

SEBASTIAN CHUDAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

## **Training des Hör-Seh-Verstehens im Zeitalter der Omnimedialität des Fremdsprachenunterrichts (Überlegungen zur Qualität von Hör-Seh-Textdidaktisierungen)**

Training of the audio-visual comprehension  
in the age of omnimedia  
(A reflection on the quality of the didactisation  
of audio-visual texts)

**ABSTRACT.** In our modern media-driven world, the development of audio-visual comprehension is an important goal of teaching and learning foreign languages. Nevertheless, teachers do not work on this goal as effectively as they could, often because the textbooks that they use do not always contain adequate audio-visual content. The didactisation of that content in many cases leaves much to be desired, leaving unexploited potential. The aim of the paper is to review the common task typologies for working with different kinds of films as well as to propose various ways of expanding those typologies, with the ultimate goal to improve learners' film literacy and intercultural competence.

**KEYWORDS:** audio-visual comprehension, textbooks, task typologies, film literacy, intercultural competence.

Die fortschreitende *Mediatisierung der Alltagswelt*, d.h. die Entwicklung und vielfältige Verwendung neuer Kommunikationsmedien sowie die Entwicklung immer komplexerer medialer Kommunikationsformen sei, wie Krotz (2007: 37f.) schreibt, eine unbestrittene Tatsache und führe zur Veränderung der Gesellschaft und Kultur (vgl. Hepp, Hartmann 2010: 10ff.).

Dieser medienbezogene Wandel sei, wie er weiter ausführt, für die Art der persönlichen Erfahrungen, für Identität, Weltsicht und soziale Beziehungen der Menschen von fundamentaler Bedeutung. Diese Entwicklung kulminiere heute in der Durchsetzung der digitalen Kommunikation, sei aber – wie er prophezeit – mit dem Internet nicht zu Ende. All das bleibt auch nicht ohne Einfluss auf den (Fremdsprachen-)Unterricht. Zwar beschränkt sich Beobachtungen zufolge der Unterrichtseinsatz von Medien heutzutage in vielen Fällen immer noch auf visuelle bzw. auditive Medien (vgl. Chudak 2007). Gleichzeitig nimmt aber die Zahl von differenzierten computerunterstützten Unterrichtsaktivitäten zu (vgl. Jung 2006). Der Unterrichtseinsatz der Computer- und Informationstechnologie wird immer selbstverständlicher. Dies entspricht auch den Erwartungen, Gewohnheiten und Bedürfnissen der Lernenden, Vertreter der Fernseh- und/oder Net-Generation (vgl. Treumann u.a. 2007: 27ff., Chudak 2013a: 16ff.). Dabei gilt es allerdings noch weiterhin, an einer ausbalancierten Methodologie zu arbeiten, die es – wie Jung postuliert (2006: 18) – erlauben werde, „dass alle verfügbaren Medien, soweit sie einen sinnvollen Beitrag zu leisten vermögen, in einem gestuften Verfahren eingesetzt werden“.

Es ist also anzunehmen, dass unter dem Einfluss des durch den Umgang mit Medien ausgelösten sozialen Wandels und der seit Jahren schon ununterbrochen stattfindenden Fachdiskussion um den Unterrichtseinsatz von Medien man dem Ziel, das als „Omnimedialität des Unterrichts“ (vgl. Chudak 2013a: 14ff.) definiert wird, immer näher kommt. Es bleibt zu hoffen – vor allem im Kontext des oben angeführten Postulats von Jung – dass auch diejenigen Medien, über die in der Fachdidaktik bereits vor einiger Zeit intensiv reflektiert wurde und die eine Zeit lang im Blickfeld der Didaktiker eine durchaus relevante Stellung eingenommen haben, die dann aber mehr oder weniger in Vergessenheit geraten sind, in das Medienrepertoire von Fremdsprachenlehrkräften wieder verstärkt aufgenommen und in Kombination mit den zur Zeit als „angesagt“ geltenden Medien genutzt werden. Gemeint sind hier im Kontext des vorliegenden Beitrags audiovisuelle Medien und die über sie transportierten Hör-Seh-Texte<sup>1</sup>, deren Unterrichtseinsatz spätestens in den 1970er und 1980er Jahren entsprechend empirisch und theoretisch begründet wurde (vgl. Jancewicz 1979, Markunas 1979, Brzeziński 1980, Pfeiffer 1986, Schwerdtfeger 1989/2007), die aber – wie die von Leitzke-Ungerer (2009: 11) zitierten Ergebnisse von Umfragen bestätigen – selten oder nie von Fremdsprachenlehrkräften ver-

---

<sup>1</sup> Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff 'Hör-Seh-Text' verwendet, mit dem sämtliche filmischen Formen gemeint sind. Es wird gleichzeitig weitgehend darauf verzichtet, den Begriff 'Film' zu benutzen, weil er als Synonym für 'Spielfilm' verstanden werden könnte, was aber nicht der Absicht des Autors entspricht.

wendet wurden und werden (vgl. Chudak 2007). Und das, obwohl die Hör-Seh-Texte und die durch deren Einsatz zu erreichenden Ziele auch in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien berücksichtigt werden und obwohl inzwischen einige Lösungen für die Unterrichtspraxis entwickelt wurden (im polnischen Kontext kann hier das 2009 vom *Polski Instytut Sztuki Filmowej* gestartete Projekt „Filmoteka Szkolna“ als ein probates Beispiel dienen; online unter: [www.filmotekaszkolna.pl](http://www.filmotekaszkolna.pl)).

