

Momo multimedial - der Roman und seine Videofassung im DaF-Unterricht

Wachtler Pećar, Erika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:894114>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#) / [Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-18**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Erika Wachtler Pećar

Momo multimedial – der Roman und seine
Videofassung im DaF-Unterricht
Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, travanj 2024.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj diplomski rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Studentica:

U Zagrebu, _____

(potpis)

Zahvala

Želim izraziti zahvalnost profesorici dr. sc. Mariji Lütze-Miculinić koja je mentorirala ovaj rad. To je uključivalo brojne ideje, prijedloge, kao i ukazivanje na razne nedostatke, čime je pokazala koliko joj je stalo do toga da konačan proizvod bude uistinu kvalitetan.

Zahvaljujem obitelji i prijateljicama, posebice sestri Eleni te roditeljima Donati i Robertu, na podršci i strpljenju kako zadnjih mjeseci dok sam pisala rad, tako i općenito tijekom studija. Mužu Domagoju zahvalna sam na silnim poticajima da se bavim diplomskim radom i konkretno na radnom stolu koji mi je na rukama donio iz obližnje zgrade čak na treći kat. Obitelji još hvala na zainteresiranosti za odgonetavanje Endeove zagonetke i na prijedlozima rješenja. Pogotovo sam zahvalna sestrični Dorji koja je zagonetku podijelila s prijateljicama iz razreda – sada maturanticama, a tada gimnazijalkama trećeg razreda, upravo u dobi moje ciljane skupine.

Konačno, hvala Bogu na inspiraciji i na svakom trenutku kad sam nakon dugog iščitavanja i višestrukog „dešifriranja“ napokon shvatila kompleksne abstraktne ideje i komplicirane formulacije u raznim izvorima.

Zusammenfassung

Heutzutage durchdringen die Technologie und die sozialen Medien zusehends verschiedene Lebensbereiche des modernen Menschen, besonders der Jugendlichen sowie der Schulkinder. Gleichzeitig wird schon jahrzehntelang für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht (FSU) plädiert. Diese Diplomarbeit befasst sich mit dem multimedialen, performativen und diskursiven Einsatz von Literatur im zeitgemäßen DaF-Unterricht. Das Ziel der Arbeit ist die Begründung der Ansicht, dass sich außer einem angemessenen schriftlichen literarischen Text auch ein authentisches Erklärvideo in der Zielsprache für die Verwirklichung bestimmter Zielsetzungen des DaF-Unterrichts eignet. Nach dem Überblick über die relevante Theorie werden die diskutierten methodischen Prinzipien in einem Unterrichtsvorschlag für eine Doppelstunde konkretisiert und zwar am Beispiel von Michael Endes Roman *Momo* und seiner Kurzfassung in einem Video. Die Zielgruppe sind dabei die Schüler und Schülerinnen (SuS) der dritten Klasse eines alt- oder neusprachlichen Gymnasiums, die sich in ihrem elften Lernjahr befinden. Der Einsatz sowohl der schriftlichen Auszüge aus dem Roman als auch des audiovisuellen Textes ermöglicht die Konkretisierung folgender Zielsetzungen des FSUs aus der modernen Literaturdidaktik: Die symbolische Kompetenz der SuS kann gefördert werden und sie können zur performativen sprachlichen Tätigkeit sowie zur Teilnahme an multimedialen Diskursen in der Zielsprache befähigt werden.

Schlüsselwörter: Literatur im DaF-Unterricht, Michael Ende, *Momo*, Sommers Weltliteratur to go, Erklärvideo, digitale Medien.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Literatur im DaF-Unterricht: Alte und etablierte Ansätze	4
3. Neue Perspektiven der Literaturdidaktik	4
3.1 Literarizität	5
3.2 Diskursiver Ansatz zur Literatur im Unterricht	6
3.3 Medialer Ansatz	6
3.4 Performativität	7
4. Michael Endes <i>Momo</i>	8
4.1 Der Schriftsteller	10
4.2 Der Roman	10
4.3 Didaktisierungen von Endes <i>Momo</i>	11
5. Digitalisierung und Medien im Leben der Schüler und Schülerinnen	13
5.1 Erklärvideos	14
5.2 YouTube-Kanal „Sommers Weltliteratur to go“	15
5.3 Erklärvideos als Lernmedium im DaF-Unterricht	15
6. Unterrichtsvorschlag	17
6.1 Erste Stunde: Einstieg mit dem Rätsel aus dem Roman <i>Momo</i>	18
6.1.1 Phase I: Begegnung mit dem Rätsel	19
6.1.2 Phase II: Aushandeln von Verstehensoptionen	23
6.1.3 Phase III: Auseinandersetzung mit einem Textnetz	26
6.2 Zweite Unterrichtsstunde: Das Erklärvideo	28
6.2.1 Vorbereitung	28
6.2.2 Paarbeitungsblatt	28
6.2.3 Einführung des Videos	29
6.2.4 Gruppenarbeit	30
6.2.5 Medienvergleich	30
6.2.6 Weiteres Anschauen und Diskussion	31
6.2.7 Auseinandersetzung mit YouTube-Kommentaren zum Video	31
6.3 Weitere Didaktisierungsmöglichkeiten	32
7. Schlusswort	33
Zusammenfassung auf Englisch	36
Literaturverzeichnis	37
Anhang	42

1. Einleitung

Die heutigen Jugendlichen wachsen in einer Welt heran, in der sie an jeder Ecke auf digitale Medien stoßen. Von Kindheit an werden sie überall von sozialen Netzwerken begleitet. Nachdem sie aufgewachsen sind, ändert sich das kaum. Die digitale Umgebung bietet Antworten auf fast jede Frage, die man sich ausdenken kann. Wenn man sich beispielsweise fragt, wie ein Gericht zuzubereiten ist, findet man im Internet eine Vielzahl von Rezepten. Einige sind in textlicher Form, andere im Videoformat, wodurch die Details effektiver veranschaulicht werden können. Außerdem verlangen wichtigere und ernstere Anlässe wie digitale Überweisungen oder Video-Anweisungen zum Onlinebanking von Mitgliedern moderner Gesellschaften, dass sie sich mit verschiedenen neuen Medien auseinandersetzen.

Folglich soll die Fähigkeit zur Rezeption von Texten unterschiedlicher Formen und Sorten durch die schulische Ausbildung entwickelt werden (Peti-Stantić 2019: 11-12, 117-119). Die Jugendlichen sollen dafür befähigt werden, sowohl schriftliche Texte als auch gesprochene und multimediale Texte zu verstehen, deuten und bewerten (Peti-Stantić 2019: 117-119). Damit zusammenhängend, plädiert die moderne Fremdsprachendidaktik zunehmend für die Förderung der Hör-Seh-Kompetenz (Hille, Schiedermaier 2021: 146).

Diese Diplomarbeit befasst sich mit modernen Methoden zur Gestaltung eines DaF-Unterrichts, der die Schüler und Schülerinnen (die SuS)¹ beim Erwerb von lebenswichtigen Fähigkeiten unterstützt. Dementsprechend thematisiert die Diplomarbeit den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht, der diskursiv, multimedial sowie performativ gestaltet ist. Die Arbeit zielt darauf ab, die Ansicht zu begründen, dass Literatur im DaF-Unterricht nicht nur mit Hilfe der literarischen Vorlage, sondern auch anhand eines einschlägigen Erklärvideos eingesetzt werden kann. Um dies mit einem konkreten Unterrichtsvorschlag für eine Doppelstunde zu untermauern, werden ein Roman und seine Video-Kurzfassung in den Fokus gerückt, wobei auch zusätzliche literarische und nichtliterarische Texte herangezogen werden, um den SuS das diskursive „Textnetz“ näherzubringen. Eingegrenzt wird das Thema also auf den Einsatz von Michael Endes *Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte* und *Momo to go (Ende in 10 Minuten)* von Michael Sommer. Es werden weder der Roman noch das Video in ihrer Gänze im Unterricht eingesetzt, weil das Zeitbudget eine tiefere Erarbeitung der beiden Werke mit Rücksicht auf die betreffenden methodischen Prinzipien nicht erlaubt. Stattdessen wurde eine Auswahl von Auszügen aus dem Roman durch die entsprechenden Szenen in seiner Video-Kurzfassung präsentiert. Genauer genommen geht es in der ersten Stunde um ein Rätsel, das

¹ Im Folgenden wird die Abkürzung *die SuS* zur Bezeichnung von Schülern und Schülerinnen verwendet.

im zwölften Kapitel der Protagonistin aufgeworfen wird (Ende 2022: 170). Durch diese Einführung kommen die SuS mit einem Text in Versform in Kontakt. Im Gegensatz dazu kommen in der zweiten Stunde Figurenbeschreibungen in ungebundener Rede zum Einsatz. Weiterhin werden rund drei Viertel des Videos in der zweiten Stunde präsentiert, aber das letzte Viertel des Videos bleibt unbearbeitet und sein Ende wird offengelassen. Das Anschauen wird auf einem Höhepunkt unterbrochen, sodass die SuS dazu angeregt werden, sich die Video-Kurzfassung in ihrer Freizeit zu Ende anzuschauen.

Bevor ich das Thema meiner Abschlussarbeit auf *Momo* eingegrenzt habe, wusste ich nur, dass ich „Sommers Weltliteratur to go“ thematisieren möchte und nicht konkret, welche von den zahlreichen auf diesem YouTube-Kanal verfügbaren Kurzfassungen. Bei der Suche nach dem passenden Werk hatte ich nach dem Anschauen der Kurzfassung von *Momo* sofort das Gefühl, dass dieser Roman das richtige Werk sei. Die Thematik und die Handlung haben mich fasziniert und dazu angeregt, mir das Hörbuch anzuhören, was mich weiter begeistert hat. Während meiner Forschung hat es sich erwiesen, dass sich das Werk sehr gut für die Diplomarbeit eignet, denn es enthält stilistische Figuren und andere textliche Verfahren, die nach meiner Hauptquelle *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht* (Hille und Schiedermaier 2021) eine bedeutsame Rolle für den DaF-Unterricht spielen. Der Band bietet eine aktuelle Perspektive auf den Einsatz von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bei der Arbeit mit der Quelle habe ich vor allem ausgewählte Kapitel über die neuen Sichtweisen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den Fokus genommen und über schon etablierte Perspektiven, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung einer Unterrichtsstunde. Ebenfalls habe ich andere Quellen zu Themen wie Digitalisierung, Erklärvideos und „Sommers Weltliteratur to go“ berücksichtigt, weil sie (zusätzliche) Informationen über diese Bereiche enthalten.

Der Einsatz von „Sommers Weltliteratur to go“ wurde im muttersprachlichen Deutschunterricht schon erforscht, etwa von Wampfler (*Literarisches und mediales Lernen mit Playmobil-Kurzvideos* 2019). Während meiner Arbeit habe ich aber keine Quellen gefunden, in denen der Einsatz des Videos *Momo to go (Ende in 10 Minuten)* im DaF-Unterricht im Hinblick auf die gegenwärtigen Strömungen in der Literaturdidaktik erforscht wird.

Die Diplomarbeit beginnt mit einer umfassenden Darstellung der früheren Sichtweisen auf Literatur im DaF-Unterricht. Danach wird auf die aktuellen Perspektiven eingegangen, worauf eine tiefere Begründung der Auswahl des konkreten literarischen Werks folgt. Sein Autor, seine Handlung und seine zwei Didaktisierungen werden kurz vorgestellt. Das darauffolgende Hauptkapitel fokussiert auf die Mediennutzung durch Jugendliche mit Schwerpunkt auf dem YouTube-Kanal, auf dem das betreffende Video verfügbar ist. Schließlich

sind in der Diplomarbeit Vorschläge für zwei Unterrichtsstunden vorgelegt, in denen Aktivitäten im Einklang mit den diskutierten Methoden für den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht detailliert beschrieben werden.

2. Literatur im DaF-Unterricht: Alte und etablierte Ansätze

Schon im neunzehnten Jahrhundert wurden im Fremdsprachenunterricht literarische Texte in der Zielsprache verwendet, und zwar im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode, wobei sie der geistigen Bildung von Lernenden dienten. Mit der Zeit wurden neue Unterrichtsmethoden entwickelt, in denen die literarischen Texte durch andere Quellen der Zielsprache ersetzt wurden, wie durch Aufnahmen von gesprochener Umgangssprache (*Methodiken des DaF-Unterrichts* 2004). Seit den 1970er Jahren gewinnen aber literarische Texte in der Fremdsprachendidaktik wieder an Bedeutung (Hille, Schiedermaier 2021: 123).

Heute werden ihre Potenziale für den DaF-Unterricht in mehreren Bereichen anerkannt. Erstens kann man den handlungsorientierten FSU in den Blick nehmen, in dessen Zentrum die Fähigkeit der SuS steht, sich in der Zielsprache zu äußern bzw. zu „sprachhandeln“ (Brintzer et al. 2016: 9). Angesichts des „Sprachhandelns“ können literarische Texte im umfassenden Sinne im DaF-Unterricht in verschiedenen Formen Anwendung finden, vom Lesen zum Genuss über Verständnis audiovisueller Inhalte bis zur „Analyse und Kritik kreativer Texte“. Zweitens kann sich der Einsatz von Literatur hinsichtlich des sprachlichen Lernens sowohl für die Grammatikvermittlung vorteilhaft auswirken als auch die Arbeit mit den Textinhalten gestatten. Darüber hinaus bietet Literatur im DaF-Unterricht Möglichkeiten für das landeskundliche bzw. „kulturelle Lernen“, indem sich die SuS dadurch mit den Darstellungen des Zielsprachenraums und seiner Geschichte auseinandersetzen können. Bei diesen schon etablierten Perspektiven zur Literatur im DaF-Unterricht wird von Lern- und Lehrprozessen ausgegangen, die spezifisch für den FSU sind. Das heißt, dass die charakteristischen Merkmale von Literatur im Hinblick darauf betrachtet werden, wie sie für das Lernen der Fremdsprache zu funktionalisieren sind (Hille, Schiedermaier 2021: 59, 73, 91-92, 123).

3. Neue Perspektiven der Literaturdidaktik

Bei den neuen Sichtweisen auf den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht stehen gerade die Eigenschaften von literarischen Texten anstatt der Lern- und Lehrprozesse des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt (Hille, Schiedermaier 2021: 123).

3.1 Literarizität

Vor dem Definieren des Begriffs der Literarizität ist auf zwei wichtige Kennzeichen von Literatur hinzuweisen. Als Erstes dienen literarische Texte aus der modernen Sichtweise nicht (vorrangig) der Informierung der Rezipierenden, sondern ihrer Unterhaltung und dem Erwecken ihrer Faszination. Als Zweites erlöst die spezifische sich von der Alltagssprache unterscheidende Sprache der Literatur die Wahrnehmung ihrer Leserschaft von Automatismen (Hille, Schiedermaier 2021: 15).

