Norah E. DUNKBAR. Humor in conflict discussions: Comparing partners' perceptions. *Humor: International Journal of Humor Research* [online]. 2011, 24(3), 287–303 [Zugriff am: 04.09.2021]. DOI: <https://doi.org/10.1515/HUMR.2011.018>

BIRKENBIHL, Vera F. *An ihrem Lachen sollt ihr sie erkennen. Wie Humor unser Leben beeinflusst*. München: Moderne Verlagsgesellschaft, 2001. ISBN 978-34-780-8837-4.

BÖNSCH-KAUKE, Marion. Kinderhumor im Schulalltag beobachtet. *Televizion* [online]. 2003, 16(3), 18-22 [Zugriff am: 22.12.2022]. Verfügbar unter: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/16_2003_1/boensch-kauke.pdf

- BÖNSCH-KAUKE, Marion. *Psychologie des Kinderhumors*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003. ISBN 978-38-100-3702-2.
- BOURDIEU, Pierre: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2010. ISBN: 978-35-182-8666-1.
- BUER, Ferdinand. Das Lachen im Psychodrama. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* [online]. 2018, **17**(2), 345–355 [Zugriff am: 20.11.2021]. Verfügbar unter: DOI 10.1007/s11620-018-0449-6.
- BUCHMANN, Pascal. *Lachen, Lernen, Leisten. Wo der Humor lachen hilft* [Vertiefungsarbeit]. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, 2016.
- BURKHARD, Dresden. Humor in der Kommunikation. *Gehirn & Geist* [online]. 2005, **5**(7), 94-104 [Zugriff am: 27.03.2022]. ISSN 1803-9782. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/317663774_Humor_in_der_Kommunikation.
- CĂPĂȚĂNĂ, Nora. Nationale Spielarten von Humor. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Series IV: Philology* [online]. 2019, **2**, 211-238 [Zugriff am: 29.08.2021]. DOI: 10.31926/but.pcs.2019.61.12.20.
- CARSON, D. K. et al. Temperament and communicative competence as predictors of young children's humor. In: *Merrill-Palmer Quarterly*. 1986, **32** (4), 415-426.
- CERRI, Chiara. Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Marc Hieronimus (Hrsg.) *Visuelle Medien im DaFUnterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, 119-145.
- DIMOVA, Ana. Humor und Witz als Übersetzungsproblem. In: *HOFFMANN, Tina et al., Hrsg. Humor* [online]. Göttingen: Göttingen University Press, 2008, 7-20. ISBN 978-39-403-4466-3 [Zugriff am: 22.11.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.17875/gup2008-313.
- DOMETIOS-MURPHY, Martha Heleni. *Die Entwicklung intellektueller Leistungen beim Reproduzieren von Witzen*. München: Utz Verlag, 2001. ISBN 978-38-967-5850-7.
- DOSEK, Johannes. „Das wäre doch gelacht“ [Masterarbeit]. Wien: Universität Wien, 2015.
- DUZDIŃSKA, Magdalena. Zum Sprachlichen Und Kulturellen Potenzial Von Comics Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Polen. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* [online]. 2013, 285–306. [Zugriff am: 08.11.2021]. DOI: <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2013.13>
- FALKENBERG, Irina, Paul McGhee und Barbara WILD. *Humorfähigkeiten trainieren: Manual für die psychiatrisch-psychotherapeutische Praxis - Mit einem Geleitwort von Martin Hautzinger*. Stuttgart: Schattauer Verlag, 2012. ISBN: 978-37-945-2820-2.

FALKENBERG, Irina. Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*. 2009, **43**(1), 25–30. ISSN 1435-1269.

FERNANDES, Frédéric. *Humor in der frühen Kindheit* [online]. Kita-Fachtexte, 2016 [zit. 2022-04-11]. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Fernandes_II_humor-2016.pdf.

FIEDLER, Sabine: *Sprachspiele im Comic: das Profil der deutschen Comic-Zeitschrift Mosaik*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2003. ISBN: 978-39-372-0941-8.

FIELD, Andy. "Can humor make students love statistics?". *The Psychologist*. 2009, **22**(3), 210-213.

FISCHER-FABIAN, Siegfried. *Lachen ohne Grenzen: Der Humor der Europäer*. Köln a.R.: Bastei Lübbe, 2003. ISBN: 978-34-046-0519-4.

FREUD, Sigmund. *Totem a tabu: Vtip a jeho vztah k nevědomí: teoretická část*. Praha: Práh, 1995. ISBN: 978-80-725-2006-0.

FREUD, Sigmund. *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2005. ISBN 978-80-861-2321-9.

FRITTUM, Markus. *Humor und sein Nutzen für SozialarbeiterInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. ISBN: 978-3-531-18565-1.

GAUDO, Felix und Marion KAISER. *Lachend lernen – Humortechniken für den Unterricht*. Weinheim: Beltz GmbH, 2018. ISBN 978-34-076-3017-9.

GOODWIN, Robert. Sex differences among partner preferences: Are the sexes really very similar? *Sex Roles: A Journal of Research*. 1990, **23**(9-10), 501–513. RAITH, Markus. Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuelle. In: JUNG, Udo O. H. HIERONIMUS, Marc (Hrsg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. [online]. 2016, **43**(2-3), 239–242 [Zugriff am: 27.11.2021].

GREENGROSS, Gil und Miller GEOFFREY. Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males. *Intelligence* [online]. 2011, **39**(4), 188-192 [Zugriff am: 26.08.2021]. DOI: 10.1016/j.intell.2011.03.006.

GRIMM, Jürgen. Lachen im sozialen Kontext. Konstruktion und Evaluation des Humor-Disposition-Tests. *Medien & Zeit*. 2012, **29**(3), 13-23.

GRÜNEWALD, Dietrich: Comics und das Prinzip Bildgeschichte: zur Theorie der Bildgeschichte als eigenständiger Kunstform. In: *Medien & Zeit* [online]. Kommunikation in Vergangenheit und Gegenwart. Wien: Arbeitskreis für histor. Kommunikationsforschung, 2001, **16**, 1-9 [Zugriff am: 20.03.2022]. Verfügbar unter: http://www.comicforschung.de/tagungen/06nov/06nov_gruenewald.pdf?fbclid=IwAR0utXYZZZGo5pZSuybrmVi6vRfoiYBNpDabSBIW97jphbiesRRUtEX-s.

- GRUNTZT-STOLL, Johannes. *Ernsthaft humorvoll - Lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Vorlesungen über die Ästhetik*. Bd. 1-3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.
- HIRSCH, Ryan D. und Willibald RUCH. Heiterkeit und Humor im Alter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* [online]. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 2010, **43**(1), 5-7 [Zugriff am: 05.02.2022]. Verfügbar unter: DOI 10.1007/s00391-009-0093-x.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4813-3.
- HOFFMANN, Tina. Humor im Theater mit Fremdsprachenstudenten oder: Warum gerade Komödie? In: *HOFFMANN, Tina et al., Hrsg. Humor* [online]. Göttingen: Göttingen University Press, 2008, 7-20. ISBN 978-39-403-4466-3 [Zugriff am: 22.11.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.17875/gup2008-313.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5035-8.
- KANELLOPOULOU, Catherine, Katia L. KERMANIDIS und Andreas GIANNAKOULOPOULOS. "The Dual-Coding and Multimedia Learning Theories: Film Subtitles as a Vocabulary Teaching Tool". *Education Sciences* [online]. 2019, **9**(3), 1-13 [Zugriff am: 04. 26. 2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.3390/educsci9030210.
- KASSNER, Dieter. *Humor im Unterricht: Bedeutung - Einfluss - Wirkungen. Können pädagogische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch Pädagogischen Humor verbessert werden?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002.
- KOESTLER, Arthur. *The act of creation*. London: Hutchinson, 1964.
- KOLLER, Marvin R. *Humor and Society: Explorations in the Sociology of Humor*. Houston: Cap and Gown Press, 1988. ISBN: 978-08-810-5017-2.
- KOTTHOFF, Helga: Lachkulturen heute. Humor in Gesprächen. In: *Hdms.bsz-bw.de* [online]. Stuttgart: Hochschule der Medien, 2004 [Zugriff am: 22.11.2021]. Verfügbar unter: <https://hdms.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/302/file/Humor3.pdf>.
- KUIPER, Nicholas A., Gillian KIRSH und Catherine LEITE. Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europe's Journal of Psychology*, 2010, **6**(3), 236–266.
- LAUFER, Batia. Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 2012, **63**(1), 149-166.
- LÖSCHMANN, Martin. Humor im Fremdsprachenunterricht. In: LÖSCHMANN, Martin (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion* [online]. Frankfurt a. M.:

Lang, 2015 [Zugriff am: 26.02.2022]. Verfügbar unter: DOI 10.3726/978-3-653-05839-0.

LUTJEHARMS, Madeline. Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online]. 2003 8(2/3), 128-139 [Zugriff am: 23.11.2022]. Verfügbar unter: <https://sites.ualberta.ca/~german/ejournal/Lutjeharms.pdf>.

LYON, Catherine. Humour and the young child. *Television* [online]. 2006, **19**, 4–9. Verfügbar unter: https://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/television/19_2006_E/lyon.pdf?fbclid=IwAR0CWGOiK0_eP58lfmuyw9fFbOsQTKo4VvJ0hEFWsjySWkZgeguu_h2uZRg.

MAREŠ, Jiří. Užití humoru v elektronickém učení. *Pedagogika.sk* [online]. 2013, 4(1), 36-54 [Zugriff am: 06.10.2021]. Verfügbar unter: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/mares-jiri-uziti-humoru-v-elektronickem-uceni.html>.

MAYER, Richard E., 2005, Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 31–48.

MCCLLOUD, Scott. *Comics richtig lesen*. Carlsen, 2001. ISBN 978-35-517-4817-1.

McGhee, Paul. *Health, healing and the amuse system: Humor as survival training*. Kendall/Hunt Publishing Company, 1996. ISBN: 978-07-872-2847-7.

MERZIGER, Barbara. *Das Lachen der Frauen: Erscheinungsformen und Funktionen anhand einer Interviewanalyse*. AV Akademikerverlag, 2012. ISBN: 978-36-394-1662-6.

METZNER, Michael Stefan. *Achtsamkeit und Humor: Das Immunsystem des Geistes*. Stuttgart: Schattauer GmbH, 2013. ISBN: 978-37-945-2936-0.

MIDDEKE, Annegret und Stanka MURDSHEVA. Nationen- und Ethnowitze im interkulturellen DaF-Unterricht. In: HOFFMANN, Tina et al., Hrsg. Humor [online]. Göttingen: Göttingen University Press, 2008, 7-20. ISBN 978-39-403-4466-3 [Zugriff am: 18.08.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.17875/gup2008-313.

MICHLER, Christine und Daniel REIMANN. *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016. ISBN: 978-38-233-6876-2.

MORFELD, Petra. *Wissend lernen: Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998. ISBN: 978-38-233-5292-1 KÄSTNER, Erich. *Gesammelte Schriften für Erwachsene*. München: Droemersch Verlaganstalt Th. Knaur, 1969. ISBN: 978-34-260-0200-1.

MOSER, Klaus. *Werbepsychologie. Eine Einführung*. München: Psychologie Verlags Union. ISBN: 978-36-212-7108-0.

MÜLLER-KAMPEL, Beatrix. Komik und das Komische. *LiTheS* [online]. 2012, 7, 5–39 [Zugriff am: 31.01.2022]. Verfügbar unter: http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege12_07/mueller-kampel.pdf.

NEVELING, Christiane. *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. ISBN: 978-38-233-6065-0.

NIELSON, Kristy A. und Mark POWLESS. Positive and negative sources of emotional arousal enhance long-term word-list retention when induced as long as 30min after learning. *Neurobiology of Learning and Memory* [online]. 2007, 88(1), 40–47. [Zugriff am: 07.01.2022]. DOI: 10.1016/j.nlm.2007.03.005.

NOHL, Herman: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: G. Schulte-Bulmke, 1982.

NUSSBAUM, Martha C. *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999.

OLUSCHINSKY, Timo. *Die Bedeutung von Humor für erfolgreiches Viral-Marketing*. München: GRIN Verlag, 2012.

OTTO, Hans-Uwe, Thomas RAUSCHENBACH und Peter VOGEL, Hrsg. *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2002. ISBN 978-36-630-8030-5.

PALANDT, Ralf. Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Marc Hieronimus, Hrsg. *Visuelle Medien im DaFUnterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, 119-145.

PIEPENBRINK, Katharina: *Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2013. ISBN 978-38-428-3609-9.

PRINCE, Peter. Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 1996, 80(4), 478-493.

PYTLÍK, Radko. *Malá encyklopedie českého humoru*. Praha: Československý spisovatel, 1982.

RAMPILLON, Ute. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch*. 2. Aufl. München: Max Hueber, 1989. ISBN 978-31-900-6967-5.

RESCH, Franz. *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union, 1999.

ROBINSON, Vera M. *Praxishandbuch Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe*. 2., unveränd. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag, 2002. ISBN: 978-34-568-3665-2.