Es gilt also in erster Linie Ängste und Unsicherheiten von Lehrkräften im Umgang mit audio-visuellen Medien und filmischen Textsorten abzubauen. Angesichts der Tatsache, dass „wir uns längst inmitten einer beweglichen ‚Bildkultur‘ befinden, die zudem mehr und mehr auch von digital gesteuerten Bildern bestimmt ist“ (Blell, Lütge 2004: 402) gilt es, sich erneut und intensiv mit Hör-Seh-Texten auseinanderzusetzen. Die Befähigung der Lernenden zum verstehenden Hör-Sehen sowie zum bewussten und kritischen Umgang mit verschiedenartigen filmischen Textsorten ist wichtiger denn je. In einer Zeit, in der Filme von Lernenden in ihrer Freizeit nicht nur konsumiert, sondern zunehmend auch produziert werden (Filme werden mit Handykameras oder Camcordern gedreht, an Computern bearbeitet, im WWW publiziert oder auf DVDs gebrannt), sollte aber noch ein weiterer Schritt vollzogen werden: Es muss überlegt werden, wie das Potential derartiger Aktivitäten für Lernzwecke optimal ausgenutzt werden kann.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es in dem oben skizzierten Zusammenhang, über gängige Aufgaben- und Übungstypologien zur Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens im Kontext neuerer (auch technischer) Entwicklungen und der Forderung nach omnimedialer Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts kritisch zu reflektieren und Modifizierungsvorschläge zu unterbreiten. Weiterhin gilt hier als Ziel die Darstellung vorläufiger Ergebnisse der Analyse von Didaktisierungen filmischer Textsorten.

## **1. ZUR GESCHICHTE UND GEGENWART DES EINSATZES AUDIO-VISUELLER MEDIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Das Interesse am Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht hat eine relativ lange Geschichte. Schon Anfang des 20. Jh., in den Zeiten des Stummfilms, befassen sich deutsche Didaktiker mit den Möglichkeiten, Filme für Unterrichtszwecke zu nutzen. So z.B. gründen 1907 Hamburger Lehrer eine „Kommission für lebende Photographie“ und wählen aus 200 Filmen 30 als „im guten Sinne belehrend“ aus (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, [www.fwu.de](http://www.fwu.de), Stand vom 11.02.2013). Bereits in den 1920er Jahren werden die ersten „Beratungs- und Prüfstellen für

Lehrfilme" (Bildstellen) gebildet, Fachzeitschriften (darunter „Bildspiel“, „Bild und Schule“, „Bildwart" (1923), „Film und Bild" (1935)) herausgegeben und Fachkongresse veranstaltet. Man erkennt später natürlich auch das Potenzial des Filmeinsatzes im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext an. So z.B. entsteht 1976 die sechsteilige Videoserie „Challenges" (FWU/ BBC) für den Englischunterricht.

Nicht nur die Didaktik von Englisch als Fremdsprache, sondern auch die DaF-Didaktik ist in den 1970er und 1980er Jahren an Hör-Seh-Texten interessiert. Als Beweis dafür können u.a. die verhältnismäßig lange Liste von Beispielen glottodidaktischer Filme dienen, die von Myczko und Kempa (1986: 130ff.) angeführt werden, oder die Zahl der von Dobra und Freitag (1990) in ihrer Bibliografie „Video im Überblick" erfassten Beiträge aus den Jahren 1984-1988. Dieser Trend hält bis in die 1990er Jahre an. So z.B. schreibt Esselborn (1995: 56) über die Entwicklungen in diesem Bereich Folgendes:

Die Zahl der Video-Sprachkurse, Sprachlehrmaterialien und landeskundlichen Video-Filme für DaF nimmt rasant zu [...]. Seit den ersten (audio-lingualen) Sprachlehrfilmen vom Anfang der 60er Jahre, die mit stark reduziertem Dialog in kleinschrittiger Progression zur sprachlichen Imitation durch die Lerner anleiteten, hat sich der didaktische Zugang allerdings entscheidend verändert. Einer neuen, medienadäquaten und lernerbezogenen Fremdsprachendidaktik audiovisueller Materialien geht es weniger um die Anleitung zur Produktion korrekter einfacher Sätze als um die Entwicklung komplexerer rezeptiver und produktiver Fertigkeiten, des Hör-Seh-Verstehens, des freien Sprechens über das Gesehene oder des Erzählens von Geschichten nach den narrativen Vorgaben des Mediums und insgesamt um einen personen- und inhaltsbezogenen Umgang mit offenen Materialien, um die Nutzung vom fremdsprachlichen Fernsehen in vielfältigen Formen als Sprech Anlass, zur Information, zur ästhetischen Erfahrung usw.

Das Interesse am Unterrichtseinsatz filmischer Textsorten nimmt dann jedoch deutlich ab. Auch im polnischen Kontext wird über ihre Verwendung kaum reflektiert. Modrzycka und Iżykowska-Staruch (2007: 89) diagnostizieren, dass das Interesse an Hör-Seh-Texten gegenwärtig minimal sei, und liefern das pessimistische Urteil ab, dass auch die Qualität des Unterrichts bei An- und Verwendung von filmischen Textsorten zu wünschen übrig lasse. In Anbetracht der neuesten Entwicklungen auf dem Lehrwerkmarkt, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, prophezeien sie jedoch, dass Filme langsam wieder Teil des Repertoires der von Lehrkräften verwendeten Medien werden. Tatsächlich sind Hör-Seh-Texte heutzutage in Lehrwerken, die als das die Unterrichtsarbeit am stärksten determinierende Medium gelten, immer häufiger vorzufinden. Es stellt sich hier

allerdings die Frage nach der Art dieser Texte und der Qualität ihrer Didaktisierungen: Handelt es sich hier um authentische oder etwa um für Unterrichtszwecke erstellte Hör-Seh-Texte? Kann die Arbeit an den Aufgaben zu diesen Texten zur Entwicklung der im Bereich des Hör-Seh-Verstehens als erstrebenswert angesehenen Kompetenzen führen (u.a. des Seh-Verstehens und der Medienkompetenz)? Da man hier mit einem relativ neuen Trend zu tun hat (DVDs mit Hör-Seh-Texten gibt es in Lehrwerken schließlich erst seit ein paar Jahren), gilt es kritisch zu prüfen, ob die Anforderungen, die man an Lehrwerke im Bereich der Hör-Seh-Textarbeit stellt auch wirklich erfüllt werden. Zu den Kriterien, die bei der Evaluation vordergründig wären, gehören m.E.:

- Hör-Seh-Textsortenvielfalt, die – ähnlich wie im Falle von Hör- oder Lesetexten – einerseits unterschiedliche Aufgabenstellungen ermöglicht und zielgruppenorientiert ist, andererseits die zielkulturelle Wirklichkeit den Lernenden auf differenzierte Art und Weise näher zu bringen hilft (vgl. Welke, Chudak 2010),
- die Authentizität verwendeter Hör-Seh-Texte, die im Kontext der Förderung der aktuell als Ziel des Fremdsprachenunterrichts geltenden *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* als ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Texten beschrieben wird (vgl. Adamczak-Kryzstofowicz 2003), und schließlich auch,
- Aufgabenstellungen, die nicht nur aktivierend (u.a. zur eigen- und fremdkulturellen Reflexion anregend), differenziert (verschieden Zugangsweisen zum jeweils behandelten Thema schaffend) und handlungsorientiert (u.a. auf die eigenständige Produktion von Hör-Seh-Texten durch die Lernenden zielend) sein sollten, sondern auch das Potential des Mediums sowie die Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Medien ausschöpfen sollten (von Informationsrecherchen bis hin zur Publikation eigener Texte).

Audio-visuelle Medien stellen kein Novum unter den im Fremdsprachenunterricht verwendeten Unterrichtsmitteln dar. Die Notwendigkeit der Aufnahme des Hör-Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit in das Ensemble der auszubildenden Fertigkeiten eines jeden Fremdsprachenlernenden ist ebenfalls längst erkannt worden. Es ist aber zu befürchten, dass die Arbeit an dieser Fertigkeit weder ausreichend intensiv ist, noch, dass sie zu zufriedenstellenden Ergebnissen führt. So fordern Blell und Lütge (2004: 402) sogar „visuelle Alphabetisierung“. Mit dem von ihnen gewählten Begriff suggerieren sie den Mangel an Grundkenntnissen und -fertigkeiten im Umgang mit Medien(-inhalten), betonen gleichzeitig aber, dass Hör-Seh-Textarbeit nicht in bloße Fertigungs- und Fähigkeitsentwicklung kanalisiert werden dürfe und zur Entwicklung von *film literacy* führen solle. Lernende

müssen – wie bereits angedeutet – lernen, ihre Haltung des mehr oder weniger passiven Konsumierens von Medien(-inhalten) aufzugeben, und zu aktiver Verarbeitung dieser Inhalte angeleitet werden. Hierfür benötigen sie in erster Linie Wissen über Medien, ihre Sprache und Wirkung. Weiterhin müssen im Unterricht sowie außerhalb des Unterrichts (z.B. in Mediatheken) Möglichkeiten geschaffen werden, Medien(-inhalten) auf differenzierte Art und Weise zu begegnen, sich damit auseinanderzusetzen, daran bzw. damit zu arbeiten. Nicht ohne Bedeutung ist hier ebenfalls die Förderung der Eigenständigkeit der Lernenden; an dieser Eigenständigkeit wird im Kontext der filmischen Textsorten zur Zeit nicht intensiv genug gearbeitet (vgl. Chudak 2012).

Inwiefern all die hier genannten Ziele mit Hilfe der bisher in entsprechenden Typologien erfassten Aufgaben- bzw. Übungsformen zu erreichen sind, bedarf einer genaueren Analyse. Die Reflexion darüber würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Im Folgenden wird daher vor allem ein Aspekt erörtert, der im Kontext der zum Auftakt dieses Beitrags erwähnten fortschreitenden Mediatisierung des Alltags und des Unterrichts von einer besonderen Relevanz zu sein scheint: die mediale Diversität und Verschränkung von Lehr- und Lernaktivitäten.

## **2. GRUNDSÄTZE DER DIDAKTISIERUNG VON AUDIO-VISUELLEN MATERIALIEN (AUSGEWÄHLTE ÜBUNGS- UND AUFGABENTYPOLOGIEN IM VERGLEICH)**

Ähnlich wie im Falle der Arbeit an den sprachlichen Teilsystemen oder den vier sprachlichen Grundfertigkeiten gilt es auch für die Arbeit an der Entwicklung des von Schwerdtfeger (1989) als die „fünfte Fertigkeit“ bezeichneten Hör-Seh-Verstehens (vgl. Chudak 2012: 87f.), sich an bestimmte Grundsätze zu halten. Wie man die Effizienz dieser Arbeit sichern kann, dazu findet man in der einschlägigen Fachliteratur diverse Anregungen. Auch Übungs- bzw. Aufgabentypologien, die das Ziel verfolgen, das Repertoire der Lernaktivitäten mit Video-Aufnahmen in eine gewisse Systematik zu bringen, sind mittlerweile erarbeitet worden.