Damit hängt Šklovskijs Konzept der Verfremdung zusammen, auf den sich die Autorinnen der Hauptquelle dieser Diplomarbeit berufen. Šklovskij stellt fest, dass die Wahrnehmung von Entitäten automatisiert werden kann. Wenn man sich an ein Etwas gewöhnt, wird es nicht mehr wahrgenommen, ohne Rücksicht darauf, wie drastisch es ist. So lässt sich sogar der „Schrecken des Krieges“ gewöhnlich und automatisch (also nicht mehr tatsächlich) wahrnehmen. Nach Šklovskij ist es die Pflicht der Kunst, durch das Verfahren der Verfremdung die Automatisierung abzuwenden bzw. das Wahrnehmen zu „deautomatisieren“. Durch Verfremdung wird der Akt der Wahrnehmung erschwert und verlängert. Deswegen sollen in literarischen Texten sowohl das Wahrgenommene als auch der Prozess der Wahrnehmung in den Vordergrund rücken (Hille, Schiedermaier 2021: 17).

Weiterhin wird festgestellt, dass die sprachliche Form des Textes dem Prozess der Generierung seiner Bedeutung² beiträgt, der als ein Teilprozess des Lesevorgangs gilt. Letztendlich sind unter dem Begriff „Literarizität“ im weiten Sinne die textlichen Vorgehensweisen gemeint, mit denen die sprachliche Wesensart des Textes ausgestellt wird, und durch die die Sprache neue Bedeutungen generiert bzw. den Rezipierenden den Anstoß gibt, sie zu generieren. Einige Vertreter dieser Strategien, die als Charakteristika der literarischen Texte gelten, sind Klangfiguren wie der Reim, Wortfiguren wie die Antithese und Tropen wie die Personifikation. Zusammen konstituieren diese und andere solche textlichen Verfahren in einem breiten Sinne den Begriff der „Literarizität“, der seit den 2010er Jahren zunehmend in den Mittelpunkt der Literaturdidaktik tritt (Hille, Schiedermaier 2021: 16, 48, 127, 82, 129, 123).

Die betreffenden Strategien sind ebenfalls in Texten anderer Sorten zu finden, zum Beispiel in Wahlkampf slogans, aber insbesondere kennzeichnen sie literarische Texte, in denen sie besonders leicht erkennbar sind. Demzufolge kann den Lernenden durch den Einsatz von

² Die möglichen Bedeutungen eines Textes werden so konstruiert, dass der Leser oder die Leserin „semantische und referenzielle Zusammenhänge zwischen Wörtern, Sätzen und satzübergreifenden Bedeutungseinheiten“ herstellt. Das heißt, er oder sie baut Verbindungen zwischen Wörtern und größeren Bedeutungseinheiten auf der semantischen sowie auf der referenziellen Ebene auf (Hille, Schiedermaier 2021: 48).

Literatur im Unterricht eine günstige Einsicht in Prozesse der Bedeutungsbildung gestattet werden. Des Weiteren bezeichnet Kramschs Begriff der „symbolic competence“ oder auf Deutsch der „symbolischen Kompetenz“ die Fähigkeit zur Reflexion und Abschätzung davon, wie die sprachlichen Mittel eines Textes auf seine Rezipierenden wirken. Die Förderung dieser Kompetenz ist mit dem FSU zu erzielen. Angestrebt wird endlich mit dem FSU eine Sensibilisierung der Lernenden für die Beobachtung der Prozesse, in denen eventuelle Bedeutungen gebildet werden (Hille, Schiedermair 2021: 124-125, 135, 87, 183, 127).

3.2 Diskursiver Ansatz zur Literatur im Unterricht

Weiterhin werden literarische Texte in der fachlichen Diskussion als produktive Teilnehmer an Diskursen betrachtet, wobei die Kultur als ein Geflecht von Diskursen gilt. Die Fähigkeit der Wahrnehmung von Bedeutungsbildungsprozessen wird als Grundlage für die Teilnahme an Diskursen aufgefasst. Dabei wird das Konzept des *Diskurses* unter anderem als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören,“ definiert³ (Hille, Schiedermair 2021: 133 nach Foucault 1997/dt. 1973/frz. 1969: 156). Der literarische Text wird also in seinen Beziehungen, gegenseitigen Abhängigkeiten und Überschneidungen mit anderen Systemen von Zeichen betrachtet (Hille, Schiedermair 2021: 131, 134, 133).

Ferner wird mit dem Begriff der „negotiations“ (d. h. „Verhandlungen“) von Stephen Greenblatt der Zusammenhang von literarischen Werken und ihren gesellschaftlichen Kontexten signifiziert. Daraufhin werden literarische Texte nicht mehr als Vermittler landeskundlicher Inhalte in dem Sinne angesehen, dass in ihnen landeskundliche Inhalte rekonstruiert werden. Vielmehr wird die Beziehung zwischen einem literarischen Text und seinem gesellschaftlichen Kontext als „reflektierende Auseinandersetzung mit den diskursiven Verhandlungen von Texten und Textensembles in verschiedenen medialen Formaten“ aufgefasst (Hille, Schiedermair 2021: 134). Der moderne DaF-Unterricht strebt folglich „fremdsprachige Diskursfähigkeit“ an, wobei das Befähigen der SuS gemeint ist, an deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen (Hille, Schiedermair 2021: 133, 131, 134, 140).

3.3 Medialer Ansatz

Als Basis für die Entwicklung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit wird die Befähigung angesehen, sprachliche Mittel sowie textliche Formate und Medien berechtigt wählen zu können. Unter Medien werden sowohl Ausdrucksmittel (etwa die menschliche

³ Diese Definition bezieht sich auf Foucaults engeren Diskursbegriff und hat sich für didaktisch-methodische Zwecke produktiver als sein weiterer Begriff des Diskurses erwiesen, bei dem gesellschaftliche Machtprozesse berücksichtigt werden (Hille, Schiedermair 2021: 132-133).

Stimme) als auch Kommunikations- und Vermittlungsmedien (etwa Sprache, Musik) verstanden. Moderner als sie sind weiterhin Verbreitungs- (etwa Buch, Fernsehen) und Abrufmedien (etwa Smartphone, Computer). Die letzteren hängen eng mit dem Konzept der „Digitalität“ zusammen, das sich auf ein „relationales Muster“ bezieht. Realisiert wird dieses Muster auf Grund der „Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns“ (Hille, Schiedermaier 2021: 143). Ein Kennzeichen von diesem Muster der Digitalität ist die Referenzialität, die daran zu erkennen ist, dass sich Menschen in kulturelle Prozesse einschreiben, indem sie aus vorhandenen kulturellen Gütern eigene Produkte schaffen. So stellt Michael Sommer eigene YouTube-Videos her, in denen er literarische Werke überarbeitet. Seine Werke können als Medienwechsel verstanden werden, denn sie sind Umwandlungen von bestimmten Textsubstraten in ein neues Medium (Hille, Schiedermaier 2021: 141, 144, 143, 146).

Im Anschluss daran wird die Sensibilisierung der SuS für die Wichtigkeit der Selektion des Mediums in der Fachdiskussion vorgeschlagen. Ein DaF-Unterricht, der mit den Entwicklungen der Digitalität Schritt hält, soll eine „digitalisierte Diskursfähigkeit“ fördern. Darunter versteht man die Förderung unter anderem nicht nur der Lese- und Schreibkompetenz, sondern auch der Hör-Seh-Kompetenz sowie natürlich der Hör- und Sehkompetenz an sich (Hille, Schiedermaier 2021: 150, 155, 146).

3.4 Performativität

Einer der weiteren Begriffe, die in den 2010er Jahren ein Teil der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion geworden sind, ist „Performativität“. Der Terminus zielt zuerst auf die Beziehung zwischen der Sprache und der Wirklichkeit. Zweitens richtet er sich auf die alltäglichen „(Selbst-)Inszenierungen“ von Personen. Drittens spielt er auf die gesellschaftlichen Inszenierungen von wesentlichen Kategorien wie Identität an. Der Begriff geht von der pragmatischen Theorie von John L. Austin und John R. Searle aus. Grundsätzlich ist dabei die Auffassung, dass die Wirklichkeit mit der Sprache nicht nur vermittelt, sondern auch erzeugt werden kann. Ersichtlich wird das an Beispielen wie die standesamtliche Eheschließung, wobei aus einem unverheirateten Paar durch das Aussprechen der entsprechenden Formel ein Ehepaar entsteht (Hille, Schiedermaier 2021: 123, 157).

Wenn man die Aspekte der Aufführung, Darstellung und Inszenierung von Kultur analysiert, ist sie als Performance zu erfassen. Demzufolge strebt die performative Fremdsprachendidaktik danach, den Lernenden das Erkennen und die Erfahrung der „Kultur als Performance“ im Unterricht zu ermöglichen. Empfohlen werden deshalb Aktivitäten wie

die Aufführung von Texten, die von den Lernenden ebenfalls verfasst werden können. Das ist eines der Verfahren der Dramapädagogik, die neulich unter dem Terminus einer performativen Didaktik gespeichert werden. Der Begriff der Dramapädagogik an sich wurde von Schewe aus dem englischsprachigen Raum⁴ in die deutschsprachige Fachdiskussion eingeleitet. Schewe plädiert für eine Inszenierung der Fremdsprache im Unterricht durch Methoden, die „aus dramatischen Kunstformen“ stammen (Hille, Schiedermaier 2021: 160). Folglich bedient sich eine performative Fremdsprachendidaktik der Wirkungsfähigkeit der performativen Künste (wie der Bühnenkunst) zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Dies ist daran ersichtlich, dass sie beispielsweise performative Arbeit mit Literatur im Unterricht wie die szenische Darstellung von literarischen Texten befürwortet. Schließlich kann gesagt werden, dass Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschungen Beweise dafür erbringen, dass Verfahren der Dramapädagogik wirksam beim Prozess des Lernens von Fremdsprachen sind (Hille, Schiedermaier 2021: 159, 268, 160, 269).

4. Michael Endes *Momo*

Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte, ist ein preisgekrönter Roman, der von einem prämierten Schriftsteller deutscher Kinder- und Jugendliteratur vorgelegt wurde. *Momo* hat seinem Verfasser Michael Ende nicht nur den Deutschen, sondern auch den Europäischen Jugendbuchpreis eingebracht. So erfolgreich ist das Buch, dass es laut dem Klappentext auf dem Schutzumschlag des Romans in 46 Sprachen übersetzt und weltweit in über zehn Millionen Exemplaren verkauft wurde (Ende 2022). Aber das sind nicht die einzigen Gründe, warum ich gerade diesen literarischen Text für den Einsatz im DaF-Unterricht gewählt habe.

Für diesen Roman habe ich mich vor allem wegen seiner Aktualität bzw. seiner Bezogenheit auf aktuelle Probleme entschieden. Am Anfang von Sommers Erklärvideo wird festgestellt, dass das Thema von Endes Roman die Art und Weise ist, wie Menschen ihre Zeit miteinander verbringen. Das erkennt ebenfalls Michael Sommer als eine wesentliche Frage und würdigt die Modernität des Romans (*Momo to go (Ende in 10 Minuten)* 2020). Die Wichtigkeit der Frage ergibt sich aus der Tatsache, dass der durchschnittliche Mensch heutzutage ziemlich rasch lebt. Nach den Daten des deutschen statistischen Bundesamtes ist es für 8,3% der Vollzeiterwerbstätigen üblich, mehr als 48 Stunden wöchentlich zu arbeiten, was nach den internationalen Konventionen als „überlange“ Arbeitszeit gilt. Offensichtlich bleibt solchen Erwerbstätigen folglich weniger Zeit für das Privatleben übrig (*Überlange Arbeitszeiten* 2021).

⁴ In Großbritannien ist „Drama in Education“ als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin schon längst etabliert (Schewe 1993: 3).

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse einer europaweiten Telefonumfrage zu den Arbeitsbedingungen, dass 54% der Befragten häufig oder immer einem schnellen Arbeitstempo ausgesetzt sind. Er ist einer der Indikatoren, durch die die Arbeitsintensität erfasst wird. Weiterhin kann sich eine hohe Arbeitsintensität ungünstig auf das Wohlbefinden der betroffenen Beschäftigten auswirken (*Arbeitsintensität* 2021).

Die Erwerbstätigen sind nicht die einzige Bevölkerungsschicht, deren geistige Gesundheit durch die hektische Lebensweise der modernen Gesellschaft gefährdet wird. Nach einer Analyse von Anrufen bei einer kroatischen Telefonseelsorge wurden in den Telefonaten unter anderem schulische Themen angesprochen. Es wird festgestellt, dass der Leistungsdruck durch hochgradig erfolgs- und disziplinierte Eltern zur Angst ihrer Kinder vor Misslingen führen kann. Kinder und Jugendliche sind häufig mit ihren schulischen Leistungen unzufrieden, was manchmal am selbst auferlegten Leistungsdruck liegt (Vučković 2022: 30, 24, 25). Und einem, der immer die besten Leistungen erbringen muss, bleibt selbstverständlich nicht viel Zeit für Erholung oder sonstiges Privatleben übrig.

Robert Hocke, der den Roman am Ende des Hörbuchs kommentiert, hat den Eindruck, dass der Schriftsteller solche gegenwärtigen Probleme vorhergesehen hat (Ende 2013). Häusler, Bračun und Kovačić didaktisieren genau den Abschnitt aus dem Roman, in dem Momos Talent zum Zuhören beschrieben wird, wegen seines Potenzials als Anlass zur Reflexion und Diskussion über diese Problematik, was im Lehrerhandbuch des entsprechenden Lehrwerks erklärt wird. Da wird weiter festgestellt, dass die SuS die Hektik der modernen Lebensweise fühlen, die immer weniger Raum für bestimmte zwischenmenschliche Beziehungen freilässt (Häusler 2004: 26). Die offener gestalteten Aktivitäten gegen Ende meines Unterrichtsvorschlags eröffnen die Möglichkeit der Besprechung dieser Schwierigkeit oder individuelle Beschäftigung damit in schriftlicher Form.

Des Weiteren scheinen mir die Jugendlichen häufig dessen unbewusst, wie sie ihre eigene Zeit verbringen. Besonders nichtsahnend sehen sie mir aus, wenn ich bemerke, dass sie auf ihre Handys starrend straßab gehen oder in öffentlichen Verkehrsmitteln mit Kopfhörern durch ihre Smartphones scrollen. Damit zusammenhängend liegt ein weiteres Argument für den Einsatz von *Momo* im DaF-Unterricht in der Thematik des literarischen Werks, denn es thematisiert unter anderem die Fähigkeit der Wahrnehmung. Deswegen eignet sich der Roman besonders gut dafür, den SuS zu ermöglichen, dass sie das Prinzip der Verfremdung bzw. der Deautomatisierung erfahren. Sie ist eines der literarischen Verfahren, die für einen DaF-Unterricht wesentlich sind, der den SuS nicht nur die sprachlichen Besonderheiten eines literarischen Textes bewusstmacht, sondern sie auch dafür befähigt, die Sprache reflektiert und selbstbestimmt zu verwenden (Hille, Schiedermaier 2021: 125).