ŘÍMANOVÁ, Radka. Dějiny humoru: nedostatky těla bavily i v antice. *Týden* [online]. 2018, 24, 80–83 [Zugriff am: 26.02.2013]. Verfügbar unter: https://www.flu.cas.cz/images/aktuality/2018/Sorm_Bazant_Dejiny_Humoru_Tyden_24-2018_s.pdf.

SCHELLER, Julija. *Animationen in der Grammatikvermittlung: multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Münster: LIT Verlag Münster, 2008.

SCHIEFELE, Hans. Brauchen wir eine Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik* [online]. Weinheim: Beltz, 1993, **39**(2), 177-186 [Zugriff am: 05.11.2021]. DOI: 10.25656/01:11170.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Bd. 1, Zürich: Diogenes, 1977, 109-122. ISBN: 978-32-572-0380-6.

SCHREINER, Joachim. Humor als ergänzender Bestandteil der psychologisch-psychiatrischen Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen: Entwurf eines humordiagnostischen Modells. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 2004, **53**(7), 468-482.

SCHRÖDER, Martin. *Humor und Dialekt. Untersuchungen zur Genese sprachlicher Konnotationen am Beispiel der niederdeutschen Folklore und Literatur*. Neumünster: Wachholtz Verlag, 1995. ISBN: 978-35-290-4454-0.

SCHRÖDER, Martin. *Humor und Dialekt. Untersuchungen zur Genese sprachlicher Konnotationen am Beispiel der niederdeutschen Folklore und Literatur*. Neumünster: Wachholtz Verlag, 1995. ISBN: 978-35-290-4454-0.

SCHULZE-KRÜDENER, Jörgen: Humor und Wissensvermittlung gehören zusammen. *Schulblatt Thurgau*. 2015, **6**, 21-26.

SCHUTZ, Alfred. On Multiple Realities. In: *NATANSON Maurice. A.* (Hrsg.). *Collected Papers I*. Springer, Dordrecht, 1972, 207-259.

SCHÜTZ, Alfred: *On Multiple Realities*. *Collected Papers*, Bd. 1, The Hague, 1962.

SCHWARZ, Maria und Johannes GRUNTZ-STOLL. *Ernsthaft humorvoll*. Klinkhardt, 2001. ISBN 978-37-815-1152-1.

SPITZER, Manfred. *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2007. ISBN: 978-38-274-1723-7.

SPOUSTA, Vladimír. Sedlák, Jiří. Humorem k pohodě, Recenze. *Pedagogická orientace* [online]. 2007, **4**, s. 84-87. [Zugriff am: 31.03.2022]. Verfügbar unter: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1131/881>.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. 2. Aufl. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-736-7638-4.

- STORK, Antje: *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. ISBN 978-38-233-6045-2.
- STORK, Antje: Wortschatzerwerb. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 2010, 104–107.
- SZABO, Attila, Sarah E. AINSWORTH und Philippa K. DANKS. Experimental comparison of the psychological benefits of aerobic exercise, humor, and music. *Humor* [online]. 2005, **18**(3), 235-246 [Zugriff am: 06.01.2022]. Verfügbar unter: doi:10.1515/humr.2005.18.3.235.
- ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, 377 s. : il. ; 22 cm. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TANEVA, Ivanka. Scherz und Ironie in der Kommunikation als Triebkräfte von Veränderungen im Wortschatz – eine exemplarische Untersuchung am Beispiel des Duden-GWDS. In: *HOFFMANN, Tina et al., Hrsg. Humor* [online]. Göttingen: Göttingen University Press, 2008, 7-20. ISBN 978-39-403-4466-3 [Zugriff am: 22.11.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.17875/gup2008-313.
- TARGÓNSKA, Joanna. "Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt" – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. *Linguistik online* [online]. 2013, 60(3), 80-102 [Zugriff am: 04.09.2021]. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.60.1207>.
- TISSOT, Oliver. *Gewinnbringendes Lachen? Humor als Humanfaktor zur Erreichung von Unternehmenszielen* [Dissertationsarbeit]. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, 2009. ISBN 978-38-658-2853-8.
- TREGER, Stanislav, Susan SPRECHER und Ralph ERBER. Laughing and liking: Exploring interpersonal effects of humor use in initial social interactions. *European Journal of Social Psychology* [online]. 2013, 43, 532-543. [Zugriff am: 11.05.2022]. Verfügbar unter: DOI: 10.1002/ejsp.1962.
- TRIPPÓ, Sándor. PFLATSCH und KA-BOOM: Comicstrips im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief* [online]. 2018, 72, 31-34 [Zugriff am: 01.0.2022]. Verfügbar unter: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/rb72_trippo.pdf.
- ULLMANN, Eva. Humorfibel – Perspektivwechsel pflegen. In: *Humorinstitut.de* [online]. Deutsches Institut für Humor, 2012 [Zugriff am: 15.02.2022]. Verfügbar unter: <https://www.humorinstitut.de/>.
- ULRICH, Winfried. *Der Witz im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann, 1980. ISBN 978-31-416-7199-5.
- VEITH, Peter: *Humor im Klassenzimmer: soziale Kompetenzen stärken - Ermutigen - Motivieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. ISBN: 978-35-253-1541-5.

VOLTROVÁ, Michaela. "Is it actually possible to translate this?" Applying pragmatic and contrastive theories in joke analyses. *ACC Journal* [online]. 2017, **23**(3), 158–165 [Zugriff am: 27.12.2021]. ISSN 1803-9782. Verfügbar unter: DOI:10.15240/tul/004/2017-3-013.

VRÁBLÍK, Vlastimil. *Proč se smějeme*. 2. Aufl. Uherský Brod: Eltisk, 2015. ISBN: 978-80-904-7050-7.

WELLEK, Albert. *Zur Theorie und Phänomenologie des Witzes*. Berlin: Heidelberg, Springer, 1949.

WENDT, Heinz, Christa PETRÁSKOVÁ, Petra LAURIN, Irena NÁLEVKOVÁ a Nadia MEISSNITZER. Humor Němců z Jizerských hor = Humor der Deutschen aus dem Isergebirge. V Rýnovicích: Dům česko-německého porozumění, o.p.s, 2020, 98 stran : ilustrace, portréty ; 17 cm. ISBN 978-80-908039-0-9.

WILD, Barbara. Humor und Gehirn. Neurobiologische Aspekte, 2009. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* [online]. *Z Gerontol Geriatr*, 2010, **43**(1), 31-33 [Zugriff am: 31.03.2021]. Verfügbar unter: DOI: 10.1007/s00391-009-0084-y KALKAN, Hansan Kazim und Çınla ERÇOKLU. Humor im DaF-Unterricht und humoristische Elemente im Lehrwerk Studio d. Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi. 2020, 2(3), 17-28. [Zugriff am: 27.02.2022]. Verfügbar unter: <https://dergipark.org.tr/en/pub/alkad/issue/55121/754980>.

WITTKE, Frank und Christian WEGNER. Humortechniken sind erlernbar. *Der Freie Zahnarzt*. 2013, 1, 40-41.

WOLFENSTEIN, Martha. *Children's Humor. A Psychological Analysis*. London: Indiana University Press, 1978. ISBN 978-02-533-1351-5.

WOODS, Peter. *The Divided School*. London: Routledge & K. Paul, 1979. ISBN 9780710001245.

ZIV, Avner und Noemi ZIV. *Humour et Créativité en Éducation: Approche Psychologique*. Paris: Creaxion, 2002. ISBN: 978-29-110-4130-3.

ZIV, Avner. Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *Journal of experimental education*. 1998, 57(1), s. 5–15.

7.2 Internetressourcen

URL1: International Society for Humor Studies [online] International Humor Conferences [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://www.humorstudies.org/ConferCenter.htm>.

URL2: OSTENDORF, Rainer. Was ist Humor? - lustige Sprüche und Zitate, Weisheiten, Aphorismen. In: Freidenkergalerie.de [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://www.freidenker-galerie.de/satire-und-humor-lustige-bilder-und-spr%C3%BCche/>.

URL3: Humor. In: DWDS.de: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache.de [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Humor>

URL4: Humor. In: *Duden.de: Duden* [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Humor_Stimmung_Frohsinn.

URL5: *Redensarten-index.de* [online]. Humor ist, wenn man trotzdem lacht. Redensarten-index [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~Humor%20ist,%20wenn%20man%20trotzdem%20lacht&suchspalte%5B%5D=rart_ou.

URL6: Kinder und Humor – wie er sich entwickelt, was Kinder wann verstehen und was nicht. In: *vaterfreuden.de* [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://www.vaterfreuden.de/vaterschaft/erziehungsfragen/kinder-und-humor-wie-er-sich-entwickelt-was-kinder-wann-verstehen-und>.

URL7: MCMAHON, Mary. What is a Sense of Humor? In: *infobloom.com* [online]. 2010. [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://www.infobloom.com/what-is-a-sense-of-humor.htm#comments>.

URL8: Vitamine der Lebenskunst. *PharmazeutischeZeitung* [online]. 2007, 22 [Zugriff am: 2022. 05. 12]. Verfügbar unter: <https://www.pharmazeutische-zeitung.de/ausgabe-222007/vitamine-der-lebenskunst/>.

URL9: Humor styles. In: *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. 27.02.2022 [Zugriff am: 2022. 04. 21]. Verfügbar unter: https://en.wikipedia.org/wiki/Humor_styles.

URL10: Es lauern auch Gefahren. In: Humor im Unterricht.de [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://www.humor-im-unterricht.be/2018/09/09/es-lauern-auch-gefahren/>.

URL11: Yerkes-Dodson-Gesetz. In: *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. 09.09.2005 [Zugriff am: 2022. 04. 22]. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Yerkes-Dodson-Gesetz>.

URL12: Motivation. In: *Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik* [online]. [ohne Datum] [Zugriff am: 2022.04.21]. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/337/motivation>.

URL13: SCHURIG, Jörg. Witze erfüllen eine kulturelle Funktion. In: *Forschung & Lehre - Aktuelle Nachrichten über Hochschulen und Wissenschaft* [online]. 30.06.2019 [Zugriff am: 2022:01.08]. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/forschung/witze-erfuellen-eine-kulturelle-funktion-1903/>.

URL14: Humor-Umfrage: Die Deutschen sind die unwitzigste Nation. In: *Welt.de* [online]. 09.06.2011 [Zugriff am: 2022.01.08]. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/kultur/article13421700/Die-Deutschen-sind-die-unwitzigste-Nation.html>.

URL15: Češi mají velký smysl pro humor, dělají si legraci ze všeho, říká sir z Monty Pythonů. In: *Aktuálně.cz* [online]. 21.06.2019 [Zugriff am: 2022.12.03]. Verfügbar unter: <https://magazin.aktualne.cz/cesi-maji-nejvetsi-smysl-pro-humor-neznaji-hranice-tvrdi-sir/r~0263b14893f911e9b5e8ac1f6b220ee8/>.

URL16: KANTOREK, Pavel. Český humor je neomezený. In: *ct24.ceskatelevize.cz* [online]. ©1996 Česká televize [Zugriff am: 2022.11.02]. Verfügbar unter: <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1167927-pavel-kantorek-cesky-humor-je%20neomezeny?fbclid=IwAR120LWdI3G6kEUOCpTG7kEjltAV3VIXPEWzb5SIhqLcCfihmAgwgqvDVo>.

URL17: MENASSE, Sophie. Jára Cimrman – der erfundene Nationalheld. In: deutsch.radio.cz [online]. ©1997 [zit. 2021.11.01]. Verfügbar unter: <https://deutsch.radio.cz/jara-cimrman-der-erfundene-nationalheld-8243841>.

URL18: GELMANN, Gabriel. Vokabeln lernen ohne aktives Lernen: So merkst Du Dir Vokabeln ohne Pauken – mit der Goldlist-Methode von David James In: *Sprachheld.de* [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: <https://www.sprachheld.de/david-james-goldlist-methode/>.

URL19: Anna Haifisch. In: *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. 26.02.2022 [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Anna_Haifisch.

URL20: Hippocampus. In: *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. 24.05.2021 [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Hippocampus>.

URL21: Amygdala. In: *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. 12.04.2022 [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Amygdala>.

URL22: Millersche Zahl. In: *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie* [online]. 27.03.2022 [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Millersche_Zahl.