Einen ersten erfolgreichen Versuch, einen Grundstein für die Videodidaktik zu legen, landete Lonergan (1987). Sein Buch, welches sich als „ein praktischer Leitfaden für die Arbeit mit Video“ versteht, liefert eine Übersicht über die Prinzipien der Arbeit mit diesem Medium. Lonergan, der keineswegs einer naiven Begeisterung für die zum Zeitpunkt der Entstehung seines Werkes immer noch relativ neue Technik erliegt, schlägt angesichts der Vielzahl von Informationen und der Komplexität von dargestellten Kommu-

nikationssituationen, die in Videomaterialien gewöhnlich enthalten sind bzw. gezeigt werden, eine Vielzahl von „Beobachtungsaufgaben“, die die Lernenden zum aktiven Hör-Sehen anleiten sollen (Lonergeran 1987: 21). Diese Aufgaben reduzieren die Lese- und Schreibleistung auf ein Minimum und fördern in erster Linie selektives Verstehen. Sie sollen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Inhalte eines Video-Segments (darunter Sprache, Bild, Hintergrundgeräusche) lenken, ohne sie zu sehr abzulenken, indem man ihnen u.a. keine umfangreichen Antworten abverlangt (Lonergeran 1987: 25). Den nächsten Schritt bilden Nachsprechübungen und Aufgaben, die von Lernenden kommunikatives Verhalten fordern (darunter auch Rollenspiele) (Lonergeran 1987: 42ff.). Verhältnismäßig viel Aufmerksamkeit widmet Lonergeran den nonverbalen Aspekten der Kommunikation (Lonergeran 1987: 50ff.). Einerseits verweist er dabei auf potentielle Schwierigkeiten bei der Interpretation visueller Informationen, andererseits betont er aber, dass kommunikativer Fremdsprachenunterricht mehr als das bloße Einprägen von Vokabeln, Syntagmen und Bedeutungen sei und das gesamte Spektrum menschlicher Empfindungen, Stimmungen und Beziehungen beinhalte. Seine Aufmerksamkeit gilt aber auch der Analyse des jeweils Gesagten (unterschiedliche Register in unterschiedlichen Situationen; Textwiedergabe). Was überrascht, ist die Tatsache, dass Lonergeran gänzlich auf Aktivitäten verzichtet, die der Vorentlastung dienen würden und das Potential dazu hätten, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Dies ist im Kontext von Erkenntnissen der modernen Didaktik nicht nachvollziehbar. Lediglich an einer Stelle schreibt er, dass man mit Videoaufnahmen sehr gut an die Vorstellungskraft der Fremdsprachenlerner appellieren könne und sie Vermutungen darüber anstellen lassen sollte, was als nächstes geschieht (Lonergeran 1987: 61). Das Ziel solcher Aktivitäten sieht er allerdings hauptsächlich in der Intensivierung mündlicher oder abwechslungsreicherer Gestaltung schriftlicher Übungen (Lonergeran 1987: 62). Im Kontext der Transferübungen betont Lonergeran die Notwendigkeit vom „wirklichkeitsnahe Transfer“ (Lonergeran 1987: 66). Damit meint er solche Lerneräußerungen, die die Lernenden als sie selbst widerspiegeln. Er lässt hier aber durchaus auch Simulationen zu, d.h. Äußerungen, die nicht unbedingt die Meinung der beteiligten Lernenden darstellen. Weiterhin nennt er hier auch Diskussionen und Projekte (hier neben Zusammenfassung u.a. auch das Verfassen eines Drehbuchs) als den Transfer fördernde Aktivitäten. Zudem empfiehlt Lonergeran das Trennen der Ton- und Bildspur des Videomaterials (Lonergeran 1987: 83ff.) und schlägt das Nachvertonen von Video-Aufzeichnungen als Unterrichtsprojekt vor (Lonergeran 1987: 87f.). Und schließlich sieht Lonergeran ein großes Potenzial in der eigenständigen Erstellung von Videoaufnahmen durch die Lernenden (Lonergeran 1987: 100ff.). Er lie-

fert Tipps zur Beleuchtung, Kameraarbeit, Bildkomposition u.a.m. sowie Ideen für Projekte, die von Lernenden ausgeführt werden könnten (Video als Information, Dokumentation oder kreative Produktion). Mit Letzterem erfüllt er somit das auch von Jung (2006: 18) erst viele Jahre später explizit formulierte und bereits oben zitierte Postulat der Omnimedialität des Unterrichts. Auf allen Etappen der Spracharbeit setzt er gezielt das Medium *Video* ein, lässt Inhalte reproduzieren und schließlich aber auch mit medialer Unterstützung produzieren.