Das Wahrnehmen ist eines der Schlüsselkonzepte des Romans. Die Kraft der Titelheldin besteht vor allem in ihrem Talent zum Zuhören. Sie ist dazu so geschickt, dass sie die Zeit an sich hören kann. Im Gespräch zwischen Momo und Meister Hora⁵ vermutet die Heldin, dass die Zeit „eine Art Musik [ist], die man bloß nicht hört, weil sie immer da ist“ (Ende 2022: 175). Meister Hora bestätigt ihre Hypothese und erklärt, wie bedauerlich er die Tatsache findet, dass die Zeit für manche unbemerkt vergeht. Die drohende Gefahr für die Menschen im Roman ist, unfähig zu werden, irgendein anderes Gefühl als Gleichgültigkeit zu empfinden (Ende 2022: 176, 269).

Zuletzt behandelt Endes Werk die Wahrnehmung und ihr Nichtvorhandensein, besonders wenn es um die Zeit geht. Somit ermöglicht sein Einsatz im DaF-Unterricht eine Deautomatisierung der Art und Weise, wie die SuS die Zeit wahrnehmen.

4.1 Der Schriftsteller

Michael Ende, 1929 geboren, ist einer der bekanntesten deutschen Schriftsteller, die Kinder bzw. Jugendliche in der Zeit des Dritten Reichs waren. Seit Mitte des letzten Jahrhunderts repräsentieren seine Werke die Kinder- und Jugendliteratur Westdeutschlands (Wild 2008: 316). Er entwickelte „eine eigene Ästhetik des Kinderbuchs“, die als eskapistisch kritisiert wurde. Es wurde ihm vorgeworfen, seine Literatur biete unverbindliche Ersatz für nicht gemeisterte Probleme (Dankert 2016: 223-224). Doch trotz der Kritik bleibt unangefochten, dass der Schriftsteller die Entwicklung der deutschen phantastischen Kinder- sowie Jugendliteratur maßgeblich beeinflusst hat. Außerdem wird bestätigt, dass auch Jahrzehnte nach dem Tod des Autors sein Werk immer noch nicht völlig verstanden ist, obwohl es extensiv erforscht wurde (Lison 2019: 214, 215).

4.2 Der Roman

Momo wurde am ersten September 1973 veröffentlicht und schon im nächsten Jahr wurde Ende für den Roman mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis geehrt. Man könnte sich natürlich fragen, wie ein fast fünfzig Jahre alter Roman zum modernen Deutschunterricht beitragen kann. Aber *Momo* gilt auch heutzutage als ein Kultbuch, besonders für alle, die den Roman für einen Protest gegen den geradlinigen Glauben an den ständigen Fortschritt und die unmenschlichen Aspekte der Leistungsgesellschaft der heutigen Zeit halten (Dankert 2016:

⁵ Meister Secundus Minutius Hora ist im Roman eine fantastische übermenschliche Figur, die jedem Menschen seine Zeit zumisst (Ende 2022: 161, 176).

214, 216). Weiterhin wird festgestellt, dass sich *Momo* zum gegenwärtigen Zeitpunkt für die ganze Leserschaft eignet, unabhängig vom Bildungsgrad oder Alter (Lison 2019: 215).

Die Handlung des Romans beginnt mit der Einführung der Titelfigur, einer Waise im Alter zwischen acht und zwölf Jahren, der die Leute aus ihrer Umgebung dabei helfen, in der Ruine eines Amphitheaters irgendwo in Italien zu wohnen. Dafür kann ihnen Momo außerordentlich gut zuhören, sodass sie damit unter anderem nicht nur einen Streit beenden, sondern auch Kreativität bei Kindern fördern kann. Langsam wird die Idylle aber durch die bösen grauen Herren zerstört. Sie stumpfen das Mitgefühl der erwachsenen Bevölkerung der Stadt für Schwache und Hilflose ab, indem sie sie zum Zeit-Sparen überreden. Die Erwachsenen investieren ihre ganze Zeit in ihre Arbeit und schenken einander und ihren Kindern keine Zeit mehr. Niemand bemerkt, dass die gesparten Minuten und Stunden eigentlich von den grauen Herren gestohlen werden, bis Momos Talent aus einem von ihnen die Wahrheit hervorholt. Kurz danach beginnt die Auseinandersetzung zwischen den Bösewichten und der Protagonistin, die mit Hilfe des phantastischen Zeitverteilers über die Natur der Zeit lernt und schließlich die Bevölkerung ihrer Stadt aus den Händen der grauen Herren rettet (Wild 2008: 397-398; Dankert 2016: 207-209).

Der Inhalt des Romans wurde 1984 ins Medium des Hörspiels und 1986 ins Medium des Kinofilms übertragen. Zusammen mit der Zeichentrickversion, die zu Beginn des neuen Jahrtausends entstand, sind die Medien besonders für den Stellenwert von *Momo* als einen kinderliterarischen Klassiker zuständig (Wild 2008: 397-398). Heute gibt es darüber hinaus eine beachtenswerte Theaterfassung, die in Deutschland 2014 in über vierzig Inszenierungen angeschaut wurde (Dankert 2016: 215).

4.3 Didaktisierungen von Endes *Momo*

Da der Roman auch Lehrkräfte anspricht, wurde er reichlich für den Unterricht adaptiert (Dankert 2016: 216). Didaktisiert wurde *Momo* sowohl für den muttersprachlichen Deutschunterricht⁶ – wobei ebenso die Verfilmung in Betracht gezogen wird⁷ – als auch für den DaF-Unterricht, was etwa in der Diplomarbeit von Dejanović (2018) thematisiert wird. Sie bietet Vorschläge für zwei Unterrichtsstunden für die siebte Klasse der Grundschule, deren SuS Deutsch entweder seit der ersten Klasse als erste Fremdsprache oder seit der vierten Klasse als zweite Fremdsprache gelernt haben. Außerdem wird in ihrem Beitrag ein Unterrichtsvorschlag für eine Stunde in der zweiten Klasse des Gymnasiums vorgelegt. Die Zielgruppe sind in

⁶ Etwa von Piel (*Unterrichtsmaterial zu: Michael Ende Momo* 2013).

⁷ Beispielsweise von Knapp (*MOMO - Filmpädagogisches Begleitmaterial für den Unterricht* 2019).

diesem Fall die SuS, die in ihrem sechsten oder siebten Lernjahr sind und seit dem ersten Lernjahr Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben (Dejanović 2018: 19, 26).

Weiterhin bemerkt Šostarić, dass eine Didaktisierung ebenfalls in einem kroatischen Lehrwerk vorhanden ist (2012: 48). Es geht um das Lehrwerk *Kontaktsprache Deutsch neu 4*, das für die vierte Klasse des Gymnasiums und SuS im neunten Lernjahr angelegt wurde (Häusler 2004: 3). Das dazugehörige Lehrerhandbuch bietet mögliche Aktivitäten für zwei Unterrichtsstunden anhand des Lehrbuchs und des Übungsbuchs (Häusler 2004: 26-28). Im Lehrbuch befindet sich ein Auszug aus dem zweiten Kapitel des Romans (Ende 2022: 13-15) mit „Fragen zum Text“ und zur „Besprechung des Textes“. Weiterhin ist eine Aufgabe im Buch, den Auszug zusammenzufassen. Außerdem sind im Lehrbuch eine Inhaltsangabe des Romans und ein kurzer Text über Michael Ende mit begleitenden Fragen zu finden, sowie die Aufgabe, den Roman auf Grund der Informationen aus dem gegebenen Abriss nachzuerzählen (Häusler 2004: 52-55). Im Lehrerhandbuch wird angeboten, dass in einer der Stunden den SuS die Frage gestellt wird, ob sie sich die Verfilmung von *Momo* angesehen haben, die im Lehrwerk für die dritte Klasse in einer Lektion über Verfilmungen von Werken deutscher Literatur erwähnt wird (Häusler 2004: 27; Häusler et al. 2005: 13).

Welche Neuigkeiten bietet der in dieser Arbeit vorgelegte Unterrichtsvorschlag? Erstens unterscheidet er sich von den diskutierten Beiträgen durch die Zielgruppe. Zweitens sind die beiden bisherigen kroatischen Didaktisierungen von Endes *Momo* für den DaF-Unterricht älter als Sommers *Momo to go (Ende in 10 Minuten)*. Da ich sowohl das Video als auch die literarische Vorlage kenne, finde ich den multimedialen Ansatz hierbei angemessen und dies wollte ich mit meiner Diplomarbeit bearbeiten.

Drittens betont meine Didaktisierung das für Literatur spezifische Verfahren der Verfremdung durch den Einsatz eines Rätsels, in dem die Zielobjekte auf eine „mysteriöse“ Weise dargestellt werden, ohne explizit genannt zu werden. Demnach können die SuS durch den Einsatz des Rätsels erfahren, wie die Literatur Objekte verfremdet, die sie kennen und von denen sie eigene Vorstellungen haben. Hierbei lernen sie Endes Vorstellungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kennen.

Des Weiteren wird der literarische Text als ein Teilnehmer am kulturübergreifenden Diskurs der Rätsel behandelt, d.h. er wird mit zwei anderen Rätseln verglichen. Ein weiterer Unterschied zwischen dem hier vorgelegten Unterrichtsvorschlag und den erwähnten Didaktisierungen liegt im Folgenden: Der hierbei vorgeschlagene Umgang mit dem eingesetzten literarischen Text schließt seine szenische Darstellung durch die SuS als ein Verfahren der performativen Didaktik ein. Ferner beginnt die erste Unterrichtsstunde meines

Didaktisierungsvorschlags damit, dass die Lernenden dem literarischen Text unmittelbar begegnen. Im Gegensatz dazu wird bei den beiden kroatischen Didaktisierungsvorschlägen eine Einführungsphase vor der Textbegegnung vorgeschlagen, im Lehrerhandbuch etwa ein Gespräch über Freundschaft (Häusler 2004: 26-27).

Die Argumente dafür, dass sich die in diesem Unterkapitel grob beschriebenen und in meinem Unterrichtsvorschlag angewandten Methoden des Umgangs mit den eingesetzten Texten für den DaF-Unterricht eignen, habe ich in meiner Hauptquelle gefunden (Hille, Schiedermaier 2021: 125, 131-135, 269, 235-236).

5. Digitalisierung und Medien im Leben der Schüler und Schülerinnen

Schon um die Jahrtausendwende wurde der Begriff „Digital Natives“ vom amerikanischen Autor Marc Prensky gebildet und wird heutzutage in deutschsprachigen Diskussionen in dieser Form verwendet (etwa von Deutsch, Kuhn 2019 sowie von Otternberg 2018). Mit diesem Ausdruck wird die Generation bezeichnet, die seit ihrer Kindheit und Jugend von digitalen Medien umgeben ist (Deutsch, Kuhn 2019: 38). Was diese Menschen angeblich gemeinsam haben, sind unter anderem die Multitaskingfähigkeit und die Tendenz, Grafikdaten vor Texten zu bevorzugen (Berkec 2012: 247). Auf jeden Fall stellt eine Studie aus dem Jahr 2014 fest, dass immer mehr Kinder und Jugendliche bei digitalen audiovisuellen Medien nach Informationen suchen und sich an diese wenden, um Wissen zu erwerben (Cwielong, Kommer 2020: 197-198).

Genauer genommen beweisen spätere Studien, dass mehr als drei von fünf jugendlichen Teilnehmenden bei ihrer Informationssuche zu YouTube greifen (Cwielong, Kommer 2020: 198). In der Bundesrepublik Deutschland werden audiovisuelle Inhalte in erster Linie über YouTube konsumiert. Zwei von fünf Befragten aller Altersgruppen einer Onlinestudie von ARD/ZDF nutzen die Videoplattform mindestens einmal wöchentlich, was für mehr als neunzig Prozent der jugendlichen Befragten gilt, deren Alter hierbei zwischen vierzehn und neunundzwanzig Jahren ist (Dube, Boerdgen 2022: 2).

Weiterhin findet fast jede zweite junge Person, die die Plattform nutzt, YouTube-Videos relevant bis sehr relevant für schulische Interessen. Zur Zeit der Coronapandemie, als die Schulen geschlossen wurden, haben 83 Prozent der Befragten YouTube-Tutorials zum Lernen benutzt (Dube, Boerdgen 2022: 2). Die Plattform hilft den SuS bei der Wiederholung des Gelernten, bei Hausaufgaben und fungiert daneben als Nachhilfe (Granzow, von Brand 2021: 3). Zu diesen Zwecken wird ein spezifischer Typ von Videos benutzt – Erklärvideos. Ein auf YouTube verfügbarer Vertreter dieses Genres ist das im Unterrichtsvorschlag eingesetzte Video.

5.1 Erklärvideos

Der Begriff „Erklärvideo“ wird synonym mit den Begriffen „Lernvideo“ und „Lehr-Lernvideo“ verwendet, um audiovisuelle Inhalte zu bezeichnen, in denen Bildungsthemen didaktisiert dargestellt werden (Dube, Boerdgen 2022: 4). Im Gebrauch ist ebenso der Terminus „Erklärfilm“ (Käbisch 2021). In Erklärvideos werden Begriffe, Verhältnisse oder abstrakte Theorien prägnant in wenigen Minuten erläutert (Dube, Boerdgen 2022: 5). Sie können sowohl kürzer als zwei Minuten sein als auch eine halbe Stunde dauern. Darüber hinaus gibt es auf bestimmten YouTube-Kanälen solche Videos, die aneinander anknüpfen, woraus komplette Erklär-Reihen entstehen können, wie beispielsweise bei Sommers Kurzfassungen von allen Büchern der Bibel der Fall ist⁸. Einige der Formen, die die Videos annehmen können, sind Comic, Animé und Animation. Darüber hinaus können in Erklärvideos Spielfiguren zum Einsatz gebracht werden (Cwielong, Kommer 2020: 203, 202). Zum Beispiel präsentiert Michael Sommer die Figuren aus literarischen Werken mit Hilfe von Playmobil-Figuren (*Literarisches und mediales Lernen mit Playmobil-Kurzvideos* 2019; Dube, Boerdgen 2022: 3).

Bei Erklärvideos, die auf YouTube zu finden sind, ermöglicht die Plattform eine fast unmittelbare Kommunikation zwischen den Menschen, die die Inhalte liefern, und denen, die sie rezipieren. Erstens ist die Rückmeldung in Form von sogenannten „Likes“ und „Dislikes“ möglich. Obwohl sie eine allgemeine Bewertung des Videos reflektieren, müssen sie nicht ein Anzeichen seiner Qualität sein (Cwielong, Kommer 2020: 197, 206-207).