URL23: Dopamin. In: Neurolab.eu: Neurolab [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: <https://neurolab.eu/infos-wissen/wissen/neurotransmitter/dopamin/>

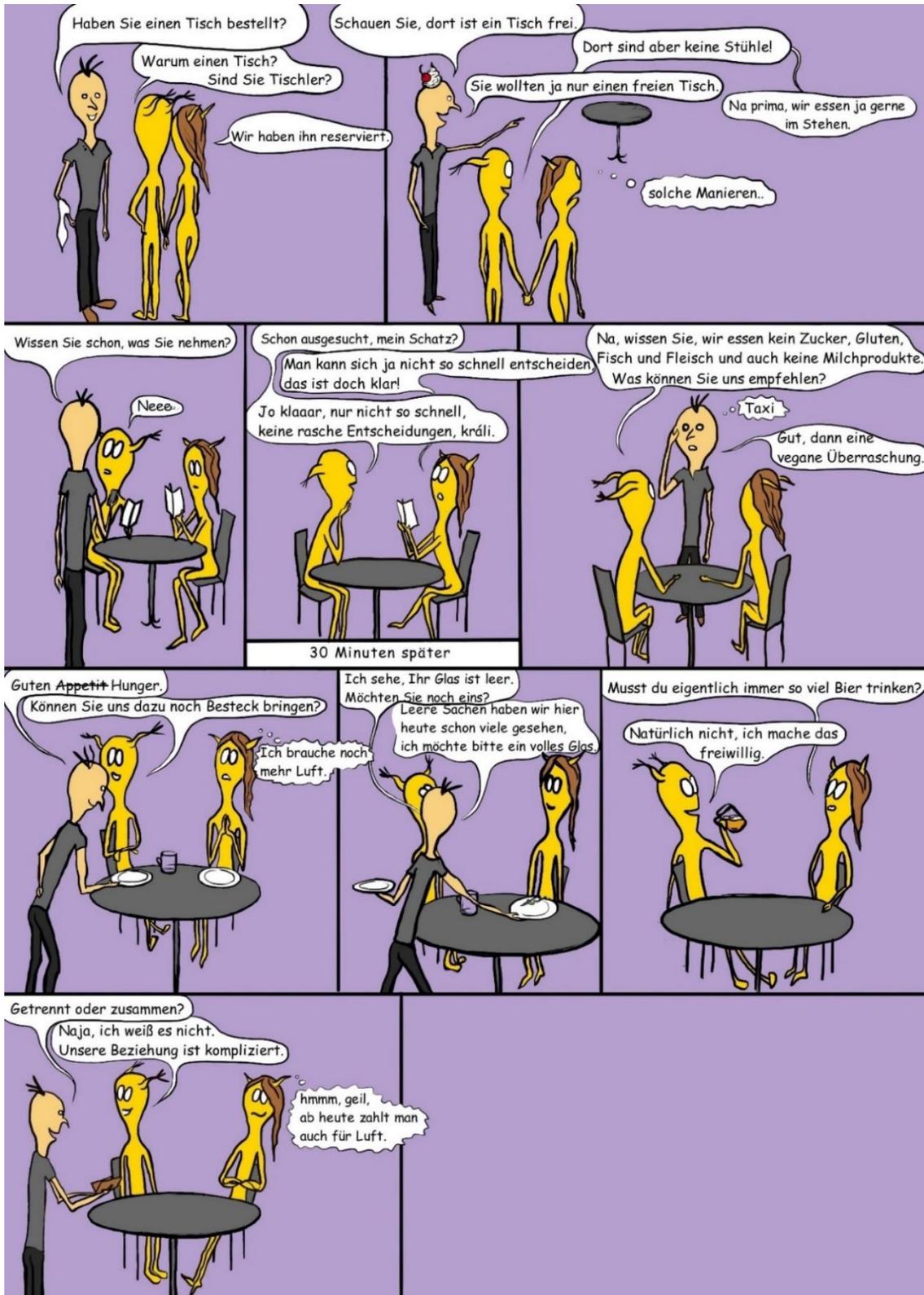
URL24: Die Birkenbihl-methode: 4 Lernschritte. In: *Vera-birkenbihl.de* [online]. [Zugriff am: 2022. 04. 26]. Verfügbar unter: <https://vera-birkenbihl.de/die-birkenbihl-methode/>.

Anlagenverzeichnis

Comic 1: Comics Restaurant I.....	106
Comic-Lückentext 1: Lückentext, Restaurant I.....	107
Arbeitsblatt 1: Restaurant I.....	108
Methodisch-didaktische Unterlage 1: Restaurant I.....	111
Comic 2: Restaurant II.....	113
Comic-Lückentext 2: Restaurant II.....	114
Arbeitsblatt 2: Restaurant II.....	115
Arbeitsblatt 2.: Restaurant II., ursprüngliche Version.....	119
Methodisch-didaktische Unterlage 2.: Restaurant II.....	121
Comic 2.:Restaurant II., erstellte Comics von Lerner aus Quinta.....	124
Comic 3.: Alltag I.....	124
Comic-Lückentext 3.: Alltag I.....	126
Arbeitsblatt 3.: Alltag I.....	127
Methodisch-didaktische Unterlage 3.: Alltag I.....	132
Comic 4.: Alltag eines coolen Krokodils.....	135
Comic-Lückentext 4.: Alltag eines coolen Krokodils.....	138
Arbeitsblatt 4.: Alltag eines coolen Krokodils.....	141
Methodisch-didaktische Unterlage 4.: Alltag I. Alltag eines coolen Krokodils.....	146

Anlagen

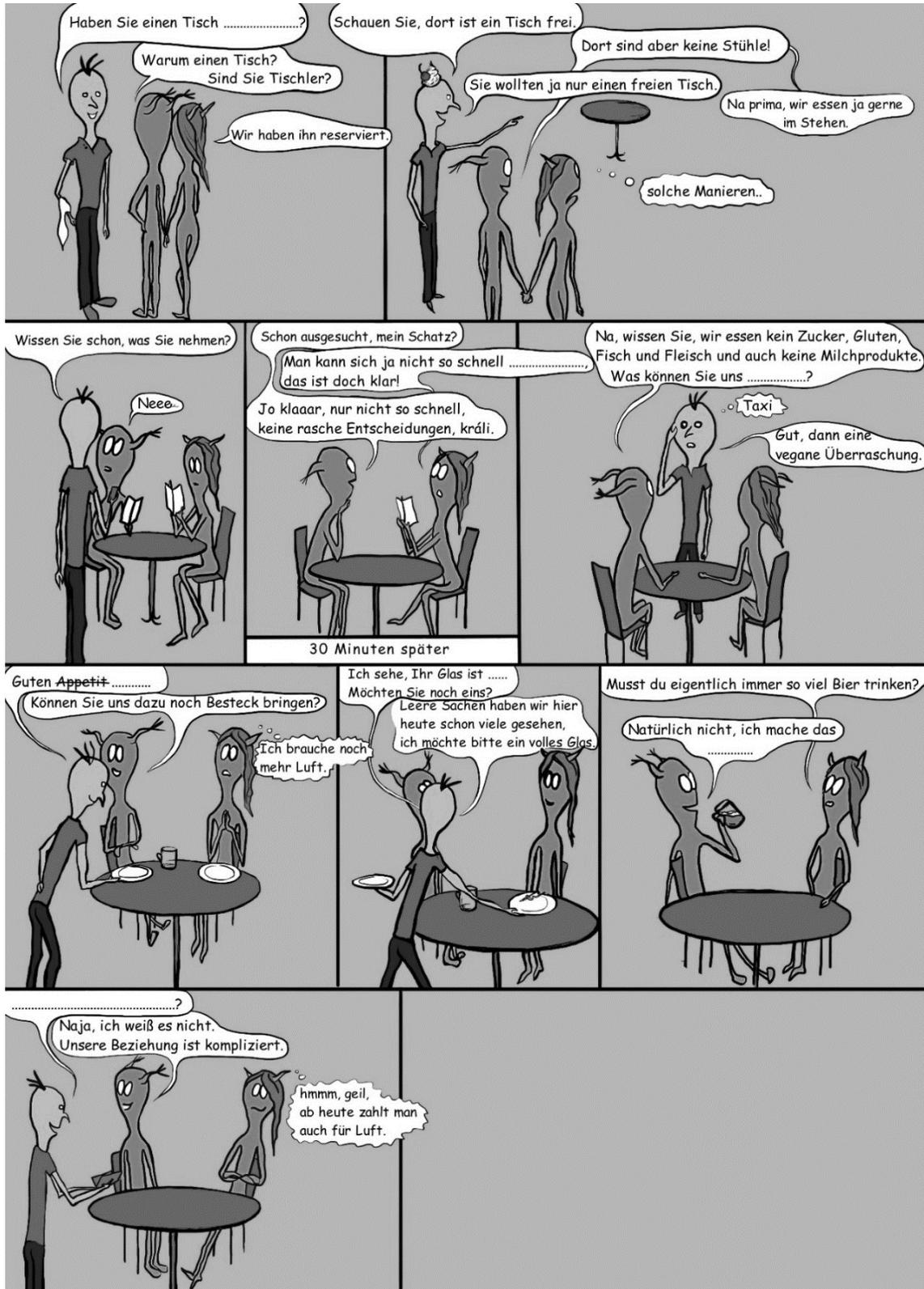
Comic 1: Comics Restaurant I.



Comic-Lückentext 1: Lückentext, Restaurant I.

Ergänze fehlende Wörter (nichts bleibt übrig)

sich entscheiden, bestellt, empfehlen, getrennt oder zusammen, Hunger, freiwillig, leer



Arbeitsblatt 1: Restaurant I.

1. A) Schau dir die 2 ersten Bilder an (ohne das zu lesen). Wo sind die Personen? Welche Rolle spielen die Personen?



B) Streiche durch, was nicht passt (nicht nur 1 Wort kann richtig sein)

Einen Tisch kann ich (reservieren, servieren, sitzen, essen, buchen, bestellen, decken, fragen)

..... steht auf dem Tisch (der Kellner, das Kind, das Essen, die Torte, das Nichts)

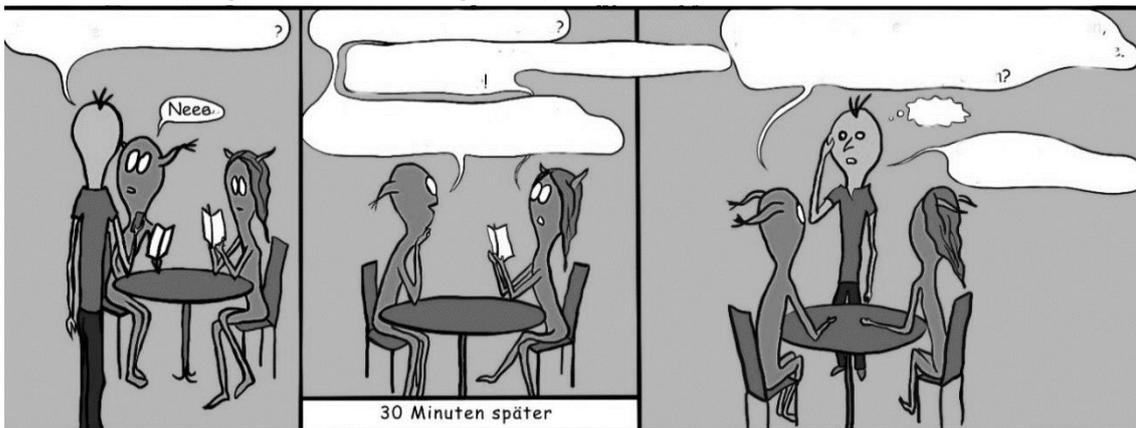
Was passt nicht in die Reihe? (nicht nur 1 Wort ist richtig)

Tischler, Schreiner, Fahrer, Kellner, Koch

Wie reagiert die Frau und wie der Mann?

(impulsiv – positiv – negativ – ernst – locker – reserviert – humorvoll – arrogant – ironisch)

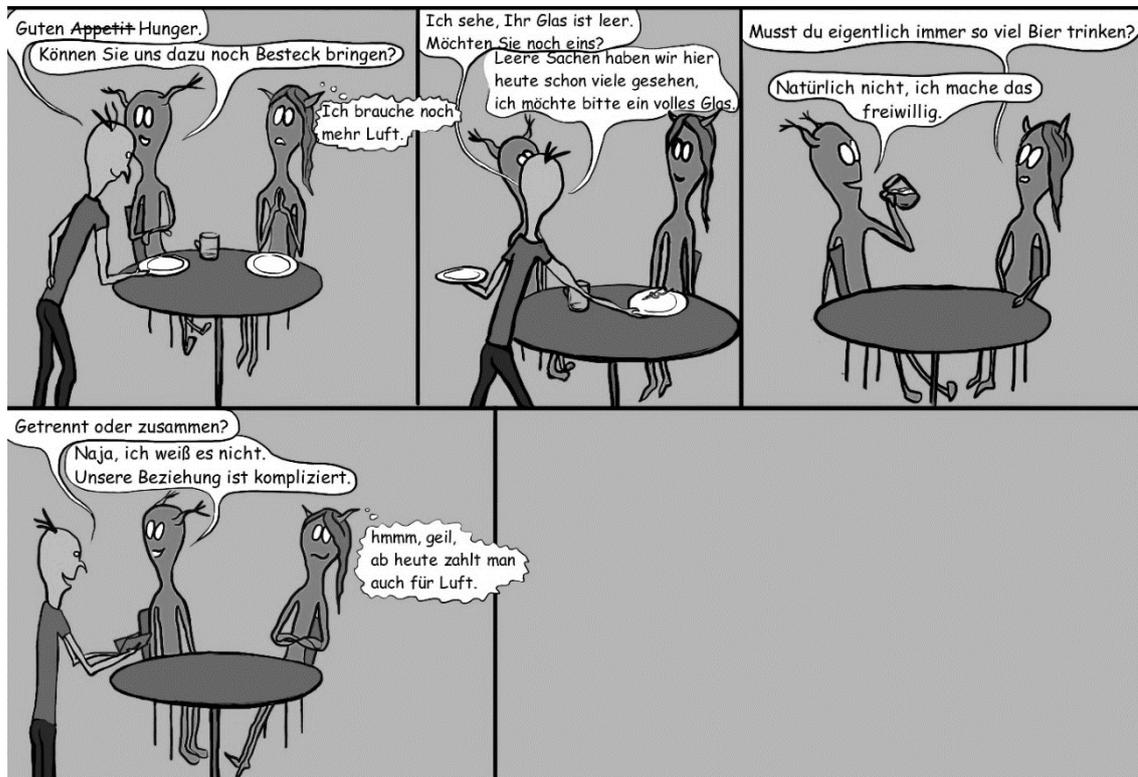
2. A) Wonach fragt der Kellner? Ergänze (das erste Feld)



B) Wähle einen passenden Text in die Blasen (das zweite und dritte Feld)

- *Weißt du schon, was du nimmst, mein (Schätzchen/ Sonnenschein/ Kätzchen)?*
- *Schon ausgesucht, mein Schatz?*
- *Taxi*
- *Schon bestellt, mein Schatz?*
- *Man kann sich ja nicht so schnell entscheiden, das ist doch klar!*
- *Na wissen Sie, wir essen kein (Zucker/ Oma/ Kellner/ Schnecken/ Schinken/ Gluten/ Teller und Gabeln/ Fisch und Fleisch) und auch keine Milchprodukte*
- *Was können Sie uns empfehlen?*
- *Jo klaaar, nur nicht so schnell, keine rasche Entscheidungen, králi.*
- *Gut, dann eine vegane Überraschung*

3. A) Lies den Comic und beantworte die Fragen



Warum sagt der Kellner „Guten Hunger“? (1. Panel)

.....