In der von Schwerdtfeger (1989) vorgeschlagenen Übungstypologie ist die Situation schon anders. Zwar greift sie viele Ideen von Lonergan auf und entwickelt sie weiter. Sie liefert aber einen weitgehend ausdifferenzierten Katalog an „filmspezifischen“ Übungen (Schwerdtfeger 1989: 44ff.), die „die Konstruktion von Wahrnehmungsbedeutung“ ermöglichen und die die verschiedenen „Lesearten“ eines Films zulassen. Dabei schenkt Schwerdtfeger viel Aufmerksamkeit der Wahrnehmung von gesprochener Sprache und non-verbale Zeichen. Sie empfiehlt eine Reihe von Übungen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Zeichen des Filmcodes lenken (Musik, Gebärden der Filmprotagonisten u.a.m.) und die zur Aktivierung und Bewusstmachung ihrer Filmvorerfahrungen beitragen, z.B. Entwicklung eines Drehbuchs auf der Grundlage eines Lehrbuchdialogs, Entwicklung eines Fotoromans (Schwerdtfeger 1989: 57ff.). Sie betont explizit die Bedeutung der Arbeit am Seh-Verstehen als Vorstufe des Hör-Seh-Verstehens (Schwerdtfeger 1989: 60ff.) und liefert auch Vorschläge von Übungen, die auf filmspezifische Aspekte vorbereiten, eine „Einführung in die Filmsprache“ (Schwerdtfeger 1989: 77ff.), und „Symbolübungen“, die die Reflexion der Lernenden über kulturspezifische Bedeutungen von Farben u.Ä. fördern sollen (Schwerdtfeger 1989: 156ff.), die wiederum von Lonergan kaum berücksichtigt werden. Vergeblich fast sucht man aber bei Schwerdtfeger jedoch nach Aufgaben, die über die Rezeption von Video-Aufnahmen hinausgehen würden. Sie schlägt lediglich das schriftliche Erarbeiten von Vorschlägen für Filmrealisierungen von Monologen sowie von Dialogen für die synchronisierte Fassung einer Filmszene vor, die jedoch von den Lernenden weder verfilmt noch aufgenommen werden sollen (Schwerdtfeger 1989: 116ff.).

Brandi (1996), die den Dreischritt „Vor dem Sehen – Während des Sehens – Nach dem Sehen“ propagiert, legt – ebenso wie Schwerdtfeger – viel Wert auf den richtigen Einstieg in eine Filmsequenz, d.h. auf die Vorbereitung und Vorentlastung ihrer Rezeption. Er sei, so Brandi (1996: 18ff.), entweder über den Ton (Musik oder Sprache), über ein Assoziogramm, über Bildmaterial (Abbildungen, Bildkarten oder Standfotos) oder über schriftliche Vorgaben (Transkripte oder Wortkarten) möglich. Der Einstiegsphase

folgen Aufgaben mit Beobachtungscharakter (vgl. Lonergan 1987: 21ff.), die Lernende dazu auffordern, Informationen u.a. über den Handlungsort, über Beziehungen zwischen den Filmprotagonisten, über Handlungsstationen zu sammeln, sowie Aufgaben, die sich auf den Inhalt des jeweils Gesagten/Gehörten und schließlich auch auf filmische Aspekte (Einstellungsgrößen, Kameraperspektive und -bewegung) beziehen. Die letzte Phase der Filmarbeit umfasst Aktivitäten wie z.B. das Schreiben einer Filmfortsetzung (Antizipation des weiteren Filmverlaufs), das Ausfüllen von Fragebögen zu den Filmprotagonisten, das Verfassen von Filmkritiken oder das Lesen und Kommentieren von Filmkritiken.

Wie man den obigen Ausführungen entnehmen kann, kommt lediglich die älteste der Übungs- bzw. Aufgabentypologien zur Arbeit mit Videoaufnahmen dem Anspruch der Omnimedialität nahe. In allen drei von ihnen werden zwar – so wie von Jung (2006: 18) gefordert – unterschiedliche Medien „in einem gestuften Verfahren“ eingesetzt: beginnend mit visuellen (hier v.a. in Form von Standbildern aus dem Videomaterial oder nicht vertonten Filmsequenzen) und/oder auditiven (hier v.a. in Form von Filmmusik oder im jeweiligen Film ggf. vorkommenden Hintergrundgeräuschen) bis hin zu audiovisuellen Medien. Man kann sich jedoch nicht des Eindrucks erwehren, dass das Spektrum potentieller Aktivitäten im Umgang mit filmischen Textsorten breiter sein könnte, als das hier der Fall ist. Auch Multimedia bleiben in den zitierten Übungstypologien unberücksichtigt, was bis zu einem gewissen Grad verständlich ist, wenn man die Zeit ihrer Entstehung bedenkt. Aus heutiger Sicht ist die Verwendung von Multimedia aber unbedingt zu fordern. Auch dem Aspekt des Kulturverstehens wird in den zitierten Übungstypologien nur wenig Beachtung geschenkt, obwohl zur Zeit ihrer Entstehung Begriffe wie „interkulturelle Landeskunde“ und „interkulturelle Kompetenz“ bereits Gegenstand fachdidaktischer Diskussion waren.

Autoren jüngerer Publikationen zum Einsatz von Filmen im Kontext des Fremdsprachelehrens und -lernens füllen die Lücken im Bereich der medialen Diversität und Verschränkung von Lehr- und Lernaktivitäten leider nur in sehr beschränktem Maße aus. Weit mehr Aufmerksamkeit schenkt man der Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden mit Hilfe von filmischen Textsorten. Man spricht hierbei von der „Filmlesefähigkeit“ als einer der „Kulturtechniken des neuen Jahrhunderts“ (Bleicher 2004). Man sucht nach Wegen, mit Hilfe von Filmen die kulturelle Reflexion zu vertiefen bzw. zu initiieren (vgl. Mackiewicz 2008). All das ist grundsätzlich berechtigt, wenn man bedenkt, dass Filme authentische und in den meisten Fällen aktuelle Kulturprodukte und Teil der Kultur(en) der Zielsprachenländer sind und ein differenziertes Bild der Zielkultur(en) anschaulich ver-

