

Witze im Zentrum oder an der Peripherie des DaF-Unterrichts? Der Witz im Spracherwerbsprozess aus der pragmalinguistischen Perspektive

Michaela Voltrová

Annotation

Wenn man etwas lernt oder lernen will, geht es immer besser, wenn es Spaß macht. Dieser Beitrag möchte zeigen, dass eine witzige Situation oder Witze als Textsorte nicht nur als Motivation zum Lernen, sondern auch als ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts dienen können. Als ein Argument, das sich wie ein roter Faden durch diesen Text zieht und das diese Behauptung unterstützt, bietet sich die pragmatisch verankerte Perspektive an. Der Beitrag stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Witze beim Vermitteln der pragmatischen Kompetenz im Rahmen des DaF-Unterrichts behilflich sein können und ob diese daher von der Peripherie näher ins Zentrum des DaF-Unterrichts geraten sollten. Auch wenn die Argumentationslinie dieses Beitrags die Rolle der Witze im Unterricht unterstützen will, wird hier diese Richtung keinesfalls überschätzt. So wie die pragmatische Kompetenz sollte auch der Witz ein Teilchen des sprachdidaktischen Mosaiks darstellen, das nicht unbedingt in dessen Zentrum liegen muss.

Schlüsselwörter

Witz, Pragmatik, Pragmalinguistik, Fremdspracherwerb, Deutschunterricht

Wenn man etwas lernt oder lernen will, geht es immer besser, wenn es Spaß macht. Dieser Beitrag möchte zeigen, dass eine witzige Situation oder Witze als Textsorte nicht nur als Motivation zum Lernen, sondern auch als ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts dienen können. Als eine These, die sich wie ein roter Faden durch diesen Text zieht und die diese Behauptung unterstützt, bietet sich die pragmatisch verankerte Argumentation an. Die Autorin stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob Witze beim Vermitteln der pragmatischen Kompetenz im Rahmen des DaF-Unterrichts behilflich sein können und ob diese daher von der Peripherie näher ins Zentrum des DaF-Unterrichts gelangen sollten. Auch wenn die Argumentationslinie dieses Beitrags die Rolle der Witze im Unterricht unterstützen will, wird hier diese Position keinesfalls überschätzt. So wie die pragmatische Kompe-

tenz sollte auch der Witz ein Teilchen des linguodidaktischen Mosaiks darstellen, das nicht unbedingt in dessen Zentrum liegen muss.

1. Pragmatische Kompetenz(en)

Die pragmatische Kompetenz gehört laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zusammen mit den linguistischen und soziolinguistischen Kompetenzen zu den kommunikativen Sprachkompetenzen. Wie aber aus diesem Dokument (s. URL 1) folgt, sollten wir eher über *pragmatische Kompetenzen* sprechen, weil es sich um einen Oberbegriff für mehrere Kompetenzen (Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz) handelt. Der sprachwissenschaftliche Diskurs bietet aber eine andere Perspektive, die auch über eine andere Spezifizierung dieser Kompetenz (s. unten) verfügt und bei der üblichen Singularform bleibt. Auch wenn die mehr sprachwissenschaftlich basierten Auffassungen auf den ersten Blick allgemeinere Definitionen anbieten, handelt es sich bei der pragmatischen Kompetenz ohne Frage um einen grundlegenden Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit, ohne den eine erfolgreiche Kommunikation nicht stattfinden kann:

„[Die pragmatische Kompetenz] zeigt sich zum Beispiel darin, daß wir in der Lage sind, Äußerungen zu bestimmten Situationen passend zu gestalten, daß wir pragmatische Schlüsse ziehen können und daß wir mißglückte Äußerungen erkennen und beurteilen können. Man kann die Pragmatik also als eine Theorie der pragmatischen Kompetenz auffassen; die pragmatische Kompetenz sagt uns, wie wir eine Grammatik in der Kommunikation zur Anwendung bringen, sei es in der Produktion oder der Interpretation von Äußerungen.“ (Meibauer, 2001, S. 8)