Was Gutes hat das Pärchen zum Essen bekommen? (1. Panel)

.....

Was heißt „leer“ und warum redet er über leere Sachen? (2. Panel)

.....

Wie trinkt der Mann das Bier? (3. Panel)

.....

Was denkt die Frau? (3. Panel)

.....

4. A) Ergänze den Text: (4. Panel)

Der Mann hält einein den Händen und will, dass sie

(weggehen, nicht zahlen, zahlen, sich trennen, kein Paar mehr sind)

B) Was passt zu dem 4. Panel, richtig oder falsch (mehrere Möglichkeiten)

- *Sie leben wie Mann und Frau zusammen*
- *Sie sind ein Liebespaar*
- *Sie lieben sich*
- *Sie hassen sich*
- *Sie haben eine feste Beziehung*
- *Der Mann hat kein Geld*

5. Ergänze, wie die lustige Geschichte weiter gehen kann. Zeichne ein weiteres Panel dazu.



6. Bereite ein Dialog vor. Ergänze etwas in das Comic oder modifiziere etwas. Spiele das Dialog z.B verliebt, wütend, angeberisch usw. vor.

Methodisch-didaktische Unterlage 1: Restaurant I.

Zielgruppe:	A1.2 - A2
Zeit:	2x45 Minuten
Lernziele:	Wortschatz präsentieren und festigen, ein Dialograster schriftlich erstellen, Sprechen trainieren (Beschreibungen von Bildern und Situationen, Vermutungen äußern, szenische Interpretation)
Materialien:	keine
Form:	Plenum, PA, EA, GA

Die Kontrolle verläuft immer nach jeder ganzen Aufgabe im Plenum

Am Anfang – Ergänzungsübung: Ergänze die fehlenden Wörter (siehe im Anhang)

Ad. Aufgabe 1: (Plenum, 10 Min.)

A: S schauen sich nur die ersten zwei Bildfelder an (ohne es zu lesen) und beantworten im Plenum die Fragen. Begriffe können an die Tafel geschrieben werden. (Plenum)

B: „Was passt nicht in die Reihe?“ (Mehrere Wörter sind richtig)

Lösung: 1a): sitzen, essen, fragen, b) r Kellner, s Kind, 2: Tischler, Schreiner und Fahrer gehören nicht ins Restaurant

C: Frage: „Wie reagiert die Frau und wie der Mann?“ Im Klammern sind Adverbien zur Wahl, zu denen die LK jeweils eine Frage stellt.

Ad. Aufgabe 2: (Partnerarbeit + Plenum, 10 Min.)

A: Ergänzen, wonach der Kellner wohl fragt (1. Feld)

B: Passende Sätze in Sprechblasen im 2. und 3. Feld ergänzen.

Ad. Aufgabe 3: (Partnerarbeit + Plenum, 10 Min.)

A: 4 Fragen beantworten (bei 1. Frage fragt die LK noch, ob man anstatt „guten Appetit“ „guten Hunger“ sagen kann.)

Lösung: 2. Luft, 3. Sie bekamen vorhin Luft(nichts), 4. freiwillig

B: eine witzige Denkblase zu der Frau ausdenken

Ad. Aufgabe 4: (Partnerarbeit + Diskussion im Plenum, 10 Min.)

A: Beschreibtext zum Panel 4. ergänzen (Der Mann hält eine in den Händen und will, dass sie(weggehen, nicht zahlen, zahlen, sich trennen, kein Paar mehr sind))

B: Richtig oder Falsch?

Lösung: Es gibt kein reines Falsch

Ad. Aufgabe 5: (EA, 5 Min.) ein eigenes Panel hinzumalen

Ad. Aufgabe 6: (GA, 35 Min.) S machen Gruppen zu sechst und bearbeiten den Comicstext, in dem sie etwas ergänzen oder auch verändern. Sie besprechen, welche 3 S die erste und welche die Zweite Hälfte vorspielen werden. Sie haben 20 Minute für die Vorbereitung.

Variante 1: S können die Szene in verschiedenen Rollen spielen, wie z. B als Choleriker, Außerirdischer, ermüdet, verliebt. Dabei müssen sie in dieser Emotion möglichst oft lachen.

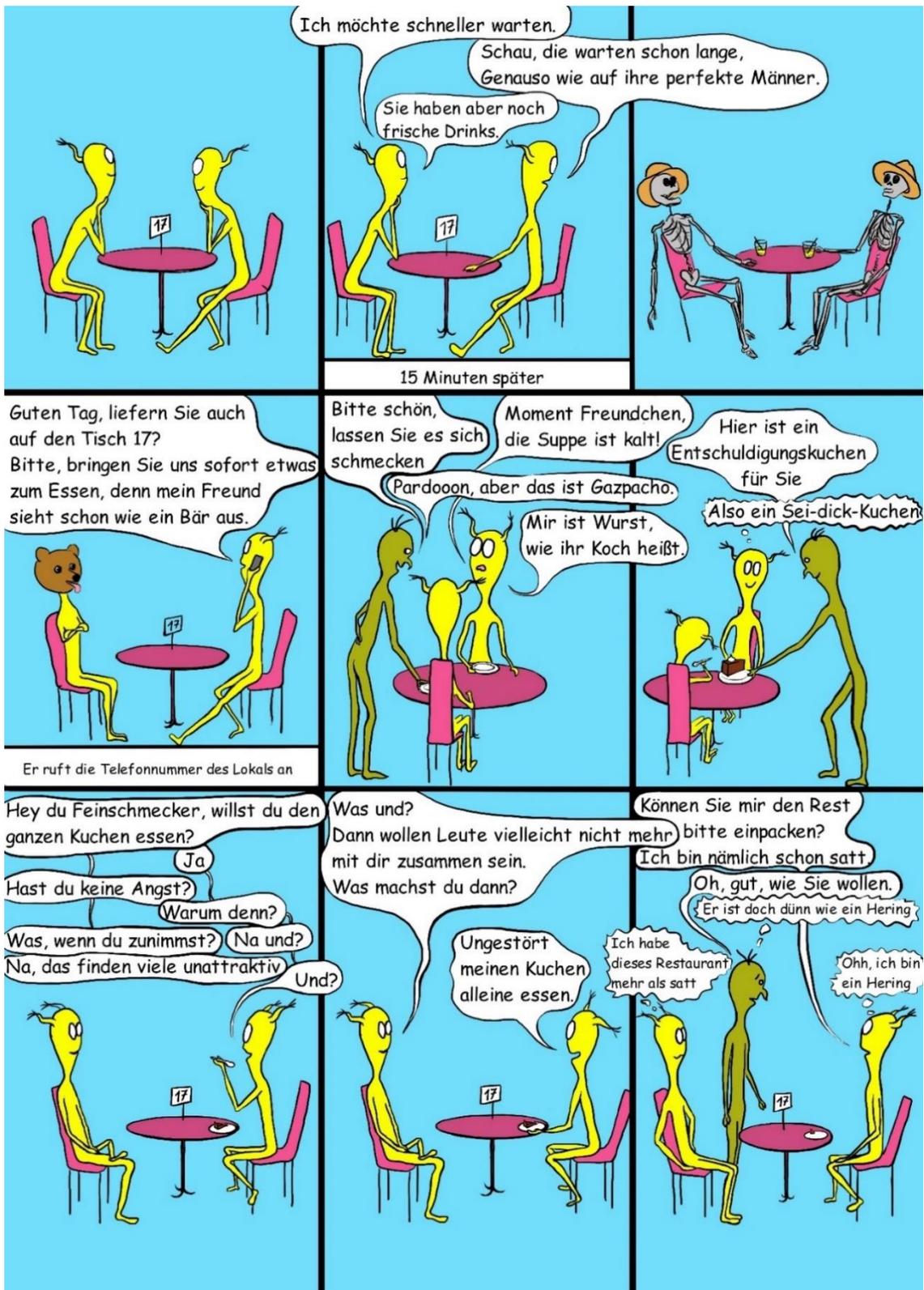
Variante 2: S dürfen nur einige Wörter benutzen und müssen eine beliebige Restaurantszene mit einer Bestellung un Bezahlung vorspielen.

Variante 3: S spielen einen Dialog, aber sagen nicht, was sie sich bestellt haben, sondern sie zeigen es pantomimisch (z.B. Wie isst man einen Apfel, Erdbeeren, Bananen, eine Torte, ein Überraschungsei usw., Wie trinkt man ein warmes Bier, heißen Kaffee, kalte Limonade?)

Variante 4a: Im Dialog müssen S Wörter wie „nein, ja, janein und danke“ unterbringen.

Variante 4b: Im Comic muss möglichst oft ein bestimmtes Wort eingebaut werden, z.B (Fisch). Andere raten das Wort nachher.

Comic 2: Restaurant II.



Comic-Lückentext 2: Restaurant II.

Ergänze fehlende Wörter. (nichts bleibt übrig)

möchte, frische, auf, schmecken, zum Essen, lange, warten, die Suppe, bringen, Wurst, Kuchen, einpacken, kalt, zusammen, zunehmen, satt

Ich _____ schneller _____.

Schau, die warten schon _____, Genauso wie _____ ihre perfekte Männer.

Sie haben aber noch _____ Drinks.

15 Minuten später

Guten Tag, liefern Sie auch auf den Tisch 17?
Bitte, _____ Sie uns sofort etwas _____, denn mein Freund sieht schon wie ein Bär aus.

Bitte schön, lassen Sie es sich _____ Moment Freundchen, die _____ ist _____! Hier ist ein Entschuldigungskuchen für Sie

(Pardoon, aber das ist Gazpacho.

Mir ist _____, wie ihr Koch heißt.

Also ein Sei-dick-Kuchen

Er ruft die Telefonnummer des Lokals an

Hey du Feinschmecker, willst du den ganzen _____ essen?
Ja
Hast du keine Angst?
Warum denn?
Was, wenn du _____? Na und?
Na, das finden viele unattraktiv Und?

Was und?
Dann wollen Leute vielleicht nicht mehr _____ mit dir _____ sein.
Was machst du dann?
Können Sie mir den Rest bitte _____?
Ich bin nämlich schon _____
Oh, gut, wie Sie wollen.
Er ist doch dünn wie ein Hering

Ungestört meinen Kuchen alleine essen.

Ich habe dieses Restaurant mehr als satt

Ohh, ich bin ein Hering

Arbeitsblatt 2: Restaurant II.

Comic

1. Was ist hier los? Diskutiere mit deinem Partner/in.

2. Partnerdiktat (nur die erste Zeile lesen) 

3. A) „Ich warte auf meinen Traum-Kuchen.“ heißt:

- a) Myslím na svůj koláč snů.
- b) Přeji si svůj koláč snů.
- c) Koukám na svůj koláč snů.
- d) Čekám na svůj koláč snů.

B) Was trinken die zwei Skelette?

C) Wie schnell kann man warten? Was Komisches macht ihr beim Warten?

.....

4. Partnerdiktat (der Rest) 

5. A) Schreibe alle Substantive aus der letzten zwei Reihen aus, die zum Essen sind

.....
.....
.....