mitteln, dass die Arbeit mit ihnen Reflexionsmöglichkeiten über und Einsicht in Kultur(en) schafft und die Reflexion über Kultur, die als eines der Ziele des interkulturell orientierten Unterrichts gilt, fördert (vgl. Gügold 1991, Welke, Chudak 2010). So ist in den neueren Publikationen zum Einsatz von filmischen Textsorten im Unterricht immer wieder die Rede von der Analyse des verbalen und paraverbalen Verhaltens der Filmprotagonisten sowie von der Förderung des Fremdverstehens und der Erweiterung des kulturellen Horizonts der Lernenden. Man zielt auf die Entschlüsselung der kulturspezifischen Bedeutung der Lexik und der eventuell spezifischen Gestik und Mimik, die nun kontextgebunden vermittelt werden. Dies ist ein großer Vorteil von Hör-Seh-Texten. Man betont die Relevanz der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über eigen- und zielkulturelle Aspekte. Was jedoch fehlt, sind Vorschläge produktiver Nutzung von Medien im Lehr- und Lernprozess. Dabei haben solche Lernaktivitäten, wie das u.a. von Dobra und Freitag (1990: 46f.) oder Raabe (2007: 425) erwähnte Produzieren von „Video-Briefen“ als Informationsträger bei Klassenpartnerschaften, das Drehen von „Dokumentarfilmen“ bzw. „Interviews“ während der Aufenthalte in den jeweiligen Zielländern bzw. von „Spielszenen“ (z.B. Verfilmung ausgewählter Szenen aus literarischen Werken) ein großes Potenzial, das darin liegt, dass damit „Voraussetzungen für intentionales Lernen geschaffen werden: Indem Schüler einen Film herstellen, eignen sie sich dessen sprachlichen und außersprachlichen Inhalt an“ (Dobra, Freitag 1990: 47). Den nächsten Schritt könnte hier der Einsatz interaktiver Videos bilden, was aber – obwohl bereits in den 1980er Jahren prophezeit – immer noch Zukunftsmusik bleibt. Allein solche Aktivitäten, wie das Untertiteln von Filmsequenzen, das Erarbeiten von Hörfilmfassungen, Neuvertonungen oder Kommentaren zu Filmsequenzen, die die Intensität der Beschäftigung mit Hör-Seh-Texten stärken, die Verarbeitungstiefe der über sie transportierten Inhalte vergrößern (vgl. Chudak 2013b: 20, 2013d) und die Omnimedialität des Unterrichts fördern können, da sie einerseits die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die jeweils relevanten Aspekte fokussieren und andererseits den gleichzeitigen Einsatz von einem mit Textverarbeitungsprogrammen, Audioeditoren, sonstiger Software und Internetzugang ausgestatteten Computer und dem gegebenen Filmmaterial möglich und notwendig machen, scheinen selten Gegenstand der Reflexion von Fachdidaktikern zu sein. Dabei ist „durch die multimediale Verschmelzung von Video, Audio, Computer, Telefon, Radio und Fernsehen“, von der Raabe (2007: 425) schreibt, „durch die zunehmende Digitalisierung und Vernetzung aus dem *guten alten* Fernsehgerät eine Informations- und Kommunikationszentrale mit interaktiver Nutzung“ geworden, deren Potential es auch im Fremdsprachenunterricht optimal auszunutzen gilt. Dass die gezielte

Nutzung audiovisueller Medien und die oben erwähnten Aktivitäten, die die produktive Videoarbeit in den Vordergrund stellen, das Erreichen relevanter Unterrichtsziele, darunter die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz der Lernenden zu verstärken vermögen, bestätigt auch Timmermann (2012), die in handlungsorientierter Videoprojektarbeit einen vielversprechenden Weg zu interkulturellem Lernen sieht. Inwiefern eine derartige Nutzung derzeit von Autoren von Hör-Seh-Textdidaktisierungen gefördert wird, soll im Folgenden Abschnitt Gegenstand der Reflexion sein.

### 3. ZUR QUALITÄT VON HÖR-SEH-TEXTDIDAKTISIERUNGEN – VERSUCH EINER VORLÄUFIGEN BESTANDAUFNAHME

Wie bereits erwähnt, wird der Anteil von Hör-Seh-Texten in Fremdsprachenlehrwerken (auch für DaF) immer größer<sup>2</sup>. Ebenfalls werden immer mehr lehrwerkunabhängige Hör-Seh-Textdidaktisierungen publiziert<sup>3</sup>. Während noch vor ein paar Jahren filmische Textsorten in DaF-Lehrwerken ein Schattendasein führten und die Qualität ihrer Didaktisierungen meist zu wünschen übrig ließ (s. die Beispiele aus „em“ (1997–2000, Hueber) und „Stufen International“ (1995–1997, Klett) bei Chudak 2008: 123ff.), ist die Situation gegenwärtig wesentlich besser, jedoch – besonders wenn man die in Punkt 1 genannten Evaluationskriterien berücksichtigt – noch um einiges vom Optimum entfernt.

Zu kritisieren gilt es besonders den Mangel an im traditionellen Sinne authentischen Hör-Seh-Texten. Im Fall von Lehrwerken handelt es sich meistens um dem Sprachbeherrschungsniveau der potentiellen Rezipienten angepasste und für Unterrichtszwecke erstellte Materialien. Das ist, sofern es sich dabei um Lehrwerke für Anfänger handelt, durchaus plausibel, da authentische Hör-Seh-Texte diese Lernenden u.U. überfordern könnten. Die

---

<sup>2</sup> So z.B. enthalten sechs der vom Langenscheidt-Verlag 2012 angebotenen Lehrwerkpakete DVDs mit Videoaufnahmen („geni@I“, „geni@I klick“, „Netzwerk“, „Berliner Platz NEU“, „Aspekte“, „Wirtschaftskommunikation Deutsch“), während vor kurzer Zeit es lediglich zwei gewesen sind („geni@I“ und „Aspekte“). Im Lehrwerkangebot anderer Verlage können ähnliche Veränderungen festgestellt werden. Diesen Trend beobachtet man auch im polnischen Kontext. Derzeit arbeitet z.B. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne an der Ausgabe von „Materiały do zestawu filmów edukacyjnych“ (voraussichtlicher Erscheinungstermin: Frühjahr 2013).