Zweitens sind unter den öffentlichen Kommentaren zu Lernvideos häufig Danksagungen zu finden (Cwielong, Kommer 2020: 203). Aber aus den Kommentaren ist manchmal auch ersichtlich, was die Rezipierenden im Erklärvideo negativ oder falsch fanden (Dube, Boerdgen 2022: 11). Daneben schlagen sie dort neue Themen für zukünftige Erklärvideos vor. Wenn man die Tatsache in Betracht zieht, dass zu jedem Kommentar mehrere Antworten sowohl von Produzierenden als auch von Rezipierenden möglich sind, kann geschlussfolgert werden, dass sich in den Kommentarspalten ein aner kennenswerter Diskurs entfalten kann. Weiterhin haben einige deutsche Kanäle mit Erklärvideos bemerkenswert hohe Abonnentenzahlen (manchmal übersteigen sie 100.000). Gleichzeitig haben einzelne Videos beträchtliche Aufrufzahlen, die sogar eine halbe Million überschreiten. Folglich überrascht es nicht mehr, dass sich eine Person, die in ihrer Freizeit Erklärvideos herstellt, diese Tätigkeit zur Verdienstquelle ausbaut (Cwielong, Kommer 2020: 203-205). Der Autor von *Momo to go (Ende in 10 Minuten)* ist ein Beispiel dafür.

⁸ Die Erklär-Reihe ist unter diesem Link verfügbar (*Das erste Buch Mose to go (Genesis in 13,5 Minuten)* 2021): <https://www.youtube.com/watch?v=c56ed8394Ic&list=PL13hpitRzSLPaGa53KgqZ9Vy8Pti6np6->

5.2 YouTube-Kanal „Sommers Weltliteratur to go“

Michael Sommer ist Theatermacher und Dramaturg, wie er selbst im Begrüßungsvideo seines YouTube-Kanals erklärt (*Sommers Weltliteratur to go – Begrüßung* 2015). Seit 2013 veröffentlicht er regelmäßig prägnante Kurzversionen von Klassikern der Weltliteratur im Videoformat auf dem Kanal, von der *Odysee* und der Bibel bis zu gegenwärtigen Werken. Damit hat er informell begonnen, aber zwei Jahre später findet das Projekt die Unterstützung des Reclam Verlags und wird inzwischen von diesem vertrieben (Tappenbeck et al. 2019: 40-41; Anselm, Götzinger, Rödel 2018: 233).

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass seine Videos in erheblichem Maße attraktiv und populär sind. Im Jahr 2018 wurde der Grimme Online Award⁹ dem Theatermacher für seinen YouTube-Kanal verliehen. Sein salopper und humorvoller Umgang mit Hochliteratur sowie das auf den ersten Blick improvisierte Verfahren bei der Dreharbeit tragen seinem Erfolg bei (Tappenbeck et al. 2019: 41; *Literarisches und mediales Lernen mit Playmobil-Kurzvideos* 2019). Das entspricht dem Trend des informellen Sprachgebrauchs, der in schulbezogenen Erklärvideos erkannt wurde (Cwielong, Kommer 2020: 8). Es wird also geduzt und beispielsweise das Wort *so* wird bei der direkten Rede umgangssprachlich verwendet, um „die Wiedergabe einer Äußerung“ bekanntzugeben, wie das der *Duden* erklärt (*So* 2024). Zum Beispiel erzählt Sommer folgendermaßen nach: „die Nachbarn so ‚Hallo!‘ und Momo so ‚Hallo!‘“ (*Momo to go (Ende in 10 Minuten)* 2020). Sommers informeller Sprachstil kann insbesondere bei seiner Kurzfassung von *Momo* auch durch die Zielgruppe gerechtfertigt werden. Die Anrede am Anfang des Videos lautet: „liebe Kinder, und solche, die es werden wollen“ (*Momo to go (Ende in 10 Minuten)* 2020).

Aufgrund seines der Zielgruppe angepassten Sprachstils wirkt der Sprecher im Erklärvideo den Rezipierenden nicht so übergeordnet, wie sie es bei vielen Lehrpersonen im Klassenzimmer gewohnt sind. Vielmehr wird eine freundschaftliche Beziehung simuliert und eine durch Empathie charakterisierte Lernatmosphäre geschaffen, wozu jugendsprachlicher Humor beiträgt (Cwielong, Kommer 2020: 203).

5.3 Erklärvideos als Lernmedium im DaF-Unterricht

Nach einer Studie aus dem Jahr 2021 dienen Erklärvideos fast einem Fünftel der deutschen Jugendlichen mehrmals wöchentlich zu schulischen bzw. Ausbildungszwecken

⁹ Der Preis ist qualitativ würdevollen Internetangeboten aus dem Bereich der Publizistik gewidmet und wird seit 2001 vom Grimme-Institut verliehen (*About* 2024). Das Institut widmet sich Fragen der Medienbildung und -kultur in der Zeit der Digitalisierung und ist eine der renommierten europäischen Forschungsanstalten und Dienstleistungseinrichtungen. Weitere Informationen zum Institut sind auf seiner Webseite zu finden (*Selbstverständnis* 2024).

(Feierabend 2021: 47). Auch in Kroatien genießen Erklärvideos einen guten Ruf, was an Beispielen wie Toni Milun ersichtlich wird (*Početna stranica* 2024). Schon längst sind Tutorials und Lernvideos ein konsistenter Bestandteil des Alltags der Jugend, was ich als Jugendliche und Studentin gestehen kann. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, was auch in der Fachliteratur bestätigt wird, dass sich Erklärvideos und Tutorials nicht nur in der Freizeit für Hobbys (wie in meinem Fall Gartenarbeit), sondern auch als Lernmedium für die Schule oder das Studium benutzen lassen (Cwielong, Kommer 2020: 198, 197).

Ihr Potenzial für die Vermittlung der Lerninhalte haben auch viele Lehrkräfte erkannt. Fast eine Hälfte der ungefähr tausend befragten Lehrpersonen aus dem Sekundarstufenbereich habe in einer Studie aus dem Jahr 2020 zugegeben, dass sie Erklärvideos verwendet haben, während die Schulen geschlossen waren (Dube, Boerdgen 2022: 1). Erklärfilme werden als ein wesentliches „Bildungsmedium der Zukunft“ anerkannt (Käbisch 2021: 104). Ferner sind sie ein Bereich des informellen Lernens, das als Bereicherung des schulischen Unterrichts zu betrachten ist (Anselm, Götzinger, Rödel 2018: 232-233).

Obwohl Sommers Adaptionen von literarischen Werken den SuS im DaF-Unterricht bestimmte Schwierigkeiten bereiten können, sind diese leicht aus dem Weg zu räumen. Ein potenzielles Problem ist die Geschwindigkeit des Erzählens. Außerdem sehen die SuS bei der Reproduktion des Videos nicht das Gesicht des Sprechers sondern nur die Playmobilfiguren, wodurch ihr Hörverstehen zusätzlich erschwert werden kann. Darüber hinaus stimmt der ausgesprochene Text nicht völlig mit den Animationen überein, wie das beispielsweise in Zeichentrickfilmen der Fall ist.

Aus den folgenden Gründen glaube ich trotzdem, dass das von mir ausgewählte Erklärvideo für die Bearbeitung von Michael Endes Roman *Momo* angemessen ist. Zu Beginn kann gesagt werden, dass YouTube an sich zwei „Krücken“ bietet, mit denen die Rezeption des Videos erleichtert werden kann. Als Erstes kann die Geschwindigkeit der Reproduktion von YouTube-Videos adaptiert werden. Demnach kann Sommers Kurzfassung langsamer reproduziert werden, wenn es die Lehrperson, die die Leistungen der betreffenden Klasse kennt, für notwendig hält. Als Zweites bietet die Plattform deutsche Untertitel an, wodurch den SuS mit Verständnisschwierigkeiten zusätzliche Hilfe zu leisten ist. Darüber hinaus habe ich meinen Unterrichtsvorschlag so gestaltet, dass er das Begreifen des Videos erleichtert, denn die videobezogenen Aufgaben sind dem Leistungsstand der SuS gemäß dem einschlägigen Kerncurriculum adaptiert, was am Anfang des folgenden Kapitels erklärt wird. Zum Beispiel wird das Video schrittweise in Paar- und Gruppen- statt Einzelarbeit behandelt, indem kleine Teile des Videos im Unterricht (mehrmals) abgespielt werden. Nur einmal in der Stunde ist die

Reproduktion von einem Teil des Videos, der länger als eine Minute dauert, vorgesehen, und dabei wird von den SuS keine besondere Informationsentnahme erwartet.

Ohnehin wird ein isolierter Einsatz von Erklärvideos in der formellen schulischen Ausbildung negativ bewertet. Vielmehr wird seine Einbettung in verschiedene Phasen des didaktischen Rahmens empfohlen. So können neue Lerninhalte durch Erklärvideos vorbereitet, unterstützt, gesichert, vertieft und ergänzt werden. Im Anschluss daran ist von Bedeutung, gezielte Aufgaben zum Video zu erstellen (Dube, Boerdgen 2022: 8, 14), was im unten vorgelegten Unterrichtsvorschlag der Fall ist. In der zweiten Stunde dient das Erklärvideo zur Ergänzung des Inhalts aus dem Roman. Das gilt besonders für die Figurenbeschreibungen und die Darstellung seiner zusammengefassten Handlung, obwohl sie nur global von den SuS zu verstehen ist, weil der Fokus auf anderen Zielsetzungen ist. Eine weitere Funktion des Einsatzes des Erklärvideos ist die Vergegenwärtigung der medialen Unterschiede zwischen dem Buch und dem Video. Die Tatsache, dass es auf YouTube verfügbar ist, wird dazu genutzt, den SuS einen Einblick in den fremdsprachlichen Diskurs zu ermöglichen, der aus authentischen Kommentaren zum Video besteht.

6. Unterrichtsvorschlag

Es folgt ein Unterrichtsvorschlag für eine Doppelstunde in der dritten Klasse eines alt- oder neusprachlichen Gymnasiums mit Deutsch als erster Fremdsprache. Die SuS sind demnach im elften Lernjahr. Nach dem kroatischen *Kerncurriculum für das Unterrichtsfach deutsche Sprache für Grundschulen und Gymnasien* (kroat. *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*) haben sie im Schuljahr insgesamt 105 (am alsprachlichen Gymnasium) oder 140 Deutschstunden (am neusprachlichen Gymnasium). Auf diesem Sprachniveau können die SuS komplexe authentische sowie adaptierte Texte, die mehr als 500 Wörter enthalten, nicht nur global, sondern auch selektiv und detailliert verstehen, wobei unter dem Begriff *Text* auch multimediale sprachliche Inhalte gemeint sind. Außerdem sind sie fähig, adaptierte literarische Texte selbstständig zu lesen. Die SuS können weiterhin aus komplexen Informationen, die in Lese-, Hör- und Hörsehtexten dargeboten werden, Schlussfolgerungen ziehen und bewerten. Darüber hinaus sind sie in der Lage, ihre eigene Meinung zu äußern und Inhalte aus unterschiedlichen Quellen kritisch zu betrachten (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019: 333, 30, 177, 178). Die Zielgruppe soll aus wenigstens sechs SuS bestehen, sodass sie in den vorgeschlagenen Aktivitäten drei Gruppen bilden können.

6.1 Erste Stunde: Einstieg mit dem Rätsel aus dem Roman *Momo*

Die erste Unterrichtsstunde ist nach dem dreiteiligen Modell strukturiert, das Hille und Schiedermaier vorschlagen, wobei die Autorinnen auch verschiedene andere (drei-, vier- und fünfteilige) in der Fachliteratur vertretene Modelle vorstellen (2021: 234-244). In diesem Fall dauert jede Phase fünfzehn Minuten.

In der ersten Phase setzen sich die SuS zuerst in Einzelarbeit direkt mit dem Rätsel aus Endes Roman (2022: 170) auseinander. Danach befassen sie sich in Gruppen mit seinem Inhalt. Die letzte Aktivität dieser Phase besteht aus einer performativen Gruppenarbeit am Text, deren Erzeugnis von anderen Gruppen kommentiert wird. Das Vorgehen dient dazu, dass die SuS nach der ersten, individuellen Begegnung mit dem Text ihre Vorstellungen des Rätsels der Gruppe vermitteln können (Hille, Schiedermaier 2021: 236).

In der zweiten Phase stehen die Prozesse der Erzeugung von Bedeutung im Mittelpunkt, also die „Rezeptionsangebote“ der SuS, wobei sich die Lernenden zudem mit den ästhetischen Vorgehensweisen des Textes sowie mit seiner Vieldeutigkeit auseinanderzusetzen haben (Hille, Schiedermaier 2021: 236). Da es sich um ein Rätsel handelt, ist relativ viel Zeit für seine Erschließung vorgesehen. Meine Absicht ist, den SuS möglichst viel Raum dafür zu geben, dass sie seine Lösung selbst entdecken. Aber es besteht auch die Möglichkeit, dass es in der Klasse SuS gibt, die den Roman gelesen haben oder die die Lösung aus irgendeiner anderen Quelle kennen. Dementsprechend werden im Unterrichtsvorschlag verschiedene Umgangsweisen angeboten. Auf jeden Fall ist die sprachliche Wesensart des Textes während der Diskussion über die vorgeschlagenen Lösungen des Rätsels folgendermaßen zu besprechen. Die Lösungsvorschläge (zusammen mit der eventuell genannten „korrekten“ Lösung aus dem Roman) sind von den SuS mit Zitaten aus der Vorlage zu begründen. Die SuS müssen zur Begründung die Textstellen nennen, die ihren Bedeutungsbildungsprozess in eine bestimmte Richtung gelenkt haben oder die die ihnen bekannte Bedeutung der „Brüder“ aus dem Rätsel rechtfertigen, indem sie zu ihrer Erzeugung beitragen können. Der Begriff der Bedeutungsbildung an sich muss bei der Diskussion nicht unbedingt genannt werden.

In der letzten Phase wird der Fokus auf eine Gruppe von Texten gerichtet (Hille, Schiedermaier 2021: 236), sodass die diskursive Dimension des Rätsels in den Blick genommen wird. Eingeführt werden zusätzliche Texte aus dem Diskurs der Rätsel, der sich über verschiedene Kulturen und einen mehr als jahrtausendlangen Zeitraum erstreckt. Jedes der drei eingesetzten Rätsel bietet einen spezifischen Blick auf das Konzept der Zeit, was sich vergleichen lässt, sowie ihre Form.

6.1.1 Phase I: Begegnung mit dem Rätsel

In diesem Teil der Stunde lesen die SuS individuell und selbstständig das Rätsel aus *Momo*. Den SuS können die Bedeutungen der neuen Vokabeln vorgestellt werden, wenn es im Text solche gibt, die ihnen nicht bekannt sind. Zum Beispiel könnten folgende Vokabeln mit Synonymen bzw. Erklärungen ihrer Bedeutungen¹⁰ projiziert werden. Die Lehrperson könnte zusätzlich Erläuterungen oder Beispielsätze geben, wenn die SuS noch Fragen dazu haben.

wahrhaftig = wirklich, tatsächlich

mächtig = stark, einflussreich

Herrscher, der, - = jmd., der über ein Territorium und die darauf wohnenden Menschen herrscht, zum Beispiel ein König

regieren = kontrollieren, herrschen, führen

Reich, das, -e = Herrschaftsgebiet eines Kaisers, Königs, zum Beispiel das Römische Reich

es handelt sich um etw. = es geht um etw., die Rede ist von etw.

sich verwandeln = sich transformieren; sich im Wesen, Aussehen, in seiner Gestalt (völlig) verändern, zum Beispiel kann sich Wasser in Eis verwandeln

Jeder Schüler und jede Schülerin bekommt eine von den drei unvollkommenen Papierversionen des Textes. Jede Version enthält die letzten sechs Zeilen des Rätsels und davor noch eine Zeilengruppe. Das können die ersten vier, die zweiten vier (Zeilen 5, 6, 7 und 8) oder die dritten vier Zeilen sein (Zeilen 9, 10, 11 und 12).