B) Ordne zu und Ergänze



die S_pp__



der ____en



der W__t

6. Findest du die Antonyme?

- hungrig
- frisch
- kalt
- zusammen
- dick
- dünn
- getrennt
- alt (schlecht)
- satt
- warm

7. Findest du alle Germanismen?

lifrovat	
	schmecken
fajnšmekr	
klika	
	s Pech
šus (ted' to pojede šusem)	
	r Nachschub
	e Kneipe
Snad si nemyslíte, že mě tím šmukem uplatíte?	
	Probiere den Geschmack der Suppe
klika	
	s Pech

8. A) „Es ist mir Wurst“ heißt auch:

- a) Es ist mir kalt
- b) Ich habe Bärenhunger (Ich bin sehr hungrig)
- c) Es ist mir egal

B) Denke eine eigene Frage und antworte auf sie mit dieser Phrase

.....

9. Egränze:

- Ich lasse mir das Essen, denn ich (zabalit, sytý)
- Ich esse, denn man Freund hat Angst vor (sám, přibrání)

10. Wie kann man den Vergleich (přirovnání) „dünn wie ein Hering sein“ auf Tschechisch übersetzen“?

.....



11. Zeig mir deinen Witz :)



Übung Nr. 2, Comicsblätter für Schüler, die zugleich zum Paardiktat dienen.

A

Ich möchte warten.
Schaue, die warten genau wie auf ihre perfekte Männer.
Sie haben aber noch frische Drinks.

15 Minuten später

Bitte schön, Moment Freundchen, die Suppe ist kalt!
Entschuldigungskuchen für Sie
Also ein Seidickkuchen
Mir ist Wurst, wie ihr Koch heißt

Guten Tag, liefern Sie auch sofort etwas zum Essen, denn mein Freund sieht schon wie ein Bar aus.

Er ruft die Telefonnummer des Lokals an

Hey du Feinschmecker, willst du essen?
Hast du keine Angst?
Warum denn?
Was, wenn du zuminnst? Na und? unattraktiv. Und?

vielleicht nicht mehr, bitte einpacken?
Können Sie mir den Rest nämlich schon satt?
Oh, gut, wie Sie wollen.
Er ist doch ein Hering.
Oh, ich bin ein Hering.

Ich habe diese Restaurant mehr als satt

Ungestört meinen Kuchen essen

Was machst du dann?
Zusammen sein.
Was machst du dann?
Ungestört meinen Kuchen alleine

B

Ich möchte schneller
Bitte schön, Moment Freundchen, die Suppe ist kalt!
Entschuldigungskuchen für Sie
Also ein Seidickkuchen
Mir ist Wurst, wie ihr Koch heißt

15 Minuten später

Bitte schön, Moment Freundchen, die Suppe ist kalt!
Entschuldigungskuchen für Sie
Also ein Seidickkuchen
Mir ist Wurst, wie ihr Koch heißt

Tag, liefern Sie auch auf den Tisch 17? Bitte, bringen Sie uns sofort, denn mein Freund sieht schon wie ein Bar aus.

Er ruft die Telefonnummer des Lokals an

Hey du Feinschmecker, willst du den ganzen Kuchen essen?
Hast du Angst?
Warum denn?
Was, Na und? unattraktiv. Und?

Ich habe diese Restaurant mehr als satt

Ungestört meinen Kuchen alleine

Was machst du dann?
Dann wollen Leute vielleicht mit dir zusammen sein.
Was machst du dann?
Ungestört meinen Kuchen alleine

Können Sie mir bitte
Ich bin nämlich schon
Oh, gut, wie Sie wollen.
Er ist doch ein Hering.
Oh, ich bin ein Hering.

Ich habe diese Restaurant mehr als satt

Ungestört meinen Kuchen alleine

Arbeitsblatt 2.: Restaurant II., ursprüngliche Version

Comic

1. A) Was ist hier los? Schreibe zu jedem Panel Notizen und denke eine Geschichte aus.

B) Erzähle eigene Geschichte, beschreibe dabei die Bilder und benutze folgende Wörter als Hilfe z.B: am Anfang – zuerst – dann – danach – zum Schluss

2. Partnerdiktat 



3. A) Germanismen

lifrovat	
	schmecken
fajnšmekr	
klika	
	s Pech
šus (ted' to pojede šusem)	
	r Nachschub
	e Kunst
Má nás v merku	
	e Kneipe
Snad si nemyslíte, že mě tím šmukem uplatíte?	
	Probiere den Geschmack der Suppe
	Er redet dummes Zeug (Kram)

B) Ergänze Fragen

1. Welche soziale Beziehung ist zwischen den Personen?

.....
.....

2. Wie schnell kann man warten? Was Komisches macht ihr beim Warten?

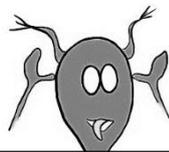
.....
.....

3. Wie kann man den Vergleich (přirovnání) „dünn wie ein Hering sein“ auf Tschechisch übersetzen“?

.....



4. Korrigiere Fehler:



Die gelben Personen warten auf ihre Idole und rufen die zwei ausgehungerten Skelette an. Sie wollen von ihnen etwas zum Essen bringen. Die eine gelbe Person trägt einen braunen Sack auf dem Kopf, weil sie einen Bärenhunger hat. Dann bekommen sie eine extrem warme und saure Gazpacho-Suppe, die die gelbe Kreatur sehr sauer macht. Er lässt sich lieber einen Schokokuchen schmecken als die Suppe. Sein Freund gib ihm Tipps für eine schlanke Figur und sagt, dass man für einen flachen Bauch nur flache Sachen essen soll wie z.B. Schokolade oder Pizza.

*Sachen essen soll wie z.B. Schokolade oder Pizza.
Tipps für eine schlanke Figur und sagt, dass man für einen flachen Bauch nur flache
Sachen essen soll wie z.B. Schokolade oder Pizza.*

5. Zeig mir deinen Witz :)



Methodisch-didaktische Unterlage 2.: Restaurant II.

Zielgruppe:	A1.2 - A2
Zeit:	2x45 Minuten
Lernziele:	Wortschatz präsentieren und festigen, ein Dialograster schriftlich erstellen, Sprechen trainieren (Beschreibungen von Bildern und Situationen, Vermutungen äußern, szenische Interpretation)
Materialien:	Papiere für Comicblasen, Liste mit Witzen
Form:	Plenum, PA, EA, GA

Die Kontrolle verläuft immer nach jeder ganzen Aufgabe im Plenum

Ad Aufgabe 1: (5 Min.)

A: Ohne den Comic vorher gelesen zu haben, teilen S mit ihrem Partner ihre Ideen über eine mögliche Handlung/Geschichte (PA)

Ad Aufgabe 2: Partnerdiktat – nur erste zeile (drei Panelen) (PA im Plenum, 5 Min.) Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt und jeder Gruppe fehlen genau die Textstellen, die bei der anderen vorhanden ist. Entweder liest immer ein Vertreter von einer Gruppe eine Comicsblase und die Gegendruppe ergänzt die Lücken durch Zuhören, oder es kann jeweils in Paaren durchgeführt werden.

Ad Aufgabe 3: (EA, 10 Min.)

- A) d)
- B) frische Drinks
- C) *Wie schnell kann man warten und was Komisches macht man bei Warten?* Schüler können einen witzigen Tipp zum schnelleren Warten sagen.

Ad Aufgabe 4: Partnerdiktat (S lesen den Rest des Comics) (PA im Plenum, 5 Min.)

Ad Aufgabe 5: (5 Min.)

- A) S schreiben alle Substantive aus der letzten zwei Zeilen (6 Panelen) aus, die zum Essen sind
Suppe, Gazpacho, Wurst, Entschuldigungskuchen und der Sei-dick-Kuchen, r Rest
- B) S Ergänzen und zuordnen f. Wörter: die Suppe, der Kuchen und der Wurst

Ad Aufgabe 6: S ordnen Antonyme zu

Ad Aufgabe 7: (10 Min.) S finden drei ersten Germanisme im Comic und versuchen, die Tabelle zu ergänzen

Ad Aufgabe 8: (5 Min.)

- A) c)
- B) S denken eigene Frage zu der Antwort „Es ist mir Wurst“ aus

Ad Aufgabe 9: S ergänzen folgende zwei Sätze (5 Min.)

- Ich lasse mir das Essen, denn ich
(zabalit, sytý)
- Ich esse, denn man Freund hat Angst vor
(sám, přibrání)

Ad Aufgabe 10: S übersetzen den Vergleich „dünn wie ein Hering sein“

Ad Aufgabe 11: Fehlerkorrektur (EA, 10 Min.)

Aufgabe 6: Einen Witz zusammensetzen (10) S bekommen pro Paar einen Witz, der in einzelne Teile zerchnitten ist. S müssen sie richtig angeordnet und tschechische Begriffe übersetzen. Sie schreiben ihn dann in den Arbeitsblatt und erklären der Klasse, warum er witzig ist.

<p>"Herr Ober! In meiner polívka schwimmt eine tote moucha!"</p> <p>"Das kann nicht být, mein Herr. Tote Fliegen können gar nicht plavat!"</p>
<p>Žena: "In der Küche passieren die meisten Unfälle!"</p> <p>Muž: "Ja, und ich musím sie immer jíst!"</p>
<p>„Warum fragt mich der Kellner immer in dem Augenblick, wenn ich einen vollen Mund habe, ob mir das Essen schmeckt?“</p>
<p>„Mmm, hast du nicht schon gestern einen Kuchen gegessen?“</p> <p>„Doch, aber auch heute hat irgendjemand irgendwo Geburtstag, oder?“</p>
<p>Ich esse zusammen mit meinem Freund einen Donut.</p> <p>Meine Schwester: „smím ich auch was von dem Donut haben?“</p> <p>Ich: „Klar, du dostaneš die Mitte“</p>

„Kinder bis 5 Jahre essen bei uns zadarmo“

„Super, ich nehme ein kleines Wasser und meine dcera eine große Bratwurst und ein großes Bier.“

„Du kannst jetzt keineb Schokoladenkuchen essen!“

„proč?“

„Du hattest gerade eine celou Pizza!“

„Ich rozumím den Zusammenhang nicht. Ist das was Religiöses?“

„Oma sagte immer, du darfst alles essen, aber nicht alles wissen. Jetzt bin ich dick und weiß nicht warum!“

Aufgabe 5: „Lebendiger Comic“: (Gruppenarbeit, 20 Min.) S werden in Dreiergruppen aufgeteilt und denken gemeinsamen einen kurzen (2-3 Panelen) Comicstrip aus, der einige Wörter aus dem Comic einbezieht. (Sie können einen der Witze benutzen oder eigene lustige Situation ausdenken – wichtig ist es, behandelte Vokabeln zum Thema zu benutzen). S machen ein paar Foto, mit denen sie in einer mobilen App für Comicerstellung (z.B Comica) eine Collage zusmmenstellen und mit Sprechblasen versehen.

Variante: S erstellen eigene großformatige Comicblasen, mit denen sie sich dann als Statuen fotografieren werden. Entstandene Statuenbilder (Fotos) fügen sie zusammen und erstellen so eine Collage, die sie nachher präsentieren.

TIP für eine weitere Aktivität:

S. bekommen jeweils ein Wort pro Paar. Das Paar stellt sich vor der Tafel hin und einer stellt das Wort pantomimisch dar, wobei der andere dabei das Wort so beschreiben muss, dass er nicht das Kernwort benutzt. Andere raten. Im Anschluss kann jeder sein Wort groß auf einen Zettel schreiben und so durch den Klassenraum gehen, dass es sichtbar ist. Alle versuchen jetzt solche Parter (Wörter) zu sich finden, mit denen Sie einen Satz bilden können. (Sie können auch eigene Wörter hinzufügen). Welche Gruppe die meisten Sätze gebildet hat, gewinnt.