<sup>3</sup> Als Beispiel können das 2010 von C. Böhm veröffentlichte Buch „Berlin, Berlin. Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen“ (Stuttgart: Klett) oder die Beiträge in der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ (Heft 36/2007) und – im polnischen Kontext – „Język niemiecki – Nauczaj lepiej“ (Ausgabe Nr. 1/2013) dienen.

Lehrwerktexte sind zwar von Muttersprachlern produziert. Die Intention, mit der sie produziert werden ist aber rein didaktisch. Zwar muss dies nicht unbedingt als nachteilig bewertet werden, sofern sie – wie Adamczak-Kryzstofowicz (2003: 87) schreibt – Merkmale ‚echter‘ Kommunikationssituationen aufweisen und dadurch kaum von ‚realen‘ authentischen Texten zu unterscheiden sind. Ob Letzteres aber auch zutrifft, bedarf noch einer genaueren Analyse. Im Fall von lehrwerkunabhängigen Didaktisierungen verhält sich die Situation anders. Hier werden ausschließlich authentische Hör-Seh-Texte verarbeitet.

Bezüglich der Textsortenvielfalt ist festzuhalten, dass sie im Fall lehrwerkunabhängiger Didaktisierungen weitgehend größer ist als im Fall von Hör-Seh-Texten in Lehrwerken. Während Letztere von Fernsehserien-ähnlichen Produktionen („Video-Lernromanen“) dominiert werden, findet man unter Ersteren sowohl Spiel- und Kurzfilme als auch einzelne Folgen von Fernsehserien, Werbespots, Musikclips oder Reportagen usw.

Richtet man sein Augenmerk wiederum auf die im Kontext des vorliegenden Beitrags vordergründige Art und Weise der Didaktisierung von Hör-Seh-Texten, so merkt man umgehend, dass sie zur Zeit weder dem Anspruch omnimedialer Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen genügt, noch zum Erreichen des Ziels beiträgt, das als Förderung von *film literacy* bestimmt wird. Die Aufgabenstellungen sind dabei differenziert: Lernende werden u.a. dazu animiert, die das Bild jeweils begleitende Musik zu analysieren, Standbilder einer Analyse zu unterziehen, Filminhalte zu antizipieren, Hypothesen zu bilden und zu überprüfen, ihr Vorwissen zu aktivieren, Filmszenen nachzuspielen oder sich in Filmfiguren hineinzusetzen und ihre Reaktionen zu spielen, mit dem jeweiligen Filminhalt korrespondierende Texte zu lesen, Zusammenfassungen oder Stellungnahmen zu schreiben. Dieses Standardrepertoire von Aufgaben (vgl. Lonergan 1987, Schwerdtfeger 1989, Brandi 1996) wird leider nicht allzu häufig erweitert. Wenn überhaupt, so handelt es sich meistens um das Recherchieren von Zusatzinformationen zum Inhalt des jeweiligen Hör-Seh-Textes im Internet. Aufgaben, wie das in Punkt 2 erwähnte Schreiben von Filmuntertiteln, die Erstellung von Storyboards, die Aufnahme von Audiokommentaren zu Stummfilmsequenzen oder alternativen Dialogversionen zu bereits vertonten Filmen, oder das selbständige Produzieren von Hör-Seh-Texten, die die maximale Ausnutzung des Potentials aller zur Zeit verfügbaren Medien ermöglichen würden, sind nur selten und ausschließlich in lehrwerkunabhängigen Didaktisierungsvorschlägen vorzufinden (s. Chudak 2013b: 20, 2013c:11, 2013d, Benseler, Meurer 2012: 7A-7C, 8D).

In Bezug auf die zu fördernde *film literacy* muss wiederum festgestellt werden, dass Aufgaben, die der Wahrnehmungs- und Differenzierungs-

kompetenz in ihrer Entwicklung zugute kämen, zwar durchaus in Lehr- und Lernmaterialien vorhanden sind, dass man sich aber in den meisten Fällen nur auf einige wenige Aspekte der Filmsprache beschränkt (z.B. Einstellungsgrößen oder Kameraperspektive) und somit lediglich geringfügig zur Entwicklung der Zielkompetenz beiträgt. Filmästhetische und -kritische Kompetenz u.a.m. bleiben also weitgehend unberücksichtigt.

#### 4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

In Anbetracht der oben dargestellten Ergebnisse einer stichprobenartigen Analyse von glottodidaktischen Materialien und der darin vorzufindenden Didaktisierungen von Hör-Seh-Texten, die die pessimistische Annahme bestätigen, dass weder die mediale Diversität und Verschränkung von Lehr- und Lernaktivitäten noch eine entsprechende Förderung von *film literacy* zur Zeit der Fall ist, muss man mit Nachdruck die Änderung dieses Zustands fordern. Es gibt heutzutage kaum einen Verlag, der in seinem Lehrwerkangebot keine Lehrwerke mit Hör-Seh-Texten hätte. Es erscheinen auch hin und wieder lehrwerkunabhängige Didaktisierungen von filmischen Texten. Ihre Qualität ist – abgesehen von wenigen Ausnahmen – vergleichbar. Ihre Autoren beschreiten eher tradierte Wege. Sie schöpfen das Repertoire der in einschlägigen Aufgabentypologien beschriebenen Lehr- und Lernaktivitäten nicht aus, geschweige sie suchen nach neuen Lösungen. Dieser Zustand verdient natürlich eine kritische Bewertung.