Ähnlich wird diese Kompetenz auch von anderen Autoren definiert, so z.B. Ueda in seiner Publikation, die mit dem Thema dieses Beitrags sehr eng und konkret zusammenhängt:

„Unter pragmatischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Sprechsituation eine dieser Situation gemäße Äußerung zu machen oder eine Äußerung der Sprechsituation entsprechend zu verstehen.“ (Ueda, 2013, S. 23)

Auch wenn Meibauer (2001, S. 169) nur auf vier konkrete Elemente des Erwerbs ¹der pragmatischen Kompetenz detailliert eingeht (indirekte Sprechakte,

1 „Wir alle haben mal klein angefangen. Es gab eine Zeit, da wußten wir noch nicht, wie man ein Versprechen abgibt, wie man ironisch ist, was Höflichkeit bedeutet. Unsere pragmatische Kompetenz mußten wir uns erarbeiten, genauso wie wir auch das grammatische System unserer Sprache erwerben mußten.“ (Meibauer, 2001, S. 162)

Metaphern und Ironie, narrative Kompetenz, Weltwissen²), folgt es nicht nur aus dieser Quelle, dass diese Richtungen des Spracherwerbs auch andere pragmatische Ebenen umfassen – z.B. das angemessene Dekodieren der Implikaturen und der Präsuppositionen oder die Konversations- und Informationsstrukturen. Meines Erachtens ist es sehr fraglich, ob es aus der linguodidaktischen Perspektive sinnvoller wäre zu diskutieren, welche der Ebenen der pragmatischen Kompetenz im Zentrum und welche in der Peripherie des L1-Erwerbs oder des L2-Erwerbs liegen sollten. Der ganze Komplex ist ein natürlicher Bestandteil des Spracherwerbs und muss auf jeden Fall auch ein Bestandteil des L2-Erwerbs bzw. des DaF-Unterrichts sein, weil Kommunikation (auch in einer Fremdsprache) ohne eine angemessene Kodierung und Dekodierung dieser Inhalte nicht erfolgreich verlaufen kann.

Zu den oben genannten Aspekten der pragmatischen Kompetenz gehören aber auch die sich an der Grenze zu anderen Bereichen und Disziplinen befindenden Elemente – wie die soziolinguistisch zu beschreibenden Erscheinungen oder die besonders im Erwerb bedeutende interkulturelle Ebene. Was die erstgenannte Richtung angeht, sprechen manche Autoren sogar über die die beiden Richtungen verbindende Soziopragmatik (vgl. beispielsweise Ernst, 2002, S. 17). Eine enge Nachbarschaft zwischen diesen zwei sprachwissenschaftlichen Richtungen signalisiert auch das folgende Zitat aus der soziolinguistisch orientierten Publikation von Fasold:

„When people use language, they do more than just try to get another person to understand the speaker’s thoughts and feelings. At the same time, both people are using language in subtle ways to define their relationship to each other, to identify themselves as part of a social group, and to establish the kind of speech event they are in.“
(Fasold, 1993, S. 1)

Wie schon dargestellt wurde, ist die pragmatische Kompetenz einer der nie fehlenden Bestandteile der Kommunikation und daher auch des L1-Erwerbs, was auch als ein Argument für die alltägliche (natürlich auch indirekte) Präsenz dieser Thematik im Fremdsprachenunterricht gilt. Auf welche Weise das Erlernen dieser Kompetenz in den DaF-Unterricht eingearbeitet werden sollte, ist eine Frage, die unterschiedlich beantwortet werden kann. Eine der Möglichkeiten, die sich als effektiv erweisen, wird im Weiteren vorgeschlagen und erörtert.