Comic 2.:Restaurant II., erstellte Comics von Lerner aus Quinta

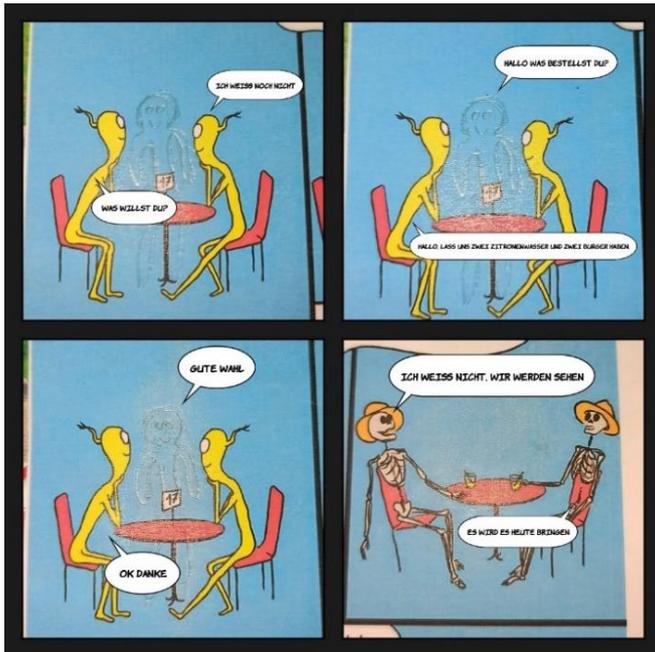


Bild 1 Erstellter Schülercomic 1

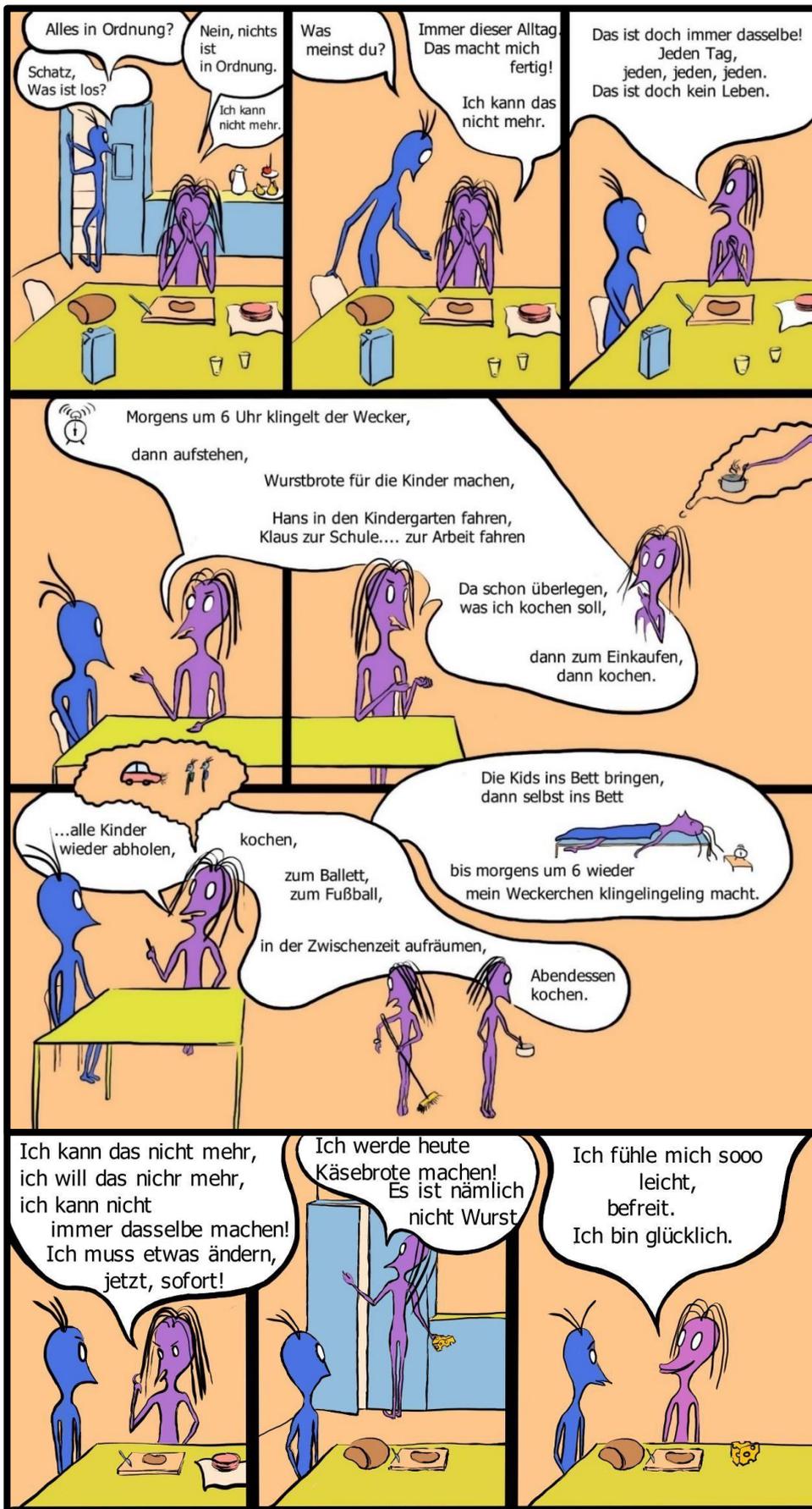


Bild 2 Erstellter Schülercomic 2



Bild 3 Erstellter Schülercomic 3

Comic 3.: Alltag I.



Comic-Lückentext 3.: Alltag I.

Ergänze fehlende Wörter. (nichts bleibt übrig)

fertig machen, ändern, in Ordnung, abholen, was ist los, klingeln, nicht, kein, immer dasselbe machen



Arbeitsblatt 3.: Alltag I

Immer dieser Alltag

1. A) Erzähle zusammen mit deinem Partner, was auf dem ersten Bild los ist? Beantworte diese Fragen und sage deine Meinung.

- **Wo sind die Personen?** (Im Büro, Im Schwimmbad, im Badezimmer)
- **Was machen sie?** (am Computer sitzen – stehen – fragen – ausfragen – antworten – Pausenbrot – vorbereiten – frühstücken – sich streiten – weinen – lachen)
- **Wie sind sie?** (glücklich – überrascht – neugierig – traurig – desinteressiert)



B) Was kann die Frau nicht mehr? Sag deine Vermutung



C) Was bedeutet „fertigmachen“?

Finde 3 verschiedene Bedeutungen und schreibe sie auf. Das Monolog unten hilft dir

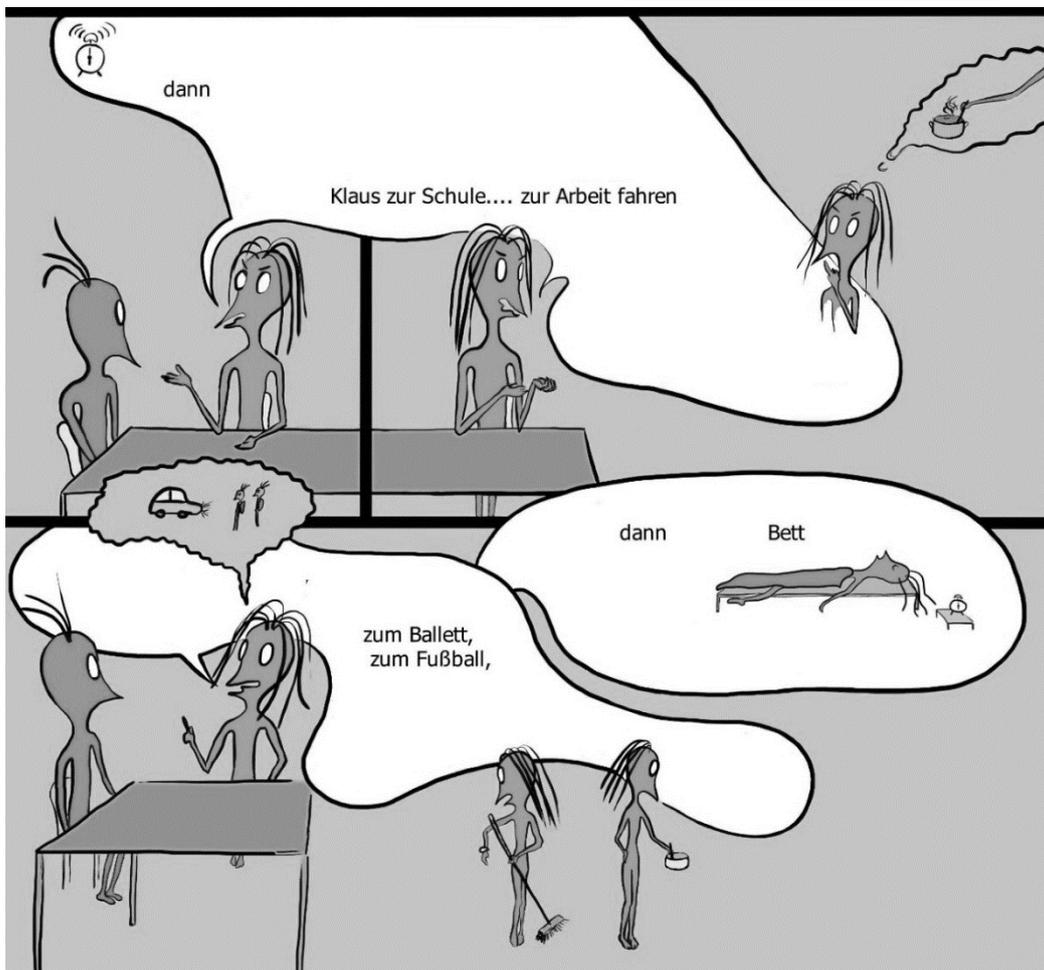
1.
2.
3.

„Ich habe keine Zeit, weil ich heute ein Date mit meinem ID oL, lol, habe. Jetzt muss ich aber noch die Hausaufgabe fertigmachen, weil ich mich dann in Ruhe für das Date fertigmachen will. Mmm, oder ich mache die Hausaufgabe wieder nicht und mache die Lehrerin fertig. (Ein paar Minuten später)
Ich habe nichts anzuziehen, habe fettige Haare und dazu keine Kommentare. Ahh, dieser Datestress macht mich fertig!“

Folge 2: „Ich habe am Samstag ein Mädchen kennengelernt. Sie meinte, sie ruft nicht direkt nach der Arbeit an. Die Arme arbeitet jetzt schon 72 Stunden.“

Und du?

Erzähle mir, wie spannend dein Tag ist, bitte.



2. Ordne die Aktivitäten sinngemäß und schreibe es in die Blasen

- *Wurstbrote für die Kinder machen*
- *dann aufstehen*
- *Hans in den Kindergarten fahren*
- *...alle Kinder wieder abholen*
- *dann kochen*
- *dann zum Einkaufen*
- *in der Zwischenzeit aufräumen*
- *da schon überlegen, was ich kochen soll*
- *Abendessen kochen*
- *bis morgens um 6 wieder mein Weckerchen klingelingeling macht.*
- *dann selbst ins Bett*
- *Die Kids ins Bett bringen*

3. Was meinst du? Was macht die Frau mit ihrem einTÖNigeg, einFÖRMigen Tag?

Macht sie eine coole radikale Veränderung (Transformation)?

<i>Ich denke</i>	
<i>Ich meine ...</i>	
<i>Meiner Meinung nach ...</i>	
<i>Ich stimme (nicht) zu.</i>	
<i>Damit bin ich nicht einverstanden.</i>	
<i>Du hast (nicht) Recht.</i>	
<i>Das ist (nicht) wahr.</i>	
<i>Wahrscheinlich ...</i>	
<i>Vielleicht ...</i>	



„Es ist nämlich nicht Wurst“

4. Wie kann man das Wort „Wurst“ ersetzen? Schau dir die Sätze unten an.

Deine Meinung ist mir VÖLLig Wurst.

Es ist mir auch VOLLkommen Wurst, was du von mir denkst.

5. Alltagsaktivitäten

Wann?	Was?	Wie?
Am morgen/morgens	Zähne putzen	eilig, gründlich
Am		
	zu Mittag essen	langsam
Am Abend		
In der Nacht	schlafen gehen	

6. Beschreibe deinen Alltag aber setze noch irgendeine **Veränderung** hinzu, die du gerne in deinem Alltag haben möchtest. Lies es dann theatralisch vor!

- * **Variante:** Beschreibe deinen Alltag so, dass die meisten Wörter mit dem gleichen Buchstaben anfangen.



Methodisch-didaktische Unterlage 3.: Alltag I.

Zielgruppe:	A1.2 - A2
Zeit:	2x45 Minuten
Lernziele:	Wortschatz präsentieren und festigen, ein Dialograster schriftlich erstellen, Sprechen trainieren (Beschreibungen von Bildern und Situationen, Vermutungen äußern, szenische Interpretation)
Materialien:	Comic, Arbeitsblatt, Ball, Wörterbuch, Internet

Die Kontrolle verläuft immer nach jeder ganzen Aufgabe im Plenum

Ad Aufgabe 1: (PA + Plenum, 15 Min.)

- A) S äußern in Paaren ihre Vermutungen über die ersten zwei Panels, wobei sie sich bei der Beschreibung an der drei Fragen orientieren.
- B) S besprechen ihre Vermutung zu der Frage „Was kann die Frau nicht mehr?“ (2. Bild)
- C) S finden im folgenden Text drei Bedeutung von „fertigmachen“

Lösung: 1. dokončit, 2. připravit/přichystat se, 3. odrovnat

„Ich habe keine Zeit, weil ich heute ein Date mit meinem ID oL, lol, habe. Jetzt muss ich aber noch die Hausaufgabe fertigmachen, weil ich mich dann in Ruhe für das Date fertigmachen will. Mmm, oder ich mache die Hausaufgabe wieder nicht und mache die Lehrerin fertig. (Ein paar Minuten später)

Ich habe nichts anzuziehen, habe fettige Haare und dazu keine Kommentare. Ahh, dieser Datestress macht mich fertig!“

Folge 2: „Ich habe am Samstag ein Mädchen kennengelernt. Sie meinte, sie ruft mich direkt nach der Arbeit an. Die Arme arbeitet jetzt schon 72 Stunden.“

Danach wird der richtige Text gelüftet und S tragen es in die Sprechblase ein.