Andererseits ist es erfreulich, dass filmische Textsorten wieder Gegenstand der didaktischen Überlegungen sind. Es bleibt zu hoffen, dass die Intensivierung der Beschäftigung mit Hör-Seh-Texten die u.a. von Leitzke-Ungerer (2009: 11) erwähnten „Berührungängste“ vieler Lehrkräfte nivelliert und sie dazu anspornt, an ihrer eigenen Medien- und Filmkompetenz zu arbeiten, und letztendlich auch dazu beiträgt, dass die Effizienz der Unterrichtsarbeit mit Hör-Seh-Texten steigt – u.a. auch durch die gekonnte Verbindung vielfältiger medialer Aktivitäten. Letzteres ist im Sinne der bereits erwähnten Omnimedialität, die – wie in der Einleitung zu diesem Beitrag angedeutet – im (Fremdsprachen-)Unterricht gezielt gefördert werden sollte. Von großer Bedeutung ist es auch im Kontext der Arbeit an dem übergeordneten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Lernenden, deren Lernverhalten mit Sicherheit bis zu einem gewissen Grad bereits von der unaufhaltsam fortschreitenden Mediatisierung des Alltagslebens geprägt ist.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S., 2003. *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Benseler, M., Maurer, B., 2012. *Spielzeugland. Filmportfolio Aspekte der Kameraarbeit*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Schroedel.
- Bleicher, T., 2004. Filmlesefähigkeit. Zur wechselseitigen Erhellung des Kultur- und Filmverständnisses im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, 273-283.
- Blell, G., Lütge, Ch., 2004. Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6, 402-405.
- Blell, G., Lütge, Ch., 2008. Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 37, 128-140.
- Brandi, M.-L., 1996. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Brzeziński, J., 1980. *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chudak, S., 2007. Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: *Fremdsprache Deutsch*. H. 36: *Sehen(d) lernen*, 14-16.
- Chudak, S., 2008. Einsatz der Textsorte 'Film' im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. In: *Studia Germanica Posnaniensia* XXXI, 113-129.
- Chudak, S., 2012. Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht). In: *Glottodidactica* XXXIX/2, 87-100.
- Chudak, S., 2013a. Fremdsprachenunterricht in Polen – medial, multimedial, ... omnimedial? Überlegungen zum aktuellen Stand der Fachdiskussion um den Einsatz neuerer Informations- und Kommunikationstechnologien im Fremdsprachenunterricht im polnischen Kontext. In: Chudak, S. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 13-32.
- Chudak, S., 2013b. 'The Piano'... czyli malowany muzyką film animowany jako impuls do kreatywnego pisanie i mówienia na lekcji języka obcego. In: *Nauczaj lepiej – język niemiecki* 1. Warszawa : Raabe, 19-25.
- Chudak, S., 2013c. 'Das grenzenlose Haus'... czyli propozycja wykorzystania filmu niemeego na lekcji języka obcego. In: *Nauczaj lepiej – język niemiecki* 1. Warszawa: Raabe, 10-18.
- Chudak, S., 2013d. Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF – Ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen? In: Möhring, J., Mackus, N., Tschirner, E. (Hrsg.) *MatDaF. LeipZIG WEGE öffnen für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, im Druck.
- Dobra, F., Freitag, A., 1990. Video im Überblick. Eine Bibliographie: 1984–1988. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 45-53.
- Esselborn, K., 1995. Medien in der Lehrerfortbildung DaF. In: *Materialien DaF* 41, 51-61.

- Gügold, B., 1991. Zum Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 238-241.
- Hepp, A., Hartmann, M., 2010. Mediatisierung als Metaprozess: Der analytische Zugang von Freidrich Krotz zur Mediatisierung der Alltagswelt. In: Hepp, A., Hartmann, M. (Hrsg.) *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-20.
- Jancewicz, Z., 1979. Zastosowanie filmu w nauczaniu języka angielskiego. In: Grucza, F. (Hrsg.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 440-445.
- Jung, U.O.H., 2002. Medien im Fremdsprachenunterricht – Wozu braucht man sie eigentlich? In: *Fremdsprachen und Hochschule* 66, 7-44.
- Jung, U.O.H., 2006. 25 Jahre Computer im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2/2006, 12-18.
- Krotz, F., 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leitzke-Ungerer, E., 2009. Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.) *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 11-32.
- Loneragan, J., 1987. *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien*. (Lizenzausgabe des Titels „Video in Language Teaching“. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, übersetzt von U. Rösner). München: Hueber.
- Mackiewicz, M., 2008. Film fabularny na lektoracie języka niemieckiego jako przyczynek do polsko-niemieckiej refleksji interkulturowej. In: Harbig, A.M. (Hrsg.) *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Białystok: Wydawnictwo UwB, 190-202.
- Markunas, A., 1979. Klasyfikacja filmów do nauczania języków obcych. In: Grucza, F. (Hrsg.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 446-454.
- Modrzycka, I., Iżykowska-Staruch, M., 2007. Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych. In: *Języki Obce w Szkole* 1, 89-95.
- Myczko, K., Kempa, M., 1986. Środki audiowizualne. In: Pfeiffer, W. (Hrsg.) 1986. *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 110-135.
- Pfeiffer, W. (Hrsg.), 1986. *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Raabe, H., 2007. Audiovisuelle Medien. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen: Francke, 423-426.
- Schwerdtfeger, I., 1989. *Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, I., 2007. Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen: Francke, 299-302.

- Timmermann, W., 2012. Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17, 1, 1-15. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf> (16.02.2013).
- Treumann, K.P. et al. 2007. *Medienhandeln Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welke, T., Chudak, S., 2010. Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In: *IDV-Magazin* 82, 481-486.