2. Witze und ihre Pointe

Bevor man detailliert über die Pointen von Witzen nachdenkt, sollte der Begriff Witz klar definiert werden – bzw. sollte dargestellt werden, was in dieser

2 „So weiß man, daß die Kommunikation mit kleinen Kindern nicht nur wegen ihrer mangelnden Sprachbeherrschung manchmal nicht klappt, sondern weil ihr Wissen über die Situation und die Welt noch klein ist.“ (Meibauer, 2001, S. 162)

Hinsicht für den vorliegenden Text relevant ist. Als Witz werden nämlich üblicherweise sowohl Witze als Textsorte als auch die humorvollen authentischen Situationen bezeichnet, die spontan während einer Kommunikationssituation entstehen und deren Hintergrund man unterschiedlich erklären kann. So fasst Kotthoff (1996, S. 10-13) die wichtigsten Erklärungsmodelle des Komischen und Humoristischen in drei Klassen zusammen: Inkongruenz zwischen Konzept und realem Objekt, Degradation und Aggression (die unterschiedliche psychologische und soziale Motive hat) und Entspannung. Hier geht es, wie erwähnt, um nicht gestellte, authentisch entstandene humorvolle Situationen, die zum Forschungsobjekt der interaktionalen Soziolinguistik gehören. Das mit beiden Auffassungen von Witz untrennbar zusammenhängende Lachen wird hier nicht nur als „reflexhaftes Herausplatzen“, sondern auch als „Ressource zur Gestaltung von Interaktionen“ (Kotthoff, 1996, S. 7) wahrgenommen. Solche Situationen und die auf diese Weise entstehenden Interaktionen treten auch während einer Kommunikationssituation im Unterricht auf und sind wegen ihres natürlichen Charakters sehr wünschenswert. Weil man diese aber wegen der Authentizität für den Unterricht bzw. für das Erreichen eines Unterrichtszieles nur sehr schwierig vorher vorbereiten kann, sprengt diese Art die gesteckten Ziele dieses Beitrags (d. h. Vorschläge für das Erreichen konkreter Unterrichtsziele im Bereich der pragmatischen Kompetenz darzustellen).

Für uns ist daher die zuerst angedeutete Auffassung von Witz relevant. Auch wenn es sich hier um eine konkrete Textsorte von kleinem Umfang handelt, können solche Witze (auch) relativ spontan innerhalb einer Kommunikationssituation angewandt werden (z.B. mit der Absicht einer Entspannung); trotzdem stellen sie wegen ihrer nicht authentischen Pointierung und Abgeschlossenheit eine Textsortenklasse mit spezifischen Merkmalen dar:

„Der Witz ist eine kleine Geschichte mit einer Pointe. Damit ein Text als Witz verstanden werden kann, muss er eine Pointe enthalten. Die Entfaltungswiese eines Witztextes kann man sprachformal und sprachsystematisch betrachten. [...] Formal betrachtet besteht ein Witztext normalerweise aus drei Teilen, nämlich Einleitung, Entfaltung und der Pointe. [...]“ (Ueda, 2013, S. 33)

Eine spezifische Richtung der Witzforschung beschäftigt sich mit der Pointe und stellt sich konkrete Fragen, die den linguistischen Hintergrund des Humorvollen untersuchen. Es gibt einige Klassifikationen von Witzen, die sich an der Pointenart orientieren. Als Basis für die Klassifikation kann unter Anderem die Systematik der Konversationsmaximen von Grice angewandt werden. So zeigt Meibauer (2001, S. 28), dass z.B. Ironie als Verletzung der Qualitätsmaxime interpretiert werden kann. Für Raskin sind aber diese Kriterien ungenügend, weshalb er Extra-Maximen für Humor vorschlägt. Diese Überlegung wurde jedoch z.B. von Kotthoff abgelehnt (Kotthoff, 1996, S. 46), für welche die Gricesche Maximenskala auch für den Humor hinreichend ist. Dieser (nur kurz und partiell beschriebene) wissen-

schaftliche Diskurs auf diesem Gebiet zeigt, dass die Thematik der Witzpointe in der Linguistik auf keinen Fall außer Acht gelassen wurde (wird) und dass es keine einheitliche und ultimative Auffassung dazu gibt.