Ad Aufgabe 2: (EA, 10 Min.) S ordnen die Comics-Sätze richtig an und schreiben in die Sprechblasen ein.

Ad Aufgabe 3: (PA + Plenum, 10 Min.) S sollen ihre Vermutungen zur Frage „Was macht die Frau mit ihrem eintönigen (All)Tag?“ notieren und in Paaren besprechen.

Ad Aufgabe 4: (EA, 10 Min.) S lesen den Comic weiter und beantworten, wie man das Wort „Wurst“ ersetzen kann.

Lösung: Es ist mir egal

Aufgabe 5: (Plenum, 10 Min.)

Aktivitäten an die Tafel zusammenschreiben: S zählen verschiedene mögliche Alltagstätigkeiten auf und suchen sie in Wörterbüchern. Nicht nur Verben, sondern auch typische Adverbien oder Adjektiven können dazu an die Tafel geschrieben werden. (z.B. „früh – spät – zum Training eilen– eilig).

*Diese werden zugleich in ihre in Arbeitsblättern vorgefertigte Tabelle eingetragen.

Teil 2: Die LK fragt zu jeder Aktivität/Tätigkeit, ob jemand dazu eine lustige Geschichte hat. Die LK zeigt bspw. auf die Kollokation „Zähne putzen“ und kann sagen z.B: *„Wenn ich mir die Zähne zeitgleich mit jemand anderem putze, putze ich immer ein bisschen länger, weil ich zeigen will, wie wichtig mir die Zahnpflege ist.“*

- **Tipp 1:** S schreiben ein Elfchen oder irgendein Gedicht, wobei sie ähnlich klingende Wörter verwenden und lustige Komposita bilden. S inspirieren sich im WB.
- **Tipp 2:** S schreiben vor der 6. Aktivität 8 verschiedene Wörter auf, die bei der nächsten Übung am wahrscheinlichsten im mündlichen Ausdruck vorkommen. Wer alle Wörter weg hat, springt auf und ruft „Fisch“. Diese Aktivität kann aber nur eine Klassenhälfte durchführen, damit das Spiel seinen Sinn behält.
- **Tipp 3:** Gruppen versuchen gemeinsam, für einzelne Wörtern oder Phrasen "Eselsbrücken" zu finden (möglichst lustig und ausgefallen)

Aufgabe 6: Mein langweiliger Tag: (EA, 15 Min.) S schreiben ihren Tagesablauf mit einer hineinkomponierten Veränderung (Lüge) auf und lesen es dann theatralisch vor. Die Veränderung wird aber nicht offensichtlich aus dem Text erkennbar, deshalb müssen andere S raten, was die Änderung ist.

- **Variante:** Beschreibe deinen Alltag so, dass sie meisten Wörter auf den gleichen Buchstaben anfangen.

Tipps für Spiele im Unterricht

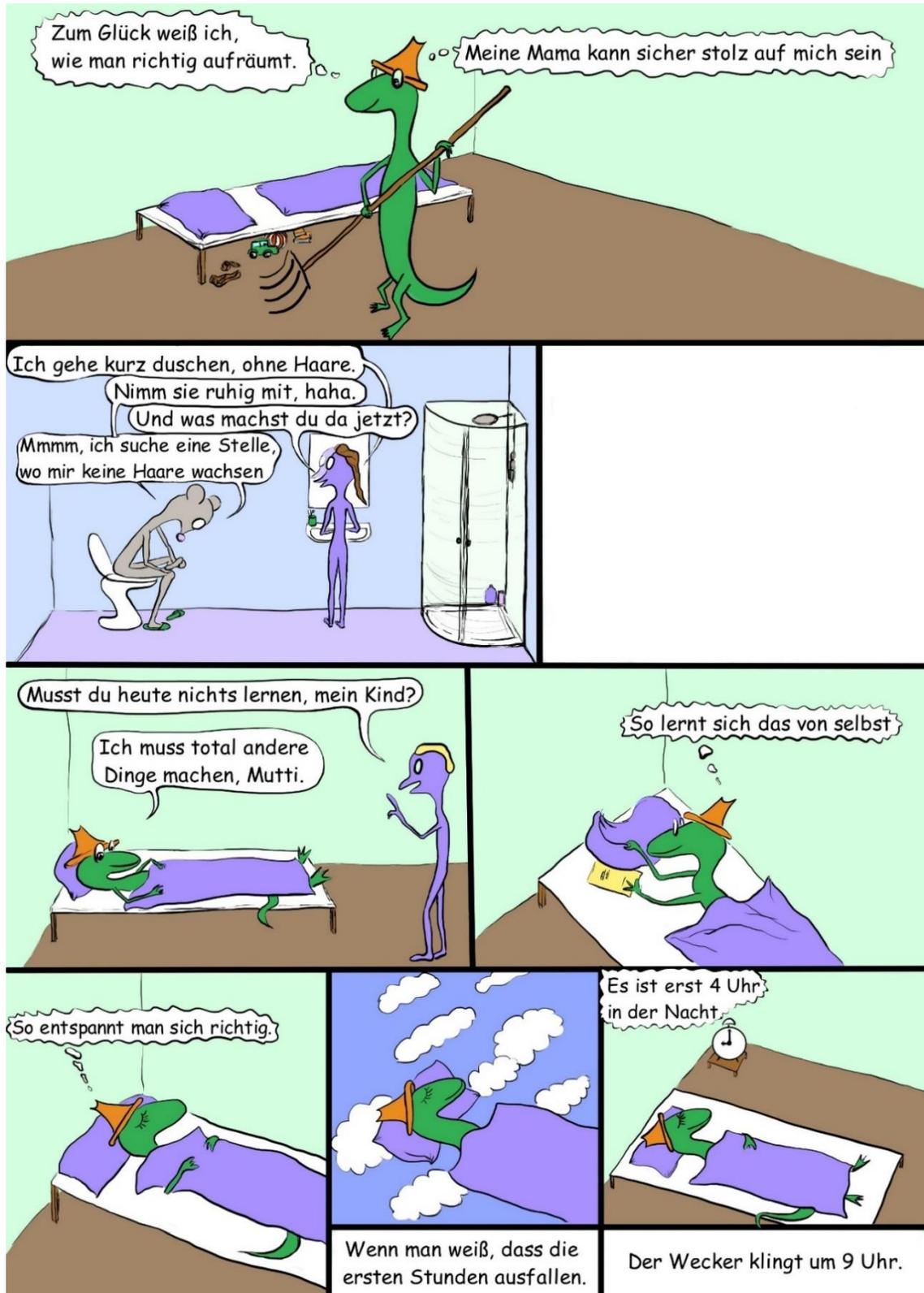
- **Lauter Unsinn!** S sitzen im Kreis, werfen sich einen Ball zu und stellen einander Nonsensfragen und beantworten sie möglichst witzig! Z.B. Warum trägst du immer eine Konservendose als Hut? Warum schläfst du immer in der Badewanne?
- **Szene vorspielen:**
- Verschiede Gegenstände nicht in ihrer eigentlichen Funktion benutzen (ein Glas ist eine Fernbedienung).
- **Szene mit Nonsensreimen:** Nonsensreime in der deutschen als auch tschechischen Reimsuchmaschine finden und aufschreiben. Nachher wird daraus eine kurze Szene gebildet und vorgespielt. Es kann sich hinter einem Paravent mit Händen oder Schatten abspielen

CZ: <https://www.rymy.cz/>, <https://rymovac.cz/>

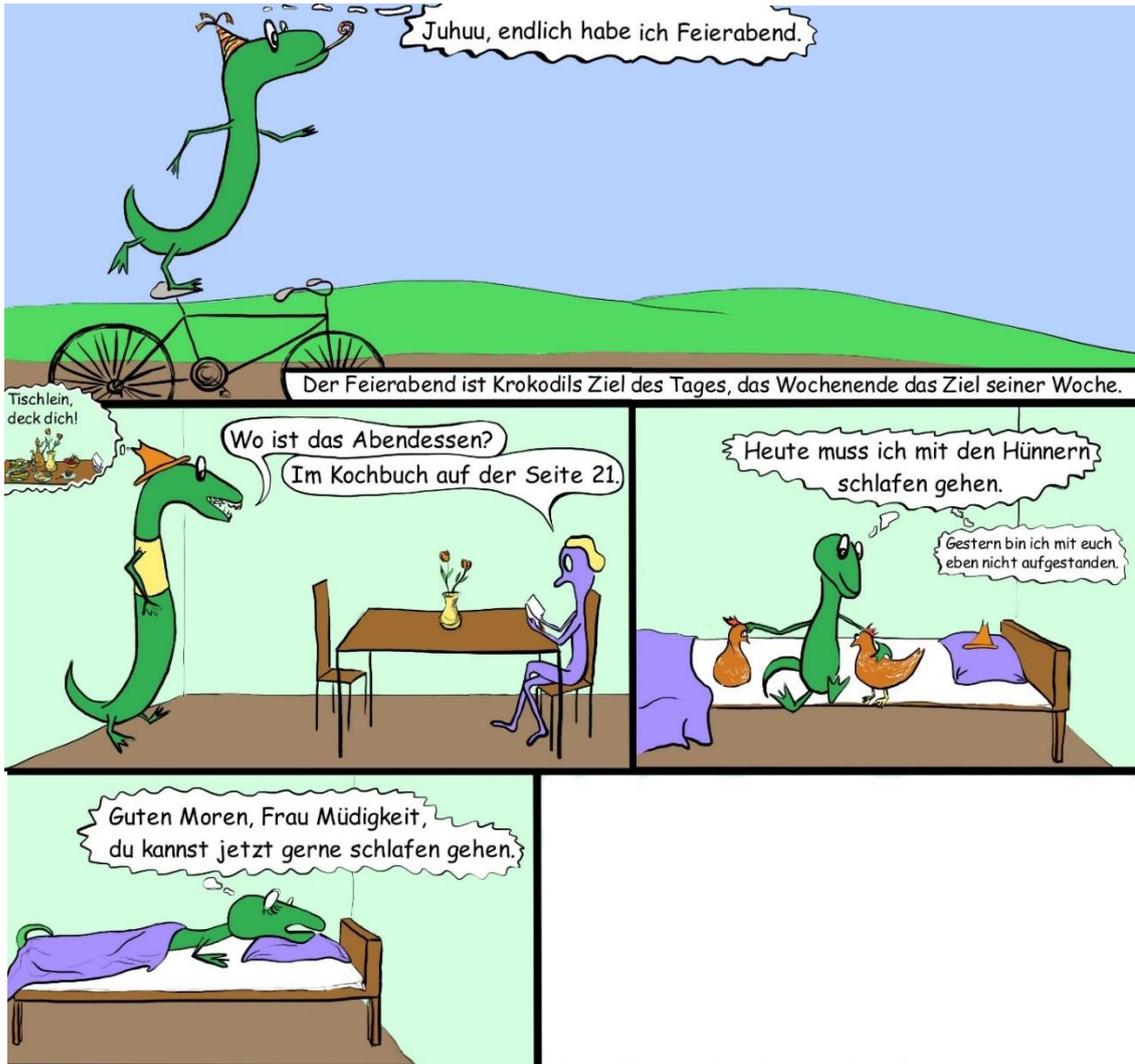
DE: <https://www.reimbuch.net/reim-auf/HOSE>,

https://www.reimemaschine.de/reim_suchen.php

Comic 4.: Alltag eines coolen Krokodils.







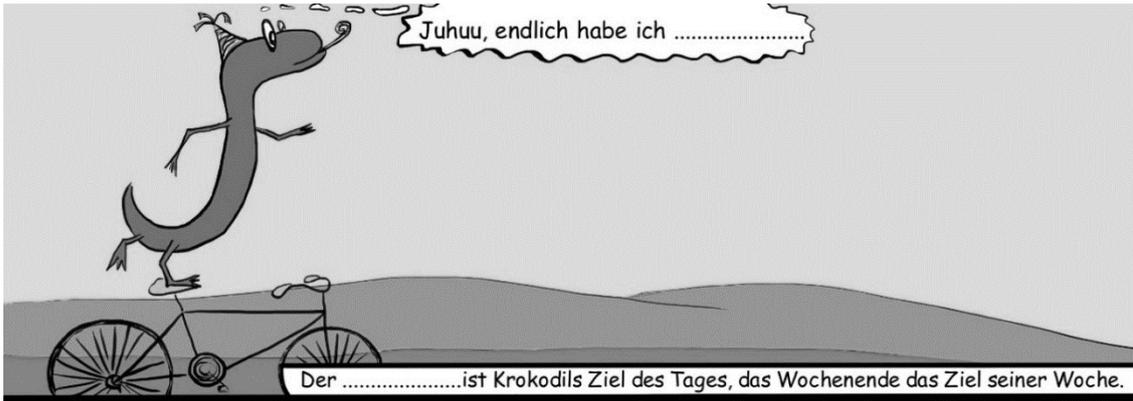
Comic-Lückentext 4.: Alltag eines coolen Krokodils.