¹⁰ Sie wurden aus dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache übernommen (*Wahrhaftig* 2024; *Mächtig* 2024; *Herrscher* 2024; *Regieren* 2024; *Reich* 2024; *Handeln* 2024; *Verwandeln* 2024).

Gruppe 1

Das Rätsel von drei Brüdern

Drei Brüder wohnen in einem Haus,
die sehen wahrhaftig verschieden aus,
doch willst du sie unterscheiden,
gleicht jeder den anderen beiden.

...

Nun sage mir: Sind die drei vielleicht einer?
Oder sind es nur zwei? Oder ist es gar – keiner?
Und kannst du, mein Kind, ihre Namen mir nennen,
so wirst du drei mächtige Herrscher erkennen.
Sie regieren gemeinsam ein großes Reich –
und sind es auch selbst! Darin sind sie gleich.

Gruppe 2

Das Rätsel von drei Brüdern

...

Der erste ist *nicht* da, er kommt erst nach Haus.
Der zweite ist *nicht* da, er ging schon hinaus.
Nur der dritte ist da, der Kleinste der drei,
denn ohne ihn gäb's nicht die anderen zwei.

...

Nun sage mir: Sind die drei vielleicht einer?
Oder sind es nur zwei? Oder ist es gar – keiner?
Und kannst du, mein Kind, ihre Namen mir nennen,
so wirst du drei mächtige Herrscher erkennen.
Sie regieren gemeinsam ein großes Reich –
und sind es auch selbst! Darin sind sie gleich.

Gruppe 3

Das Rätsel von drei Brüdern

...

Und doch gibt's den dritten, um den es sich handelt,
nur weil sich der erst in den zweiten verwandelt.

Denn willst du ihn anschauen, so siehst du nur wieder
immer einen der anderen Brüder!

Nun sage mir: Sind die drei vielleicht einer?

Oder sind es nur zwei? Oder ist es gar – keiner?

Und kannst du, mein Kind, ihre Namen mir nennen,
so wirst du drei mächtige Herrscher erkennen.

Sie regieren gemeinsam ein großes Reich –
und sind es auch selbst! Darin sind sie gleich.

Nach einer Minute zum Lesen notieren die SuS den Titel „Das Rätsel von drei Brüdern“ in ihren Heften, was die Lehrperson ebenfalls an die Tafel schreibt. Die Lehrperson fragt, ob den SuS der gegebene Text vielleicht schon bekannt ist und ob jemand von ihnen möglicherweise schon weiß, wer die Brüder aus dem Rätsel sind.

Abhängig von der Antwort der SuS können die Aktivitäten der zweiten Phase der Stunde auf verschiedene Weisen gestaltet werden. Wenn keine SuS das Rätsel von früher kennen, sind sie wahrscheinlich noch nicht in der Lage, die Lösung ausschließlich anhand der gegebenen Auszüge zu erraten. Aber wenn ein Schüler oder eine Schülerin das Rätsel erkennt und die Lösung laut sagt, erteilt die Lehrperson in der nächsten Phase eine etwas schwierigere Gruppenaufgabe. Soweit dieser Schüler oder diese Schülerin die Lösung nicht sofort dem Rest der Klasse bekanntgibt, kann er oder sie gleich von der Lehrperson beraten werden, sie nur seinen bzw. ihren zukünftigen Gruppenmitgliedern mitzuteilen. In diesem Fall erhält eine Gruppe sozusagen eine „Schlüsselkraft“ oder gegebenenfalls auch mehrere „Schlüsselkräfte“, falls es mehrere solche SuS in der Klasse gibt, die eine gesonderte Rolle in ihrer Gruppe spielen wird bzw. werden.

Nach der Beantwortung dieser Frage der Lehrperson werden die SuS aufgrund der Textversion, die sie bekommen haben, in drei Gruppen eingeteilt, sodass alle Gruppenmitglieder dieselbe Textversion haben. Die eventuellen schon mit der Lösung des Rätsels vertrauten SuS sind (wenn möglich) derselben Gruppe zuzuordnen oder lieber zwei als

allen drei Gruppen zuzuweisen, sodass später während der Stunde möglichst viele Gruppen die Lösung selbst erschließen können. Jede Gruppe denkt sich in dieser Phase erst eine szenische Darstellung ihrer ersten vier Zeilen aus, also des gruppenspezifischen Textabschnitts.

Diese Aufgabe gibt den SuS die Gelegenheit, beim ersten Schritt der Aufgabenlösung ihre individuellen Deutungen des Textes mit den anderen Gruppenmitgliedern auszutauschen, was in der Sekundärliteratur empfohlen wird (Hille, Schiedermaier 2021: 236). Es kann damit gerechnet werden, dass die Leistungstärkeren ihren Mitschülern und Mitschülerinnen innerhalb der Gruppe bei eventuellen Verständnisfragen helfen, wenn nicht alle den Text völlig verstanden haben. Außerdem ist zu erwarten, dass die SuS im Notfall die Lehrperson um Erklärungen der ihnen schwierigeren Textstellen bitten.

Nach dem Austausch der Deutungen soll sich jede Gruppe auf eine gemeinsame Deutungsversion einigen, die vor allem szenisch umsetzbar ist. Die SuS einigen sich außerdem darauf, wie sie ihre Textstelle präsentieren werden (durch welche Bewegungen usw.) und welche Rolle jedes Gruppenmitglied in der Darstellung spielt, denn eines von ihnen wird den entsprechenden Text während der Umsetzung vorlesen. Dabei werden die SuS dafür sensibilisiert, dass für das Erreichen des Aufgabziels innerhalb der Gruppe Kompromisse notwendig sind.

Die szenische Umsetzung von Texten hat als ein Verfahren der performativen Fremdsprachendidaktik folgende Vorteile: Bewegungen können dazu einen Beitrag leisten, dass Inhalte für die Lernenden verständlich werden. Die SuS, die während der Umsetzung im „Publikum“ sitzen und die die mündlichen Deutungen der anderen Gruppen nicht gehört haben, können die Konkretisierung der sprachlichen Ausdrücke aus dem Text in der Inszenierung beobachten. Daneben werden durch Aktivitäten, die Bewegungen einschließen, mehrere Sinneseindrücke mit dem Inhalt verbunden. Neben der Wahrnehmung der selbst ausgeführten Bewegungen kommen im Fall dieser Inszenierung zudem akustische und – insbesondere beim Publikum – visuelle Sinneseindrücke ins Spiel. Die Schauspielenden müssen während ihrer Darbietung dem Vorlesenden besonders aufmerksam zuhören, um die vorgesehenen Bewegungen zeitgleich auszuführen, sodass das Lautbild mit der visuellen Darstellung so genau wie möglich übereinstimmt. Es wird schließlich mehrkanalig gelernt, was die Speicherung der Inhalte im Gedächtnis positiv beeinflussen kann. Sie können durch solche Aktivitäten nicht nur dauerhafter, sondern auch so gespeichert werden, dass sie rasch abzurufen sind (Arndt, Sambanis 2017: 137).

Die Erzeugnisse der Gruppenarbeit können als Medienwechsel aufgefasst werden, denn die SuS wandeln dabei den schriftlichen Text in ein neues Medium um (Hille, Schiedermaier 2021: 146). Sie übersetzten ihre Textstelle in bestimmte Bewegungen, Gestik, Mimik und

gesprochene (bzw. vorgelesene) Sprache, um sie dem Rest der Klasse mitzuteilen. Durch diese Aktivität werden die Lernenden dafür sensibilisiert, was für einen Unterschied die Auswahl des Mediums beim Bekanntgeben der vorhandenen Botschaft ausmacht. Sie haben die Botschaft durch die auf das Papierblatt gedruckte Schrift empfangen. Um die Mitteilung zu rezipieren, mussten sie (nur) den Text mit Verständnis lesen. Im Gegensatz dazu wird ihnen bewusstgemacht, dass bei der szenischen Darstellung für ihr Publikum auch die Lautstärke, die Deutlichkeit und das Tempo des Vorlesens sowie jede Bewegung und jeder Gesichtsausdruck der Schauspielenden eine bedeutsame Rolle bei der Rezeption spielen können. Die Bedeutsamkeit der genannten Elemente kann während der darauffolgenden Aktivität zum Ausdruck kommen: Jede Gruppe gibt den anderen Gruppen im Plenum Rückmeldung zu ihren Darstellungen. Das muss nicht lange dauern. Es genügt eine kurze Begründung, warum einem Gruppenmitglied die Darstellung oder ein Aspekt davon gefallen hat oder eben nicht.

6.1.2 Phase II: Aushandeln von Verstehensoptionen

Möglicherweise schlagen einige SuS schon in der vorherigen Phase Lösungen zum Rätsel vor. In diesem Fall notiert die Lehrperson dann die Vorschläge an der Tafel, aber sie verrät nicht, ob sie die Lösung aus dem Roman erraten haben oder nicht, insofern die SuS die Lösung nicht von vorher kennen. Sie erklärt den Lernenden, dass ihre Vorschläge später diskutiert werden. Dabei unterbricht sie den Unterricht möglichst wenig. Wenn es doch bis zu diesem Zeitpunkt keine Lösungsvorschläge gab, schreibt sie erst zu Beginn dieser Phase die drei im Kasten dargestellten unvollständigen Sätze an die Tafel, nachdem sie den SuS Anweisungen für die folgende Aktivität gegeben hat. Das Tafelbild sieht dann folgendermaßen aus.

Das Rätsel von drei Brüdern Der erste Bruder ist: Der zweite Bruder ist: Der dritte Bruder ist:

Jede Gruppe erhält den vollständigen Text des Rätsels. Anhand der Textvorlage entwerfen die SuS in einem Gedankenaustausch in denselben Gruppen Vorschläge für die Lösung des Rätsels. Die eventuellen „Schlüsselkräfte“ erarbeiten in Zusammenarbeit mit den anderen Mitgliedern ihrer Gruppe die Argumente, warum genau die ihnen bekannte Lösung die richtige ist, sodass ein anderes Gruppenmitglied danach die gemeinsamen Schlüsse dem Rest der Klasse vorstellen kann. Von einer solchen Gruppe kann erwartet werden, dass sie in dieser

Phase mehr Argumente als die anderen für ihre Lösung entwerfen. Bei der folgenden Aktivität kommen sie als letzte an die Reihe und die Lehrperson kann von ihnen verlangen, dass sie neue Anhaltspunkte aus dem Text nennen, statt die bis zum Zeitpunkt ihrer Vorführung schon von den anderen Gruppen genannten Argumente zu wiederholen.

Falls jemand, der oder die den Text kennt, die Lösung schon verraten hat, muss jede Gruppe diese Lösung mit Gründen aus ausschließlich ihren vier Zeilen belegen.

Im Anschluss an die Gruppendiskussion äußert eine Gruppe nach der anderen im Plenum ihren Lösungsvorschlag und begründet ihn mit Hilfe von Anhaltspunkten aus der Vorlage. Beispielsweise wird das Besprechen des folgenden antithetischen Parallelismus¹¹ erwartet: „Der erste ist *nicht* da, er kommt erst nach Haus. / Der zweite ist *nicht* da, er ging schon hinaus“ (Ende 2022: 170). Der Grund für diese Erwartung ist die Tatsache, dass mir insbesondere diese zwei Zeilen geholfen haben, die Bedeutungen von den „Brüdern“ zu begreifen, als ich mir das Hörbuch zum ersten Mal angehört habe. In diesen Zeilen ist die Natur der Vergangenheit und der Zukunft (wenigstens mir) besonders erkennbar, denn es wird die „Abwesenheit“ der beiden im Gegensatz zur sozusagen „Präsenz“ der Gegenwart (aus der darauffolgenden Zeile: „Nur der dritte ist da“) unterstrichen. Das Stilmittel akzentuiert zudem, dass jeder von den zwei Brüdern auf eine eigene und zueinander gegensätzliche Weise abwesend ist. Mit anderen Worten, die Zielobjekte werden innerhalb der Figur in eine spezifische Beziehung gebracht und demzufolge erleuchten sie einander (Bless et al. 2010: 48). Es kann im Unterricht besprochen werden, wie die sprachliche Verfasstheit dieser Zeilen eine ähnliche und doch gegensätzliche Eigenschaft der Brüder (bzw. der Zielobjekte) betont und verdeutlicht. Auf diese Weise wird die symbolische Kompetenz der SuS gefördert, indem sie beobachten, reflektieren und abschätzen, wie die sprachliche Wesensart des Textes in dieser Stilfigur oder in analoger Weise an anderen Textstellen ihre Bedeutungsbildung beeinflusst hat.

Die Lösungsvorschläge dürfen im Notfall auf Kroatisch geäußert werden. Im Plenum werden solche Vorschläge in erster Linie mit Hilfe von den anderen SuS ins Deutsche übersetzt. Wenn aber keine SuS in der ganzen Klasse die entsprechenden deutschen Wörter kennen, übersetzt sie die Lehrperson. Sie notiert alle Lösungsvorschläge an der Tafel und weist die SuS an, alles von der Tafel abzuschreiben. Jeder von ihnen wird besprochen, indem die anderen

¹¹ Parallelismus ist eine durch die Wiederholung einer syntaktischen Struktur charakterisierte rhetorische Satzfigur (Lacko Vidulić 2016: 122). Es werden Wörter bzw. Satzglieder in aneinander anknüpfenden Sätzen oder Satzteilen in derselben Reihenfolge angeordnet (Anz 2007: 96; Fleischer et al. 1979: 171). Der *antithetische* Parallelismus ist so aufgebaut, dass die zwei syntaktisch parallele Einheiten einander semantisch entgegengesetzt sind (Brandes, Marshall, Schneider 2022: 253, 265), wie im folgenden Beispiel: „Die Alten zum Rat, die Jungen zur Tat“ (Ottmers 2007: 201).

Gruppen entweder ihre Zustimmung zu den präsentierten Thesen äußern oder ihren Mitschülern bzw. Mitschülerinnen widersprechen.

Während der Diskussion werden die SuS darin gefördert, dass sie die Beziehungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschreiben. Außerdem beschreiben sie die Beziehungen zwischen anderen Objekten, die als Lösungen vorgeschlagen werden. Dabei erleben die SuS das Verfahren der Verfremdung, indem die SuS die genannten Gegenstände aus neuen Blickwinkeln betrachten.