Aus der linguodidaktischen Perspektive scheint jedoch Uedas Klassifikation (Ueda, 2013, S. 38-42) der Witze nach Art der Pointe sehr angemessen zu sein:

„Einen Witztext hat man verstanden, wenn man die Pointe im Prozess der Rezeption des betreffenden Textes versteht. Je nach dem, auf welcher sprachlichen Ebene die Pointe festzustellen ist, kann man zumindest sechs Pointenarten bestimmen, indem man fünf sprachliche Ebenen und eine nicht-sprachliche Ebene berücksichtigt.“ (Ueda, 2013, S. 38)

Die sprachlichen Ebenen, auf denen die Pointe festgestellt werden kann, sind in seinen Augen die phonetische, morpho-phonetische, morpho-syntaktische, semantische und pragmatische Ebene. Diese Klassifizierung (einschließlich der Ebenen von Landeskunde und Sprachvarietäten, mit denen die oben zitierte Publikation zusätzlich arbeitet) ist im Unterricht sehr gut anwendbar. Sie spiegelt nämlich die auch aus den linguistischen Disziplinen hervorgehenden Ebenen des DaF-Unterrichts wider.

Die Rolle der Witze im Deutschunterricht ist daher nicht nur motivierend (s. oben), sondern auch Kenntnisse und Kompetenzen erweiternd und vertiefend. Die jeweilige sprachliche Erscheinung wird geübt und eine konkrete Kompetenz vertieft, wenn die Pointe auf einer konkreten Ebene dekodiert werden muss. In die oben vorgestellte Klassifikation werden die interkulturelle Kompetenz und die mit ihr zusammenhängenden Kenntnisse offensichtlich weniger als nötig einbezogen. Dass die interkulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit, sich mit Menschen einer anderen Kultur und Ethnie zu verständigen, eine sehr wichtige Stelle in der heutigen globalisierten Welt einnimmt, muss nicht diskutiert werden. Deshalb bieten die im nächsten Teil aufgelisteten und interpretierten Witze eine Möglichkeit, den Unterricht gerade in diese Richtung zu orientieren.

3. Beispiele

In diesem Kapitel werden konkrete Beispiele der Verwendung von Witzen mit dem Ziel gezeigt, interkulturelle Kompetenz bzw. landeskundliche Informationen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang werden auch Witze kurz analysiert, die Auto- und Heterostereotype beinhalten. Auch wenn sich die Autorin einer

schmalen und heiklen Grenze³ zwischen einem Stereotyp und einem Klischee und der potenziellen Gefährlichkeit bei der Verwendung negativer Stereotype bewusst ist, ist sie gleichzeitig davon überzeugt, dass diese Thematik im Unterricht offen besprochen werden sollte. Schon die Tatsache, dass die Stereotype nicht nur eine negative Rolle in unserem Leben (als eine mögliche Quelle konkreter Vorurteile) spielen, sondern auch positiv (während der Lernprozesse) wirken, ist ein Argument auch für die Arbeit mit diesen komplizierten Inhalten im Unterricht. Gerade solche Witze, die im Unterricht angemessen behandelt und interpretiert werden, vermitteln ganz natürlich die Kenntnisse dieser Inhalte. In einer Kommunikationssituation von Mitgliedern unterschiedlicher Ethnien spielt diese Ebene eine wichtige Rolle (z.B. im Bemühen um eine effektive, angenehme oder problemlose Kommunikation mit einem ausländischen Geschäftspartner). Die Informationen über die Existenz konkreter Stereotype ermöglichen dem Rezipienten eine angemessene Dekodierung mancher Nachrichten (ähnlich ist es auch in der Kodierung).

Als Beispiele (B1-B6) wurden aus den oben genannten Gründen solche Witze von deutschen und österreichischen Webseiten gewählt, bei denen die Kenntnis landeskundlicher Informationen oder konkreter Auto- und Heterostereotype über Deutschland, Österreich, Deutsche und Österreicher für die Dekodierung der Pointe wichtig ist. Wegen der fehlenden Grenzen in dem globalisierten virtuellen Internetmilieu ist es nicht möglich zu unterscheiden, ob es sich um ein Auto- oder Heterostereotyp handelt, diese Ebene wird also nicht beachtet.