Ergänze fehlende Wörter. (nichts bleibt übrig)

stolz auf, entspannen, mitnehmen, von selbst, aufräumen, können, leiser sprechen, unterwegs, futsch, der Unterricht, kinderleicht, Feierabend (2x), Müdigkeit, aufgestanden, mit den Hünnern schlafen gehen







Arbeitsblatt 4.: Alltag eines coolen Krokodils.

Alltag eines coolen Krokodils



1. Verbinde die markierten Buchstaben, ergänze noch den Buschtaben D und finde heraus, was das Wort „STOLZ“ heißt.

„Sie ist stolz auf ihn.“ =

Schreibe, worauf du nicht stolz bist, aber schreibe den Satz positiv.

.....



2. A) Ergänze die Wörter, verbinde sie mit den Gegenständen auf dem Bild (nicht alle Wörter passen) und beantworte die 3 Fragen unten.

r Spiegel – s W _ _ _ becken – die Dus _ _ – s Klo – s (geraute/immer fehlende) K _ _ papier – s Duschgel – e (fremde) Zahnbürste – e (dekorative) Klobürste – e (leere) Zahnpaste e Klobrille – r (warme) Toilettensitz – r Klodeckel – die Fußsohle

1. Das Wort „s Haar“ hat zwei Bedeutungen, weißt du welche?

.....

2. Warum schaut er sich seine Fußsohle an?

.....

3. An welcher Stelle wachsen ihm keine Haare?

.....

B) Beantworte

1. Welche Personen siehst du hier?

.....

2. Wo sind sie?

.....

3. Welche Tageszeit ist es?

.....

4. Was macht jetzt wohl das Krokodil?

.....



3. A) Lies die Sätze a, b, c, d, e, f. Wähle für dich passende Wörter und Sätze aus und schreibe sie in die Comicfelder

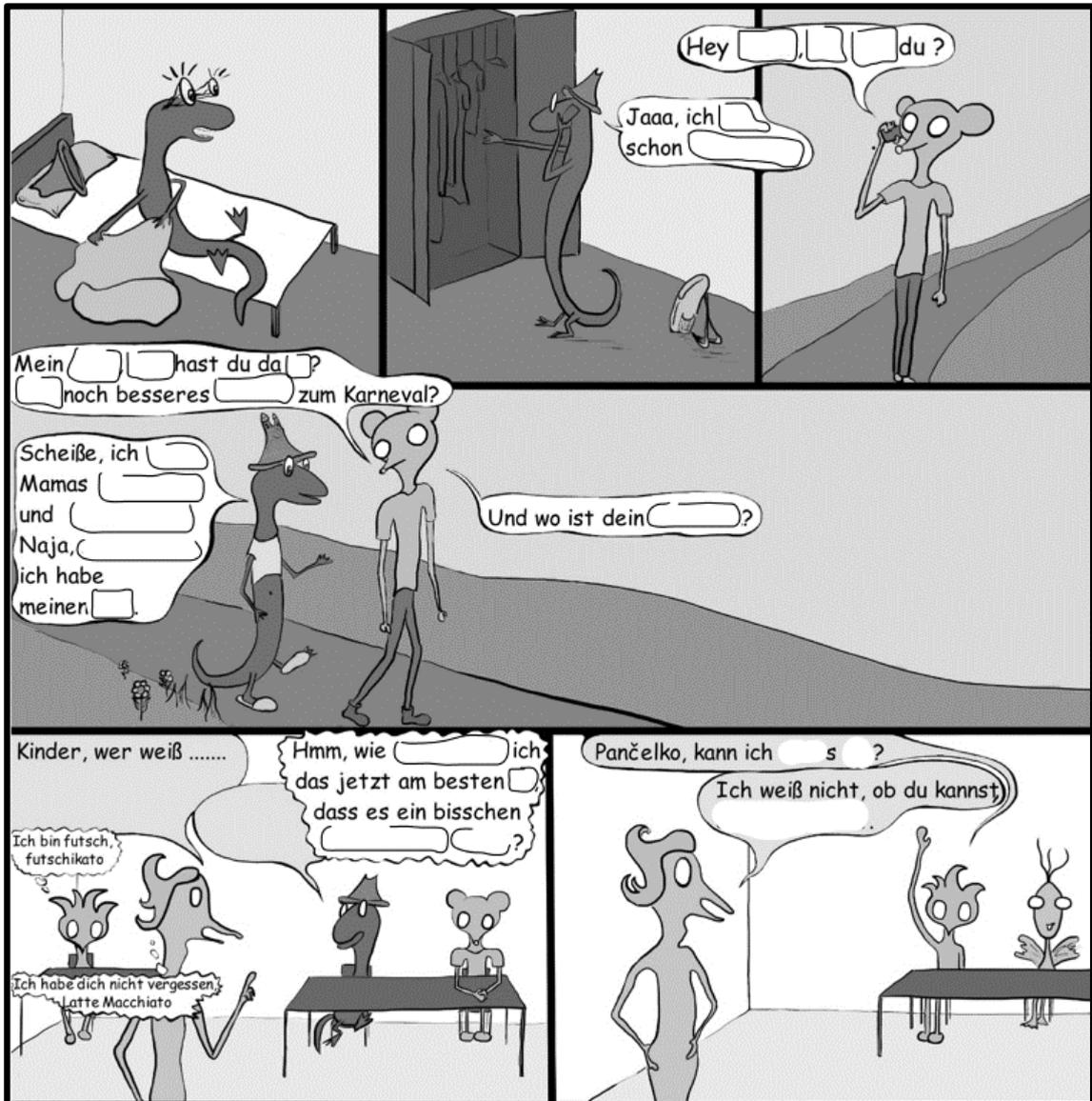
- Ich muss total andere Musik/ Dinge/ Witze/ Experimente machen, Mutti.*
- Musst du gerstern/ heute nichts lernen, mein Kind /meine Oma?*
- So lernt sich das sehr schwer/ kinderleicht / von selbst.*
- So entspannt/ stresst man sich richtig. Upps, ich habe nicht gewusst, wie schwer das Lernen sein kann.*
- Wenn man will/ weiß/ nicht weiß, dass die ersten 2 Stunden ausfallen/weglaufen.*
- Der Wecker blinkt / springt/ stinkt/ klingt.*

B) Ergänze den Minidialog unten und schreibe auf tschechisch, welche verschiedene Bedeutungen das Wort „selbst“ hat. (3)

A: „Ich lerne das nicht von selbst, aber weil ich muss... Es geht aber wie von selbst (leicht). Und du? Warum lernst du?“

B: „Ich weiß es selbst nicht aber ich denke, weil ich.....“

4. Aufschnapp- Spiel: Ergänzt zu zweit :)



5. Wonach fragt die Lehrerin und was antworten die Schüler? Ergänze (Panel N. 5).



6. Sei Kommentator und schreibe kurze Beschreibungen zu den jeweiligen Panelen.

Hilfe für dich: *morgens voller Schreck aufwachen, entspannt schlafen, sich schnell fertig machen, jemanden anrufen, Fragen stellen, feiern,, ...*

7. Übersetzung: Schreibe die Übersetzung, einen (lustigen) Satz und eine (lustige) Assoziation.

	ein Satz mit dem Wort	Assoziation (Reim/ Homonymum/ Antonym, Synonym)	Übersetzung (druhý sloupec)
Müdigkeit	Sie kann jetzt schlafen gehen	Faulheit	
Feierabend haben			
aufräumen			
sich entspannen			
leise sprechen	Ich spreche immer leise, wenn ich mit der Lehrern spreche.		

Comic erstellen

- * **Variante A: Findest du im Comic die Redewendung? Mach ein lustiges Bild zu deiner Redewendung. Du kannst ein Foto machen.**

Beispiele: jemanden auf die Palme bringen, blau machen/sein, die Hosen anhaben, die Nase voll haben, ein alter Hut sein, ein Spaßvogel sein, Jacke wie Hose sein, jmdm. geht der Hut hoch (= jmd. wird wütend), aus dem Hut / Zylinder ziehen / zaubern, Die Katze im Sack kaufen, jemandem auf der Nase herumtanzen, jemandem den Laufpass geben, auf großem FuÙe leben, etw. im Auge haben, sich keine grauen Haare wachsen lassen, jemanden im Stich lassen, Es ist alles in Butter! Tomaten auf den Augen haben.

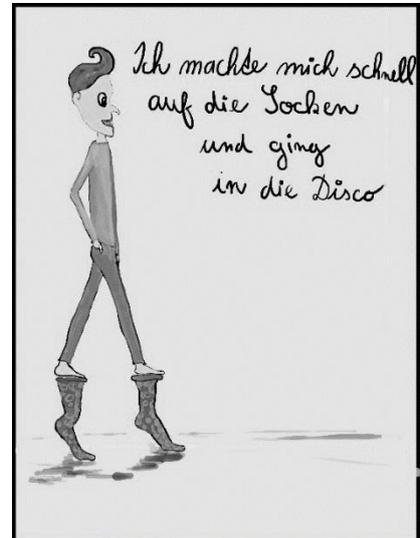


Bild 4 Redewendung 1

- * **Variante B: Mach einen kurzen Comic-Strip oder ein Meme zu dem Thema Alltag. Es kann nur ein Teil von deinem Tag sein. Inspiration findest du im Internet (Pinterest, Instagram, Google Bilder).**



Bild 5 Redewendung 2

Methodisch-didaktische Unterlage 4.: Alltag I. Alltag eines coolen Krokodils.

Zielgruppe:	A1.2 - A2
Zeit:	2x45 Minuten
Lernziele:	Wortschatz präsentieren und festigen, ein Dialograster schriftlich erstellen, Sprechen trainieren (Beschreibungen von Bildern und Situationen, Vermutungen äußern, szenische Interpretation)
Materialien:	Beamer und den Comic und Bilder als Inspiration für die letzte Aufgabe im PC haben, zerschnittene Zettelstreifen für die Aktivität <i>Pfannkuchengeschichte</i>
Form:	Plenum, PA, EA, GA

Die Kontrolle verläuft immer nach jeder ganzen Aufgabe im Plenum

Ad Aufgabe 1: (EA, 5 Min.) Lösung: hrdost

Ad Aufgabe 2: (10 Min.)

A: (EA) S verbinden die Wörter mit den Gegenständen auf dem Bild und beantworten die Fragen.

B: (PA, Plenum) S beantworten die Fragen zu zweit und dann wird darüber im Plenum diskutiert.

Ad Aufgabe 3: (EA, 10 Min.)

A: S wählen passende Wörter innerhalb der Sätze und ergänzen sie in die Comicblasen (nichts ist unbedingt falsch, denn es hängt von dem Witz ab. Wichtig ist hier eine individuelle Kontrolle, ob es vom Schüler richtig verstanden wurde.

B: S sollen anhand des Dialogs auf drei Bedeutungen von der Wortverbindung „von selbst“ kommen.

Ad Aufgabe 4: Aufschnapp-Spiel: (PA, 5 Min.) Es wird zuerst die erste, dann die zweite Hälfte der zweiten Seite des Comics mit dem Beamer für einige wenige Sekunden auf die Wand projiziert und wieder schnell weggenommen. Die S schreiben in die leeren Blasen das, woran sie sich noch erinnern können. Es kann je nach Bedarf wiederholt werden.

Kontrolle: Die LK liest den Text laut vor und wenn sie an den Lückenstellen pausiert, müssen alle S das Wort laut sagen.

Ad Aufgabe 5: (PA, 10 Min.) S denken eine mögliche Frage der Lehrerin und darauf eine mögliche Krokodils Antwort aus.

Ad Aufgabe 6: (EA/PA, 10 Min.) S schreiben Bildunterschriften zu den jeweiligen Panelen.

Ad Aufgabe 7: (EA, 10 Min.) S ergänzen die Wortschatztabelle und konzentrieren sie sich auf lustige Assoziationen.

Pfannkuchengeschichte (10-15 Min.) Jeder Schüler bekommt einen leeren Zettel. Oben auf den Zettel schreibt er im Nominativ sein ausgewähltes Substantiv, z.B Onkel, Doktor, Erdbeere. Das ist die Antwort auf die Frage „**wer – was**“.

Das Papier muss so zusammen gefaltet werden, dass niemand das geschriebene Wort sehen kann und es weiter geschickt werden kann. Die zweite Frage lautet „**Was macht er/sie/es?**“

Das Prinzip ist gleich. Bei der dritten und vierten Frage beantworten die Schüler die Frage „**wann**“ und „**wo**“ Wenn alle Fragen beantwortet sind, liest jeder seine Pfannkuchengeschichte vor.

- **Tipp:** Es kann lustig sein, wenn sie auch tschechische Wörter einbauen und die entstandene Geschichte ein wenig ergänzen.

Ad Comic erstellen

- **Variante A:** S. haben einige Redewendungen zur Wahl, wählen sich eine und machen dazu ein lustiges Bild/Foto.
- **Variante B:** S. machen einen Comic-Strip oder ein Meme. S. sollten lustige Situationen in ihrem Alltag finden und sehen können, d.h. S. lernen Dinge und Situationen mit Humor zu betrachten.



Bild 6 Beispiel eines Comichildes (Meme)



Bild 7 Beispiel eines Comicstrips



Bild 8 Beispiel eines einfach erstellten Bildes