Wenn keine Gruppe die korrekte Lösung sagt, kann die Lehrperson im Plenum folgende Hinweise geben:

- 1) Die Gedanken der Hauptfigur zum Rätsel. Sie kann ihnen dieses Zitat vorlesen oder projizieren: „Dass es sich dabei nicht um Menschen handelte, war klar. In Rätseln waren Brüder immer Apfelkerne oder Zähne oder so was, jedenfalls Sachen von der gleichen Art“ (Ende 2022: 171).
- 2) Das Genus der drei gesuchten Substantive. Die Lehrperson kann den bestimmten Artikel *die* als den Anfang von drei neuen Lösungsvorschlägen (für jeden der drei Brüder) nach jedem Doppelpunkt an die Tafel schreiben, um die Botschaft anschaulicher zu machen. Sie kann das zusätzlich bildlich erklären, etwa mit der Aussage, dass die metaphorischen „Brüder“ lieber als „Schwestern“ aufzufassen sind, entsprechend ihrem grammatischen Geschlecht sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch.

Nach jedem Hinweis sollte sie den SuS doch genug Zeit zum Nachdenken geben. Nachdem jede Gruppe noch einen Vorschlag gemacht hat, errät die Lehrperson, welche Gruppe dieselbe Lösung gesagt hat wie der Autor. Beispielsweise erwarte ich Lösungsvorschläge wie „die Sonne, der Mond und die Erde“, „der Gedanke, das Wort und die Tat“, „die Uhrzeiger“ und „die Allerheiligste Dreifaltigkeit“, weil diese Lösungen meine Mitmenschen vorgeschlagen haben, als ich ihnen das Rätsel aufgeworfen habe. Eventuelle Vorschläge, die mit der Lösung aus dem Roman nicht übereinstimmen, aber die trotzdem allen Anhaltspunkten aus dem Text entsprechen, werden auch anerkannt. Die Anerkennung anderer Lösungsmöglichkeiten entspricht der Forderung, dass die Lernenden dafür sensibilisiert werden, dass literarische Texte vieldeutig und in diesem Sinne offen sind (Hille, Schiedermaier 2021: 236).

Wenn die SuS die Lexeme *Vergangenheit*, *Gegenwart* und *Zukunft* nicht kennen, können sie durch Beispielsätze von der Lehrperson erklärt werden. Folgende Sätze können zu diesem Zweck verwendet werden: „Die Vergangenheit war früher, die Gegenwart ist jetzt und die Zukunft wird später sein. In der Vergangenheit mussten Leute häufiger zu Fuß reisen. Jetzt

in der Gegenwart haben wir Autos. In der Zukunft werden wir vielleicht fliegende Skateboards haben.“

6.1.3 Phase III: Auseinandersetzung mit einem Textnetz

Die Lehrperson projiziert ein neues Rätsel¹² mit den Vokabeln an die Tafel. Die SuS schlagen ihre Lösungen wie in der vorherigen Phase im Plenum vor, also nach kurzer Absprache in denselben Gruppen. Alle Vorschläge werden ebenso begründet und besprochen wie beim vorherigen Rätsel.

Etwas, das alles und jeden verzehrt: Helm und Panzer, Axt und Schwert, Tier, Vogel, Blume, Ast und Laub. Aus hartem Steine macht es Staub.			
etw. essen (und etw. dazu trinken)			
verzehren	Panzer der, -	Axt die, Äxte	Schwert das, -er

Vielleicht erkennt einer oder eine von den SuS, dass das Rätsel aus Tolkiens *Hobbit* stammt, und errät die Lösung sofort. Wenn die SuS aber die Lösung in mehreren Minuten nicht erraten, kann die Lehrperson ebenfalls die kroatische Übersetzung (Tolkien 1998: 64) als Hilfe projizieren.

¹² Der Text ist mein Transkript vom Rätsel aus dem folgenden Clip: <https://www.youtube.com/watch?v=hUG9Fwz40jA> (1:17-1:39) (*Der Hobbit – Gollum (Rätsel Teil 3)* 2021). Die Erklärung der Bedeutung von *verzehren* wurde aus dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache übernommen (*Verzehren* 2024). Die Bilder wurden aus folgenden Webseiten heruntergeladen:

- 1) <https://www.mareg.net/media/2538/catalog/ritterruestung-gabriel.jpg> (*Ritterrüstung Gabriel* 2024),
- 2) <https://rageaxe.de/wie-wirft-man-eine-axt/0/> (*Die Axt* 2024),
- 3) <https://www.cold-steel.de/competition-cutting-sword-schwert-fuer-schnitttests> (*Competition cutting sword, Schwert für Schnitttests* 2024).

Ova stvar sve proždrijet će:

Ptice, zvijeri, stabla, cvijeće;

Čelik grize, gvožđe glode.

Sve pod njom u prah sam pođe.

Falls auch das nicht genügt, kann sie den Clip (mit dem Rätsel) aus der Verfilmung abspielen, um den SuS noch das Lautbild des Textes zu geben, zusammen mit dem Kontext, in dem das Rätsel aufgeworfen wird. Im Film wird die Lösung zusätzlich durch das darauffolgende Gespräch zwischen den Figuren ersichtlicher. Letztendlich wird im Clip auch unmittelbar gesagt, dass die Lösung die Zeit ist, womit die Suche der SuS nach der Lösung enden kann. Auf jeden Fall wird im Plenum erklärt, wie die Zeit den Anhaltspunkten aus dem Rätsel entspricht (mit der Zeit sterben die Lebewesen, ebenfalls harte Objekte werden alt und zerbrechlich im Laufe der Zeit).

Dann werden die zwei Rätsel im Unterrichtsgespräch verglichen. Zuerst wird die Form der Rätsel verglichen, wobei die Einteilung in Zeilen sowie der Reim thematisiert werden. Es wird gesagt, dass sie aus Aussagesätzen bestehen, in denen das Zielobjekt beschrieben wird. Im Unterschied zum zweiten Rätsel gibt es im ersten auch Fragesätze. Was danach im Fokus steht, ist der Inhalt bzw. die Art und Weise, wie die Zeit dargestellt wird. Zum Beispiel kann die Stilfigur der Personifikation dabei besprochen werden.

Als didaktische Reserve im Falle, dass noch Zeit übrigbleibt, kann das dritte Rätsel (Schwab 1927: 194) mit begleitenden Wortschatzerklärungen¹³ projiziert werden. Seine Form kann mit der Form der vorherigen Rätsel verglichen werden, bevor die SuS seine Lösung erraten, denn sie können die SuS für das nächste Mal recherchieren und im Unterricht darüber berichten. Zu erwarten ist, dass ihnen das Rätsel bereits bekannt ist, aber wenn nicht, können die SuS Vermutungen dazu stellen, woher es stammt und wie alt es ist.

¹³ Die Erklärungen der Vokabeln wurden aus dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache übernommen (Geschöpf 2024; Glied 2024).

Es ist am Morgen vierfüßig, am Mittag zweifüßig, am Abend dreifüßig. Von allen Geschöpfen wechselt es allein mit der Zahl seiner Füße; aber eben wenn es die meisten Füße bewegt, sind Kraft und Schnelligkeit feiner Glieder ihm am geringsten.

Geschöpf, das, -e = Lebewesen

Glied, das, -er = Arm oder Bein; beweglicher, durch ein Gelenk mit dem Torso verbundener Körperteil des Menschen, der Tiere

Am Ende der Stunde erteilt die Lehrperson die Hausaufgabe – ein eigenes Rätsel zu verfassen. Der Reim ist nicht nötig und es muss nicht unbedingt aus Zeilen bestehen, aber mindestens drei Aspekte des Zielobjekts müssen genannt werden. Zudem weist die Lehrperson darauf hin, dass es originell (also nicht beispielsweise aus dem Internet heruntergeladen) sein muss, was sie überprüfen wird. Die Hausaufgaben sind in der nächsten Stunde der Lehrperson einzureichen, so dass sie sie bis zur übernächsten Stunde schriftlich korrigiert und auf ihre Originalität untersucht. Dann werden den SuS ihre Hausaufgaben zurückgegeben und einige von ihnen können ihre Rätsel dem Rest der Klasse vorlesen. Die anderen können versuchen, die Lösungen zu erraten, und die Form der vorgelesenen Rätsel kann danach im Plenum verglichen werden.

6.2 Zweite Unterrichtsstunde: Das Erklärvideo

Der Vorschlag für die zweite Unterrichtsstunde beruht auf Ansätzen für Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht von Hille und Schiedermaier (2021), aber die Aktivitäten innerhalb der Stunde werden freier strukturiert.

6.2.1 Vorbereitung

In der ersten Minute der Unterrichtsstunde werden den SuS folgende Informationen mitgeteilt. Dadurch werden sie auf die anschließenden Aktivitäten vorbereitet. Die Lehrperson erklärt den SuS, dass das erste Rätsel aus der vorherigen Stunde aus einem Roman stammt, mit dem sie sich jetzt eingehender beschäftigen werden. Sie errät zudem, dass eines der wichtigsten Motive im Roman die Zeit ist, die im Rätsel thematisiert wird. Danach sagt sie, dass sie neben der literarischen Vorlage an einer Video-Kurzfassung des Romans arbeiten werden.

6.2.2 Paarbeitungsblatt

Der nächste Teil der Unterrichtsstunde dauert ungefähr sieben Minuten. Die Lehrperson erklärt den SuS, dass sie das Arbeitsblatt (s. Anhang) in Paaren lösen werden. Sie kündigt an,

dass auf den Bildern in der zweiten Aufgabe die Figuren aus der Video-Kurzfassung dargestellt sind. Bevor die SuS die Arbeitsblätter erhalten, empfiehlt die Lehrperson, dass zuerst eine Person aus dem Paar ihr Blatt auf die erste Seite und die andere Person ihr Blatt auf die Rückseite umdreht, sodass ihnen beim Lösen beide Seiten gleichzeitig sichtbar sind. Der Grund für ein solches Vorgehen ist die Tatsache, dass zum Lösen der ersten Aufgabe die Bilder auf der anderen Seite hilfreich sind. Am Ende der Aktivität müssen die Arbeitsblätter von beiden Schülern oder Schülerinnen vollständig gelöst werden. Für die Arbeit stehen ihnen ungefähr fünf Minuten zur Verfügung.

Durch das Arbeitsblatt werden die Figuren eingeführt, sodass die kurzen Beschreibungen ihres Aussehens¹⁴ mit dem neuen Medium – Bild – verknüpft sind. Durch die Standbilder¹⁵ erhalten die SuS die erste Einsicht ins Erscheinungsbild des Videos.

6.2.3 Einführung des Videos

Diese Phase erfordert gegen acht Minuten Zeit. Die Lehrperson spielt den Anfang des Videos (etwa eine Minute) ab, sodass die SuS ihre Hypothesen zu den Namen der Figuren (Aufgabe 3) überprüfen können (*Momo to go (Ende in 10 Minuten)* 2020). Noch einmal spielt sie den Teil mit der Figureneinführung (0:23-1:07) ab, aber diesmal veranlasst sie die SuS, ihre Aufmerksamkeit auf folgende Details zu richten:

- a) Wer von den Figuren aus dem Arbeitsblatt wird im Clip nicht erwähnt?
- b) Welche neuen (bisher nicht erwähnten) Figuren tauchen im Video auf?

Die aufgerufenen SuS beantworten die Fragen nach diesem (insgesamt zweiten) Durchgang. Die Antwort auf a) ist *Bibigirl*, während die Antwort auf b) *Beppo und Kassiopeia*¹⁶ ist. Dann ruft die Lehrperson die SuS auf, damit sie ihre Lösungen der Aufgaben vorlesen. Eine Person liest die Beschreibung einer Figur vor und eine andere identifiziert das entsprechende Bild und stellt die Identität der Figur fest.

¹⁴ Das sind Zitate aus dem Roman über folgende fünf Figuren (in dieser Reihenfolge): Die grauen Herren, Momo, Bibigirl, Gigi Fremdenführer, Meister Hora (Ende 2022: 44, 8, 95, 40, 160-161).

¹⁵ Der Begriff des Standbilds bzw. des *Freeze Frames* bezeichnet eines von den zahlreichen Bildern, aus denen ein Film besteht (Abraham 2018: 103). In diesem Fall sind die Standbilder aus Aufgabe 2 gemeint, die aus dem Erklärvideo stammen und von mir als Bildschirmfotos aufgenommen wurden.

¹⁶ Die Lehrperson erkennt sowohl /aɪ/ als auch /ɛɪ/ als die Aussprache der vorletzten Silbe im Namen *Kassiopeia* an. Es kann damit gerechnet werden, dass die SuS Sommers Aussprache des Namens (mit /ɛɪ/) wiederholen. Sie müssen nicht wissen, dass der Name bspw. vom Sprecher des Hörbuchs mit /aɪ/ ausgesprochen wird (Ende 2013). Aber die Lehrperson kann ihnen mitteilen, dass es eine alternative Variante der Aussprache gibt.

6.2.4 Gruppenarbeit

Für die Aktivitäten dieser Phase sind etwa zwei Minuten bestimmt. Die Lehrperson teilt die SuS in drei Gruppen ein und projiziert die folgende Tabelle. Jede Gruppe konzentriert sich beim nächsten Durchgang auf die Antwort auf ihre Frage. Vielleicht kennen sie schon die Antwort. In diesem Falle überprüfen sie sie während des Hör-Sehens. Die Lehrperson spielt nur den relevanten Teil des Videos ab (0:24-0:39).

Gruppe 1	Wie alt ist Momo?
Gruppe 2	Was findet Momo schnell?
Gruppe 3	Wie sollte Gigi lieber heißen?

6.2.5 Medienvergleich

Diese Phase der Stunde währt ungefähr sieben Minuten. Die Lehrperson schreibt den Titel „Momo“ von Michael Ende“ an die Tafel, entwirft darunter die erste Spalte folgender Tabelle und weist die SuS an, den Tafelanschrieb in ihre Hefte abzuschreiben. Dann ruft sie jede Gruppe auf, damit sie ihre Frage im Plenum beantworten. Sie notiert ihre Antworten an der Tafel in der zweiten Spalte der Tabelle und fordert die SuS auf, diese in ihre Hefte abzuschreiben. Der Tafelanschrieb sieht also folgendermaßen aus.

„Momo“ von Michael Ende	
Momo	ungefähr 10 Jahre alt
	findet schnell Freunde
Gigi	Geschichtenerzähler

Die Lehrperson beauftragt die SuS, in Paarbeit die Informationen über Momo und Gigi aus dem Arbeitsblatt mit den entsprechenden Informationen aus der Tabelle zu vergleichen. Im Plenum wird beschlossen, dass der Schriftsteller (Ende) ihr Aussehen beschrieben hat, während es der Sprecher im Video (Sommer) überhaupt nicht erwähnt. Er spricht lieber darüber, was nicht so offensichtlich ist, wie zum Beispiel, dass Momo schnell Freunde findet.