Im Internet findet man viele Witze, die Stereotype über deutschsprachige Länder und deren Bewohner beinhalten. Es wurden drei Witze über Österreicher und drei Witze über Deutsche ausgewählt, die nicht vulgär sind und als im Unterricht anwendbares Material klassifiziert werden können, auch wenn sie meistens negative Stereotype beinhalten. Diese sollten daher im idealen Fall nicht nur als ein sprachliches Material, sondern auch als ein Mittel für die Vertiefung der pragmatischen Kompetenz und letztendlich auch in der Eröffnungsphase einer Diskussion über die stereotypenhafte Denkweise dienen.

B1 Ein Österreicher bei McDonald's: „I hätt gern a Hendl!“ Der Angestellte: „Äh, Sie meinen Chicken?“ Darauf der Österreicher: „Nein, ned schicken! Ich ess' es gleich hier.“ (URL2)

Die Pointe dieses Witzes liegt auf der phonetischen Ebene, wo es zu einem überraschenden Kontrast zwischen den Wörtern chicken und schicken kommt. Eine weitere Ebene der Pointe könnte die mögliche abwertende Implikatur darüber darstellen, dass sich ein Österreicher bei McDonald's nicht verständigen kann,

³ „Ethnische Witze zu behandeln ist ein heikles Thema. Trotz der wohlmeinenden Zielsetzung, Vorurteile bloßzustellen und ein Nachdenken zu deren Überwindung zu bewirken, ärgern sich die betroffenen Völker und Nationen meistens über die erzählten Witze. Es ist dann schwierig, objektiv und ohne Emotion darüber zu diskutieren, wie solche Stereotype entstanden sind und wie sie überwunden werden könnten.“ (Ueda, 2013, S. 11)

was unter Umständen Quelle eines negativen Stereotyps sein kann. Dieser Aspekt hängt mit der spezifischen Rolle der in diesem Witz absichtlich benutzten Sprachvarietät sehr eng zusammen.

B2 Wie lehren die Österreicher ihre Kinder sprechen? Sie werfen sie in den „Wörthersee“! (URL 3)

Die Pointe dieses Witzes hat einen phonetisch-orthographischen Hintergrund, der aber mit landeskundlicher Kenntnis bzw. mit der Ebene des Weltwissens (s. pragmatische Kompetenz) eng verbunden ist. Auch hier kommt es zu einem Kontrast zwischen zwei Wörtern – Wörthersee und *Wörtersee. Auch wenn die letztgenannte Variante nur implizit erwähnt wird, ist sie für die Dekodierung der Pointe unentbehrlich. Zu einer negativ und abwertend geprägten Implikatur (über Österreicher) könnte es bei dem Rezipienten wie im letzten Fall auch kommen. Für die Pointe des Witzes ist unbedingt wichtig, dass gerade die Österreicher erwähnt werden, weil es um einen in Österreich liegenden See geht.

B3 Warum ist die österreichische Fahne rot-weiß-rot?..... Damit sie von den Österreichern nicht verkehrt herum aufgestellt wird. (URL4)

Dieser Witz bzw. seine Pointe beruht auf den Erwartungen des Rezipienten und auf der gesamten umrahmenden Kommunikationssituation. Falls von dem Fragenden nicht vorher angedeutet wird, dass jetzt ein Witz kommt, gehen die Überlegungen des Befragten sehr wahrscheinlich in eine historische Richtung. Falls der Rezipient nicht über das nötige Weltwissen verfügt, wird ihm die Dekodierung des Witzes mittels der expliziten Informationen in der ersten Phase erleichtert. Das sind eben die Gründe, warum dieser Witz im DaF-Unterricht bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen gut anwendbar ist.

B4 Ein Deutscher und ein Amerikaner wetten, wer schneller ein Haus bauen kann. Nach vier Wochen meldet der Ami: „Noch 14 Tage und ich bin fertig!“ Antwortet der Deutsche: „Noch 14 Formulare und dann fang ich an!“ (URL5)

Auch in diesem Falle handelt es sich um eine Pointe, die mit einem Kontrast arbeitet. Hier geht es jedoch nicht um einen Kontrast auf der sprachlichen Ebene (wie in B1 und B2), sondern um Kontraste zwischen zwei Ländern und deren Gewohnheiten und Traditionen, bzw. um die damit zusammenhängenden Stereotype. Es handelt sich um ein sehr häufig benutztes Witzschema, bei dem es oft zur Übertragung von Sujets kommt. Für die Dekodierung dieses Witzes ist Weltwissen bzw. die Kenntnis des Stereotyps von der deutschen Bürokratie nötig.

B5 Was sind die drei kürzesten Bücher der Welt? „Deutscher Humor“, „Englische Köstlichkeiten“, „Italienische Heldentaten“. (URL6)

Die Pointe dieses Witzes liegt auf der pragmatischen Ebene. Weil die sich auf die Beantwortung der Frage beziehenden Erwartungen des Rezipienten sehr wahrscheinlich anders waren – womit die ganze Witzkonstruktion schließlich auch rechnet –, kommt es zu der witzigen und überraschenden Pointe, wenn die Antwort auf die am Anfang gestellte Frage ausgesprochen wird. Diese führt den Rezipienten zu einzelnen Implikaturen, die Stereotype über die erwähnten Nationen umfassen.

B6 Wie kam es, daß die Ostfriesen an einem einzigen Tag ihre ganze U-Bootflotte verloren haben? Es war „Tag der offenen Tür“ ... (URL7)

Das letzte Beispiel gehört zu einer sehr umfangreichen Gruppe der Witze über Ostfriesen, die sehr abwertend sind und die mit dem Stereotyp der „dummen Ostfriesen“ arbeiten. Dass diese Witze wirklich sehr beliebt sind, zeigen auch ihre Menge im Internet und ganze Serversektionen, die sich gerade nur den Witzen mit diesem Stereotyp widmen. Wie dieses Stereotyp entstanden ist, beschreibt Meyer (2012, S. 77) auf folgende Weise: „Der Ostfriesenwitz geht auf ein traditionelles Bild von Ostfriesenland als strukturschwachem Gebiet mit starkem Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land zurück.“

In B6 sehen wir jedoch nicht nur einen Witz, dessen Pointe ein negatives Stereotyp impliziert. Die Grundlage der Pointe liegt nämlich im Bereich der Metaphorik, weil hier „Tag der offenen Tür“ (bzw. „die offene Tür“) nicht im übertragenen Sinne gemeint ist, wie es üblich ist.

4. Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurde für die Anwendung von Witzen im DaF-Unterricht plädiert. Witze werden traditionell eher als ein nur an der Peripherie liegendes und zur Motivation der Lernenden dienendes Mittel wahrgenommen, auch wenn jene, wie gezeigt wurde, auch ein anderes Potenzial für den DaF-Unterricht haben. Als wichtigste Argumente dafür, dass die Witze mehr ins Zentrum der Unterrichtsmaterialien gelangen sollten, wurden vor allem die Thesen der Pragmalinguistik angeführt. Die pragmatische Kompetenz sollte ein natürlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts sein, weil dieser die authentischen Kommunikationssituationen widerspiegeln sollte, die das ganze Spektrum der pragmatischen Elemente umfassen, und weil diese grundlegende Kompetenz viele kommunikativ wichtige Elemente beinhaltet (wie z.B. indirekte Sprechakte, Implikaturen oder Metaphern). Die Witze bieten mittels ihrer Pointen, die sehr oft einen pragmatischen Hintergrund haben, eine Option an, die pragmatische Kommunikationsebene implizit im Unterricht zu thematisieren.