Den SuS wird durch die Diskussion bewusstgemacht, dass die Figuren im Video nicht nur mit Hilfe von (meistens gesprochener) Sprache, sondern auch durch bewegte Bilder dargestellt werden. An dieser Stelle der Diskussion fragt die Lehrperson nach der Meinung der

SuS dazu, warum der Sprecher nicht das Aussehen der Figuren in Worte gefasst hat. Außerdem ist zu besprechen, was sie glauben, ob der Schriftsteller ebenfalls die Informationen aus der Tabelle im Roman erwähnt hat. Im Plenum wird festgestellt, dass sich die Kurzfassung vom Roman dadurch unterscheidet, dass in ihr der Inhalt des Romans prägnant mitgeteilt wird.

6.2.6 Weiteres Anschauen und Diskussion

Die Aktivitäten in dieser Phase erfordern einen Zeitaufwand von rund zehn Minuten. Die Lehrperson kündigt den SuS an, dass sie nach dem nächsten Durchgang über ihre Eindrücke berichten sollen. Dann spielt sie das Video vom Ende der Figureneinführung (1:07) bis zum Höhepunkt (7:41) vor. Im Anschluss daran fragt die Lehrperson die ganze Klasse, ob sie auf das Video mit einem „Like“ oder mit einem „Dislike“ reagieren würden. Zuerst heben diejenigen die Hand, denen das Video gefällt. Nach ihnen heben diejenigen die Hand, die mit einem „Dislike“ auf das Video reagieren würden. Einige SuS drücken danach ihre Meinung zum Video im Unterrichtsgespräch aus, sodass sie ihre Reaktion begründen.

Die Lehrperson fragt die SuS, ob sie das Ende des Videos sehen möchten. Wenn ja, regt sie sie dazu an, es zu Hause auf YouTube unter dem Titel „Momo to go (Ende in 10 Minuten)“ zu finden. Sie empfiehlt ihnen auch das Buch und teilt ihnen mit, dass es ins Kroatische übersetzt worden ist. Die Lehrperson gibt den SuS aber bekannt, dass es vor einigen Jahren Fälle von Cybermobbing gab, die zufälligerweise unter dem Namen der Titelheldin begangen wurden, aber in keiner Beziehung zum Roman gestanden haben. Es geht um „Momo Challenge“, die angeblich mit drei Selbstmorden von Jugendlichen in Europa und Südamerika zusammenhängt (*MOMO - Filmpädagogisches Begleitmaterial für den Unterricht* 2019). Durch eine kurze Aufklärung sind die SuS dafür zu sensibilisieren, dass solche Gefahr in den sozialen Netzwerken lauert, die sie häufig benutzen. Die Mitteilung dient dazu, dass sie selbstbestimmter am digitalen Diskurs teilnehmen können, sodass sie selbst eines Tages nicht so einfach Opfer von Cybermobbing werden.

6.2.7 Auseinandersetzung mit YouTube-Kommentaren zum Video

In den letzten zehn Minuten der Unterrichtsstunde bleiben die Bemerkungen zur Video-Kurzfassung im Mittelpunkt. Die Lehrperson projiziert folgende authentische Kommentare zum Video „Momo to go (Ende in 10 Minuten)“, die bei YouTube veröffentlicht wurden.

 **@ricardarighetti** prije 2 godine
Aaaawww, wie cool ist denn diese Playmobil-Schildkröte 🐢

 **@bernhardammer5106** prije 1 godinu
Schön gespielt, aber ich lese dann lieber doch das Original.

 **@stellaroblox4626** prije 2 godine
Ich find die Geschichte super, was mich aber stört ist, dass man so schnell redet und man nicht genau weißt welche Figur gerade redet 🗣️ Aber echt super tolle Idee sowas mit Playmobil Männchen nachzustellen! 👍 😊 Also wie gesagt ich würde langsamer reden! 😊 🍀

 **@timgottschalk7968** prije 9 mjeseci
Momo als Schnellversion in 10 Minuten - Paradoxe geht es nicht mehr!

Die grammatischen Fehler im dritten Kommentar werden im Unterrichtsgespräch besprochen und korrigiert, indem die Lehrperson zuerst die SuS fragt, ob sie in den Kommentaren irgendwelche Abweichungen von ihnen bekannten grammatischen Regeln erkennen. Die SuS diskutieren dann in Paaren kurz darüber, ob sie den Kommentaren zustimmen. Sie sprechen auch darüber, wie sie auf mindestens eine von diesen Bemerkungen antworten würden. Ins Heft schreiben sie in Einzelarbeit einen eigenen Kommentar auf das Video oder eine Antwort auf die vorhandenen Äußerungen. Ihre Vielfalt ermöglicht Binnendifferenzierung. Auf einer Seite können sich die Leistungsschwächeren für einen der ersten zwei Kommentare entscheiden, die einfacher zu verstehen und zu beantworten sind. Auf der anderen Seite wird den Leistungsstärkeren die Gelegenheit gegeben, sich auch mit einer längeren oder einer komplexeren Bemerkung auseinanderzusetzen, wie die letzten zwei.

Schließlich erteilt die Lehrperson die Hausaufgabe, für deren Erledigung den SuS mindestens eine Woche Zeit zur Verfügung gestellt wird. In Gruppen von höchstens vier SuS müssen sie sich für ein kroatisch-, deutsch- oder anderssprachiges literarisches Werk entscheiden und es in Form von einem Video in deutscher Sprache zusammenfassen. Das Video muss mindestens drei Minuten dauern und sie können wie Michael Sommer Figuren dabei benutzen. Aber sie dürfen sich für andere Formen der Darstellung entscheiden. Beispielsweise Zeichnungen oder das Vorspielen sind weitere Optionen.

6.3 Weitere Didaktisierungsmöglichkeiten

In weiteren Unterrichtseinheiten können Geschichten von Gigi Fremdenführer erarbeitet werden. Besonders für den Einsatz in Kombination mit Sommers Kurzfassung eignet sich „Das Märchen vom Zauberspiegel“ (Ende 2022: 52-57), in dem der Mond verfremdet wird. Die Erarbeitung dieses Textes bietet demnach eine neue Möglichkeit der Auseinandersetzung

mit der literarischen Strategie der Verfremdung. Außerdem ist das Märchen für den Unterricht tauglich, weil es in der Kurzfassung von Sommer nur oberflächlich erwähnt wird. Das lässt Raum dafür, dass die SuS das Video ergänzen, indem sie den kurzen Text nacherzählen oder zusammenfassen, was als eine der Zielsetzungen für diese Lernstufe im Kurrikulum betont wird (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019: 179). Ferner besteht die Möglichkeit, weitere Auszüge aus dem Roman im Unterricht zur Ergänzung des Videos oder im Vergleich damit einzusetzen. Dadurch können die SuS eine gründlichere Übersicht über die Handlung des Romans erhalten.

Weiterhin hebt Wampfler ein Charakteristikum von Sommers Kurzfassungen hervor: Sie wirken auf andere Weise auf das mit dem entsprechenden literarischen Werk schon vertraute Publikum als auf solche, die den Text nicht so gut kennen. Die informierten Rezipierenden können Sommers Scherze (besser) verstehen und es ist zu erwarten, dass sie sie lustiger finden (*Literarisches und mediales Lernen mit Playmobil-Kurzvideos* 2019). Demzufolge können die SuS nach einem tieferen Kennenlernen des Romans eine Rezension des Videos als seiner Kurzfassung aus der neuen Sichtweise schreiben (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019: 179).

7. Schlusswort

Literatur wurde im DaF-Unterricht seit dem neunzehnten Jahrhundert mit verschiedenen Zielsetzungen eingesetzt. Obwohl Literaturvermittlung in der Didaktik des DaF-Unterrichts jahrzehntenlang vernachlässigt wurde, wird ihr Potenzial seit den 1970er Jahren wiedererkannt. Zu den modernen Funktionen der Literatur im DaF-Unterricht gehört die Förderung der symbolischen Kompetenz und der digitalisierten fremdsprachigen Diskursfähigkeit. Darüber hinaus kann sie der Erfahrung der „Kultur als Performance“ im FSU durch spezifische performative Verfahren dienen, die den Lernprozess unterstützen.

Momo ist ein mit beachtenswerten Preisen ausgezeichnete Roman, der sich für den Einsatz im zeitgemäßen DaF-Unterricht eignet, denn er thematisiert die Wahrnehmung und hat deswegen das Potenzial, den SuS das Verfahren der Verfremdung zu vermitteln. Ebenfalls wird im literarischen Werk der Umgang mit der (Frei-)Zeit und seine Abhängigkeit vom Leistungsdruck behandelt, was zur Reflexion über diese Probleme im Unterricht anregen kann. Der Roman handelt von einem Mädchen, das sich so großzügig dem Zuhören ihren Gegenübern hingibt, dass sie den Verlauf der Zeit wahrzunehmen vermag und folglich die Kraft besitzt, ihre Mitmenschen vor dem Diebstahl ihrer Lebenszeit zu retten. *Momo* wurde 1973 von einem der wichtigsten Vertreter der deutschen Kinder- und Jugendliteratur Michael Ende verfasst. Seitdem wurde das Buch verfilmt, für das Theater adaptiert und weitreichend didaktisiert, aber

noch nicht mit Rücksicht auf seine Kurzfassung von Michael Sommer und auf aktuelle Ansätze der Literaturdidaktik. Sommer hat die Möglichkeiten der besonders beliebten Online-Plattform YouTube für die Verbreitung seiner Kurzfassungen von Werken der Weltliteratur in Form von Erklärvideos erkannt und erfolgreich ausgebeutet. Das Genre der Erklärvideos ist bei den Jugendlichen sehr populär und im Unterricht in unterschiedliche didaktische Phasen mit entsprechenden Aufgaben einzubetten.

Am Ende der Diplomarbeit wird ein Unterrichtsvorschlag für eine Doppelstunde in der dritten Klasse eines alt- oder neusprachlichen Gymnasiums angeboten. In der ersten Stunde wird das Thema des Romans durch die Erarbeitung eines Rätsels aus *Momo* eingeführt, während in der zweiten Stunde mit der Arbeit an den Figurenbeschreibungen dazu Sommers Video einbezogen wird. Darüber hinaus sind Möglichkeiten weiteren Einsatzes des Romans und des Videos entworfen, sodass die SuS am Ende einer eventuellen Unterrichtssequenz die Handlung von *Momo* in großen Zügen kennen und eine Rezension des Videos verfassen können.

In der Diplomarbeit wird gezeigt, wie Literatur anhand der literarischen Vorlage sowie eines einschlägigen Erklärvideos im DaF-Unterricht Einsatz finden kann, sodass zahlreiche Lernziele erreicht werden. Statt durch didaktisierte Lehrwerktexte können die SuS ihre Deutschkenntnisse und fremdsprachliche Fertigkeiten an solchen authentischen Inhalten verbessern. Dabei ist mehr als Wortschatzerweiterung und landeskundliches Wissen zu erzielen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Rätsel aus *Momo* können die SuS beobachten, wie die zuerst (mindestens einigen von ihnen) unbekannten Bedeutungen von den „drei Brüdern“ durch textliche Strategien wie Parallelismus erzeugt werden können. Darüber hinaus können die SuS im DaF-Unterricht durch gezielte Arbeit mit dem Roman und Sommers Erklärvideo (zusammen mit authentischen YouTube-Kommentaren der Rezipierenden) befähigt werden, sich in fremdsprachliche Diskurse einzubringen. Am Beispiel von Endes Roman und seiner Video-Kurzfassung sind den SuS daneben unterschiedliche Spezifika der textlichen und audiovisuellen Medien sowie die Wichtigkeit der Wahl des entsprechenden Mediums für die Vermittlung einer bestimmten Botschaft bewusztzumachen. Durch performative Arbeit am literarischen Text, die Bewegungen und mehrkanaliges Lernen einschließt, kann sein Inhalt für die SuS nachvollziehbarer werden.

Die Informationen aus dieser Diplomarbeit sind für Deutschlehrkräfte sowohl in Kroatien als auch in anderen Teilen der Welt nützlich, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Aber die vorgeschlagenen Aktivitäten der zweiten Unterrichtsstunde können nur in einem Unterrichtsraum realisiert werden, der mit Medien, die die Reproduktion vom Video ermöglichen (etwa PC und Beamer), gestattet ist. Im Falle, dass die betreffenden SuS in

einem Umfeld heranwachsen, in dem die sozialen Netzwerke nicht so weit verbreitet wie in Kroatien oder Deutschland (etwa in Entwicklungsländern) sind, sind ihnen zusätzliche Erklärungen zu geben. Beispielsweise sollte ihnen erklärt werden, dass die projizierten Kommentare als persönliche Reaktionen von deutschsprachigen YouTube-Nutzerinnen und -Nutzern, die sich das Video angeschaut haben, auf der Plattform veröffentlicht wurden. Des Unterrichtsvorschlags können sich insbesondere Deutschlehrkräfte bedienen, die die SuS in ihrem elften Lernjahr an einem alt- oder neusprachlichen Gymnasium unterrichten. Allgemein betrachtet können die theoretischen Kapitel über Literaturvermittlung im FSU für andere Lehrkräfte gewinnbringend sein, die den jugendlichen Digital Natives eine andere Fremdsprache wie Englisch oder Italienisch unterrichten.

Weitere Arbeit in diesem Bereich kann sich mit längeren Unterrichtseinheiten beschäftigen, in denen ein literarisches Werk und seine Video-Kurzfassung eingesetzt werden, wäre das *Momo* oder ein anderer Ausgangstext. Eine Doppelstunde enthält sehr wenig Zeit im Hinblick darauf, wie viele Möglichkeiten der Erarbeitung von einem Roman im Vergleich mit seiner Video-Kurzfassung es gibt. Darüber hinaus bleiben neben *Momo* zahlreiche Video-Kurzfassungen von anderen literarischen Werken zu didaktisieren. Für den DaF-Unterricht in Kroatien wären besonders Pflichtlektüren (des Kroatischunterrichts) von deutschsprachigen Autoren (wie Goethe, Kafka und Brecht) in Betracht zu ziehen.

Nowadays technology and social media visibly keep penetrating the lives of especially youth and school children. At the same time, it has been pleaded for the application of literature in foreign language teaching for decades. This master's thesis deals with the multimedia, performative and discursive use of literature in teaching German as a foreign language. The aim of the thesis is to justify the view that along with an appropriate written literary text an authentic explainer video in the target language can be used to achieve certain aims in teaching German as a foreign language. After an overview of the relevant theory, the discussed methodological principles are applied in a suggestion for a double lesson on the example of Michael Ende's novel *Momo* and its modern short version in form of a video. The target group are third graders of secondary schools with an emphasis on either modern or classical languages who have been learning German for eleven years. The application of the written excerpts from the novel and of the audiovisual text enable the achievement of the following objectives of teaching German as a foreign language from the perspective of modern literature didactics: the students' symbolic competence can be fostered and they can be qualified for performative language use as well as for participating in multimedia discourses in the target language.