Wie der Ansatz von Ueda (2013) demonstriert, eignet sich der Witz als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts auch zu anderen Zwecken. Eine Motivationsebene hängt hier sehr unauffällig mit der sprachlich basierten Pointe zusammen, deren

Dekodierung beim Üben konkreter Erscheinungen aller sprachlichen Ebenen behilflich ist. Die Auswahl eines konkreten Witzes sollte den Unterrichtszielen einer konkreten Unterrichtseinheit folgen: Geht es um die landeskundliche Ebene (B3) oder vielleicht um ein Rechtschreibungsproblem (B2)? Wie gezeigt wurde, stellen die Witze aber auch eine effektive Option dar, wie landeskundliche Informationen oder interkulturelle Kompetenz bzw. die Kenntnis der Stereotype über Menschen einer anderen Ethnie vermittelt werden können. Weil die Stereotype nicht nur eine negative Rolle in unserem Leben und in zwischenmenschlichen Beziehungen spielen, sondern auch als Informationsquelle über die Welt dienen, können die stereotypenhaften Witze als Bestandteil des DaF-Unterrichts gut funktionieren. Eine weitere Argumentationslinie geht in die Richtung der fachübergreifenden Kompetenzen, und zwar in dem Sinne, dass ein passender Witz mit einem Auto- oder Heterostereotyp eine Diskussion zu dem heiklen Thema der Nachbarschaftsbeziehungen oder generell der Beziehung zu anderen Ethnien eröffnen kann. Ob diese Option im Unterricht angemessen ausgenutzt wird, hängt aber von der Geschicklichkeit des Lehrers ab.

Abstract

Traditionally, jokes are seen as a marginal teaching tool. This article discusses the value of jokes in teaching German as a foreign language. Specifically, it argues that jokes can play a much more important role in language instruction than is commonly perceived. It also argues that pragmatic competence should be developed in German as a foreign language learning which can be done through the use of jokes. Analyzing jokes and identifying humor allow language learners to examine various language aspects including orthography, metaphors, pragmatics or cultural aspects of language use. Language learners can also explore culture and develop intercultural competence through the study of jokes. If jokes are carefully selected (with respect to language objectives, etc.), they become a valuable tool in German language teaching.

Keywords

joke, pragmatics, pragmalinguistics, foreign language acquisition, teaching of German

Literaturverzeichnis

Ernst, Peter (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin: de Gruyter.

Fasold, Ralph W. (1993). *The sociolinguistics of language*. Cambridge: Blackwell.

Grieffhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr.

Kotthoff, Helga (1996). *Scherzkommunikation: Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meyer, Silke (2012): Warum die Lederhosen anbleiben. Interkulturalität und Stereotype. In: Schmidt, Judith / Keßler, Sandra und Michael Simon (Hg.). *Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie / Volkskunde, Band 4*. Münster: Waxmann. S. 71–90.

Meibauer, Jörg (2001). *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

Ueda, Yasunari (2013). *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit.

Internetquellen

URL 1: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Kapitel 5. Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/50203.htm>, [28.06.2016].

URL 2: Online verfügbar unter <http://www.spitzenwitz.de/witze/oesterreicher/>, [28.06.2016].

URL 3: Online verfügbar unter <http://www.spitzenwitz.de/oesterreicher/10009/>, [28.06.2016].

URL 4: Online verfügbar unter <http://www.hahaha.de/witze/laender/oesterreicher/7325/warum-ist-die-oesterreichische-fahne-rot-weiss-rot.html>, [28.06.2016].

URL 5: Online verfügbar unter <http://www.lachmeister.de/lustiger-witz/ein-deutscher-und-ein-amerikaner-wetten-wer-schneller-ein-haus-bauen-kann-nach.html>, [28.06.2016].

URL 6: Online verfügbar unter <http://www.lachmeister.de/lustiger-witz/was-sind-die-drei-kuerzesten-buecher-der-welt-deutscher-humor-englische-koe.html>, [28.06.2016].

URL 7: Online verfügbar unter <http://witz-ueber-witze.de/ostfriesenwitz-231.html>, [28.06.2016].