Primärliteratur:

- Ende, Michael: *Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag GmbH, 2022.
- Ende, Michael: *Momo*. Silberfisch, 2013.
- Häusler, Maja: *Kontaktsprache Deutsch 4 : neu : priručnik za profesore*. Zagreb: Školska knjiga, 2004.
- Häusler, Maja: *Kontaktsprache Deutsch 4 : neu : udžbenik njemačkoga jezika za 4. razred gimnazije : deveta godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga, 2004.
- Häusler, Maja et al.: *Kontaktsprache Deutsch 3 : neu : udžbenik njemačkog jezika za treći razred gimnazije, osma godina učenja*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
- Schwab, Gustav. *Die schönsten Sagen des klassischen Altertums*. Gütersloh: Druck und Verlag's von T. Betrelsmann, 1927.
- Tolkien, John Ronald Reuel: *Hobit*. Zagreb: Algoritam, 1998.

Sekundärliteratur:

- Abraham, Ulf: *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 2018.
- Arndt, Petra A.; Sambanis, Michaela: *Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Verlag, 2017.
- Anselm, Sabine; Götzinger, Benjamin; Rödel, Michael: Medienkompetenzen und Medienbildung: Was kann das Schulfach Deutsch in der digitalen Welt leisten? Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 65 (2018): 222-246.
- Anz, Thomas: *Handbuch Literaturwissenschaft*. Bd. 1. Gegenstände-Konzepte-Institutionen / hrsg. von Thomas Anz. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2007.
- Berkec, Silvija: Od Goethea preko Schuberta do Rammsteina – primjer primjene YouTubea u nastavi njemačkog jezika. In: *Život i škola*, Nr. 27 (1), Jg. 58 (2012): 244-257.
- Bless, Heinz-Joachim et al.: *Duden, Rhetorik*. Mannheim [etc.]: Dudenverlag, 2010.
- Brandes, Phillip; Marshall, Sophie; Schneider, Felix: Stilfiguren aus der Distanz gelesen. Zur automatischen Detektion von Wortstellungsfiguren und deren Nutzen für die qualitative Analyse. In: *Digitale Mediävistik. Perspektiven der Digital Humanities für die Altgermanistik* (BmE Themenheft 12). Elisabeth Lienert, Joachim Hamm, Albrecht Hausmann, Gabriel Viehhauser (Hgg.). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, 2022.
- Brinitzer, Michaela et al.: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 2016.
- Cwielong, Ilona Andrea; Kommer, Sven (2020): Alles Simple (Club-)Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Erste Ergebnisse einer Marktanalyse im Bereich der Erklärvideos und Tutorials. *MedienPädagogik*, 39 (2020): 196–210.
- Dankert, Birgit: *Michael Ende: Gefangen in Phantasien*. Lambert Schneider, 2016.
- Dejanović, D. (2018). Der Kinderroman Momo im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Diplomarbeit. Universität Zagreb, Philosophische Fakultät. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10043>
- Deutsch, Kim Lucia; Kuhn, Sebastian: Das Märchen der Digital Natives: Kollaboratives Arbeiten zur Aneignung digitaler Kompetenzen. *MedienPädagogik*, 36 (2019): 37-47.

- Dube, Juliane; Boerdgen, Yolanda: Die Spreu vom Weizen trennen. Erklärvideos für den Literaturunterricht mit einem Qualitätsraster auswählen. Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik – Unterrichtsvorhaben, 4 (2022): 1-17.
- Feierabend, Sabine et al.: *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2021.
- Fleischer, Wolfgang et al.: *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1979.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1997/dt. 1973/frz. 1969.
- Granzow, Stefanie; von Brand, Tilman: YouTube im inklusiven Deutschunterricht. Unterrichtspraktische Überlegungen am Beispiel des Gegenstandes Verschwörungsnarrative. MiDU - Medien im Deutschunterricht, 3 (2021): 1-13.
- Hille, Almut; Schiedermaier, Simone: *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2021.
- Käbisch, David: Storytelling in Erklärfilmen. Ein Frankfurter Lehrprojekt zur (inter-)religiösen Verständigung und Bildung. Theo-Web, 20 (2021): 99-109.
- Lacko Vidulić, Svjetlan: *Literatur studieren: Einführung in die germanistische Literaturwissenschaft*. Zagreb: Leykam international, 2016.
- Lison, Inge: Hans-Heino Ewers. Michael Ende neu entdecken. Was Jim Knopf, Momo und die Unendliche Geschichte Erwachsenen zu sagen haben. Zeitschrift für Germanistik, 29 (2019): 214-215.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja / Ministerium für Wissenschaft und Bildung: *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije / Kerncurriculum für das Unterrichtsfach deutsche Sprache für Grundschulen und Gymnasien*. Narodne novine, 2019.
- Ottenberg, Meike et al.: *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit*. Hamburg: Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2018.
- Ottmers, Clemens: *Rhetorik / Clemens Ottmers; Überarbeitet von Fabian Klotz*. Weimar: J. B. Metzler, 2007.
- Peti-Stantić, Anita: *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak, 2019.
- Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, 1993.
- Šostarić, M. (2012). Pristup književnim tekstovima u nastavi njemačkog jezika. Diplomarbeit. Universität Zagreb, Philosophische Fakultät. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/1734>
- Tappenbeck, Inka et al.: *Attraktive E-Learning-Angebote schnell und kostenfrei entwickeln? Kein Problem! Beispiele aus den bibliothekswissenschaftlichen Studiengängen der TH Köln*. Das offene Bibliotheksjournal, 2 (2019): 33-47.
- Vučković, H. (2022): Samoozljeđivanje i suicidalnost djece i adolescenata – analiza poziva savjetodavnim linijama Hrabrog telefona u razdoblju od 2019. do 2021. godine. Diplomarbeit. Universität Zagreb, Philosophische Fakultät. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:486589>
- Wild, Reiner: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2008.

Webseiten

Einträge aus online Wörterbüchern:

- Beinahe. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/beinahe> (Zugriff: 12.3.2024).
- Besticken. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/besticken> (Zugriff: 12.3.2024).
- Bleigrau. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/bleigrau> (Zugriff: 12.3.2024).
- Bursche. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Bursche> (Zugriff: 12.3.2024).
- Fremdenführer. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Fremdenf%C3%BChrer> (Zugriff: 12.3.2024).
- Fußknöchel. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Fu%C3%9Fkn%C3%B6chel> (Zugriff: 12.3.2024).
- Goldbestickt. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/goldbestickt> (Zugriff: 12.3.2024).
- Geschöpf. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Gesch%C3%B6pf> (Zugriff: 12.3.2024).
- Glied. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Glied> (Zugriff: 12.3.2024).
- Handeln. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 14.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/handeln#2> (Zugriff: 14.3.2024).
- Herrscher. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 13.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Herrscher> (Zugriff: 13.3.2024).
- Lockenkopf. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Lockenopf> (Zugriff: 12.3.2024).
- Mächtig. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 13.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/m%C3%A4chtig> (Zugriff: 13.3.2024).
- Regieren. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 13.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/regieren> (Zugriff: 13.3.2024).
- Reich. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 13.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Reich> (Zugriff: 13.3.2024).
- Schaufenster. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Schaufenster> (Zugriff: 12.3.2024).
- Schirmmütze. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/Schirmm%C3%BCtze> (Zugriff: 12.3.2024).
- So. In: Duden (Informationsstand: 12.3.2024)
https://www.duden.de/rechtschreibung/so_derartig_solch_genauso_etwa (Zugriff: 12.3.2024).
- Steif. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/steif> (Zugriff: 12.3.2024).
- Verwandeln. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 13.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/verwandeln> (Zugriff: 13.3.2024).
- Verzehren. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/verzehren> (Zugriff: 12.3.2024).

Wahrhaftig. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 13.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/wahrhaftig> (Zugriff: 13.3.2024).

Zierlich. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.dwds.de/wb/zierlich> (Zugriff: 12.3.2024).

Andere schriftliche Internetquellen:

Arbeitsintensität. In: Statistisches Bundesamt (Informationsstand: 2021)
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-7/arbeitsintensitaet.html> (Zugriff: 11.3.2024).

Literarisches und mediales Lernen mit Playmobil-Kurzvideos. In: Schule Social Media (Informationsstand: 5.7.2023) <https://schulesocialmedia.com/2019/04/08/literarisches-und-mediales-lernen-mit-playmobil-kurzvideos/> (Zugriff: 13.3.2024).

Methodiken des DaF-Unterrichts. In: Deutscher Bildungsserver (Informationsstand 5.7.2023)
https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=37273
(Zugriff 5.7.2023).

MOMO - Filmpädagogisches Begleitmaterial für den Unterricht. In: visionkino.de (Informationszustand: 11.3.2024)
https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/filmtipps/begleitmaterial/Momo_Begleitmaterial.pdf (Zugriff: 13.3. 2024).

Selbstverständnis. In: Grimme Institut (Informationsstand: 5.7.2023) <https://www.grimme-institut.de/ueber-uns/selbstverstaendnis> (Zugriff: 5.7.2023).

Überlange Arbeitszeiten. In: Statistisches Bundesamt (Informationsstand: 2021)
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/ueberlange-arbeitszeiten.html> (Zugriff: 11.3.2024).

Unterrichtsmaterial zu: Michael Ende Momo. In: Thienemann Verlage
<https://www.thienemann.de/fileadmin/Thienemann-Esslinger.de/Verlag/Paedagogen/Unterrichtsmaterialien/Momo.pdf> (Zugriff: 13.3.2024).

Bilder:

Competition cutting sword, Schwert für Schnittests. In: Cold Steel (Informationsstand: 12.3.2024) <https://www.cold-steel.de/competition-cutting-sword-schwert-fuer-schnittests> (Zugriff: 12.3.2024).

Die Axt. In: Rage Axe (Informationsstand: 12.3.2024) <https://rageaxe.de/wie-wirft-man-eine-axt/0/> (Zugriff: 12.3.2024).

Ritterrüstung Gabriel. In: mareg.net (Informationsstand: 5.7.2023).
<https://www.mareg.net/media/2538/catalog/ritterruestung-gabriel.jpg> (Zugriff: 11.3.2024).

Rote Fußknöchel. In: Freepik (Informationsstand: 12.3.2024) https://de.freepik.com/fotos-kostenlos/rote-fussknoechel_923794.htm (Zugriff: 12.3.2024).

Schirmmütze mit Garbadine - Anthrazit - 60. In: Vanitas (Informationsstand: 12.3.2024)
<https://www.vanitas.de/schirmmuetze-mit-garbadine-anthrazit-60/10158-015> (Zugriff: 12.3.2024).

Videos und andere YouTube-Quellen:

About. In: GrimmeOnlineAward (Informationsstand: 11.3.2024)

<https://www.youtube.com/@GrimmeOnlineAward/about> (Zugriff: 11.3.2024).

Das erste Buch Mose to go (Genesis in 13,5 Minuten). In: Sommers Weltliteratur to go (Informationsstand: 11.3.2024)

<https://www.youtube.com/watch?v=c56ed8394Ic&list=PL13hpitRzSLPaGa53KgqZ9Vy8Pt6np6-> (Zugriff: 11.3.2024).

Der Hobbit – Gollum (Rätsel Teil 3). In: 47SilentHunter (Informationsstand: 5.7.2023)

<https://www.youtube.com/watch?v=hUG9Fwz40jA> (Zugriff: 5.7.2023).

Momo to go (Ende in 10 Minuten). In: Sommers Weltliteratur to go (Informationsstand:

11.3.2024) <https://www.youtube.com/watch?v=Iz9RiXwgJ8g> (Zugriff: 11.3.2024).

Početna stranica. In: Toni Milun (Informationsstand: 11.3.2024)

<https://www.youtube.com/channel/UCMTNwJwYVm7MRmyMLOqIuqA> (Zugriff: 11.3.2024).

Sommers Weltliteratur to go - Begrüßung. In: Sommers Weltliteratur to go

<https://www.youtube.com/watch?v=w6O6H1QWq3A&t=2s> (Zugriff: 13.3.2024).

Paararbeitsblatt

1. Fülle die Lücken mit den angebotenen Wörtern. Die Bilder aus der nächsten Aufgabe helfen dir bei der Auswahl, aber pass auf: Ein Bild brauchst du nicht. Schwierigere Wörter sind unten erklärt.

Hüte, Puppe, Bursche, Rock, goldbestickte, naturgetreu, Zigarre, Aktentasche, Dame, pechschwarzen Lockenkopf, alten, silberweißem, Schirmmütze

1. Sie trugen runde **steife** Hüte auf den Köpfen und rauchten kleine **aschenfarbene** _____. Jeder von ihnen hatte stets eine **bleigraue** _____ bei sich.
2. Sie hatte einen wilden, _____, der so aussah, als ob er noch nie in Berührung mit Kamm oder Schere gekommen wäre. [...] Ihr _____ [...] reichte ihr bis auf die **Fußknöchel**.
3. ... es war eine ganz besondere _____. Sie war fast so groß wie Momo selbst und so _____ gemacht, dass man sie **beinahe** für einen kleinen Menschen halten konnte. Aber sie sah nicht aus wie ein Kind oder ein Baby, sondern wie eine schicke junge _____ oder eine **Schaufensterfigur**.
4. Er war ein hübscher _____ [...]. [...] **Fremdenführer** war nur einer von vielen Berufen, die er je nach Gelegenheit ausübte [...]. Die einzige Voraussetzung, die er für diese Tätigkeit besaß, war eine _____.
5. [Sie] sah [...] einen **zierlichen** _____ Herrn mit _____ Haar. Er trug eine lange _____ Jacke [...]. [...] jemand [...] hätte sofort erkannt, dass es eine Mode war, die man vor zweihundert Jahren getragen hatte.

aschenfarben = in der Farbe der Asche

beinahe = fast, nahezu

bleigrau = grau wie Blei (= Pb in Chemie)

Bursche der, -n = junger Mann

Fremdenführer der, - = jmd., der (in einer Stadt) die Fremden führt, um ihnen die Sehenswürdigkeiten zu zeigen und zu erläutern

Fußknöchel der, - = vorspringender Knochen am Fußgelenk



goldbestickt = mit goldener Stickerei versehen (zlatom izvezen)

Lockenkopf der, -köpfe = Kopf mit lockigem Haar

naturgetreu = sieht natürlich aus

Schaufenster das, - = zu einem Geschäft gehöriges großes Fenster, durch das die Straßenpassanten die dahinter ausgestellten Waren betrachten können

Schirmmütze die, -n = Mütze mit einem Schirm



steif = beständig in Form und Festigkeit, nicht biegsam

zierlich = graziös

2. Ordne die Beschreibungen (1-5) aus der vorherigen Aufgabe den Bildern zu. Schreibe die Zahlen in die Kästchen.



A Momo



B



C



D



E



F

3. Was glaubst du, welcher Name oder welche Bezeichnung passt zu welcher Figur? Schreibe sie unter den entsprechenden Bildern auf:

~~Momo~~, Bibigirl, die grauen Herren, Gigi Fremdenführer, Meister Hora.

Zu einem Bild passt keine von diesen Bezeichnungen.