

SEBASTIAN CHUDAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht)

Language learning strategies for dealing with audiovisual texts (An Attempt at an overview)

ABSTRACT. The development of the audiovisual comprehension is in the contemporary mediatized world without a doubt very important foreign language learning and teaching goal. In the recent years the use of audiovisual materials in the classes has become very common. In their spare time many students also try to learn languages with films. The aim of the article is to provide an overview of strategies that are useful while dealing with audiovisual materials in a foreign language. It is likely that the introduction of these strategies into language classes by teachers would help students to become more efficient learners.

KEYWORDS: audiovisual comprehension, language learning strategies.

1. EINLEITUNG

Die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens als der Fertigkeit, die über audiovisuelle Medien transportierte Botschaft verstehen zu können, gilt spätestens seit der Veröffentlichung der Arbeit von Schwerdtfeger (1989), die es als die „fünfte Fertigkeit“ im Fremdsprachenunterricht nachdrücklich gefordert hat, als ein anerkanntes Unterrichtsziel (vgl. Blell, Lütge 2008). Es bedeutet – wie Biechele (2010a: 118) schreibt –, Bild und Ton in ihren spezifischen Kodes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren. Das

Hör-Seh-Verstehen zielt also auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der in einem Hör-Seh-Text dargestellten kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. „das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation“ (Biechele 2006a: 309).

Lernerautonomie ist ein Thema, das bereits seit recht vielen Jahren von Pädagogen und (Fremdsprachen-) Didaktikern diskutiert wird. Man ist sich der Bedeutung des Ziels, die Autonomie der Lernenden zu fördern, durchaus bewusst (vgl. Europarat 2001: 103ff.). Man begründet es auch entsprechend, indem man sich auf bestimmte Lerntheorien beruft – vor allem auf die konstruktivistische Lerntheorie, die das Lernen als einen aktiven, strategiegeleiteten Prozess der Konstruktion auffasst und betont, dass Lernprozesse als Konstruktionsprozesse nur dann gelingen können, wenn der Lernende bereit sei, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen (vgl. Wolff 2002: 90f.). Mit Eigenverantwortlichkeit verbindet man u.a. effizientes Selbstmanagement, dessen Grundlage ein breites Repertoire an Lernstrategien bildet.¹ All das gilt selbstverständlich auch für das Lernen mit Hör-Seh-Texten. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist in diesem Zusammenhang die Reflexion darüber, welche Strategien es Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln und mit ihnen zu trainieren gilt, die dann ihren Einsatz finden können, wenn Hör-Seh-Texte von diesen Lernenden (in formellen und in informellen Lernkontexten) aufgenommen und verarbeitet werden sollen.

2. HÖR-SEH-STRATEGIEN – WAS WIRD FREMDSPRACHENLERNENDEN (NICHT) VERMITTELT?

Es ist unbestritten, dass das Hör-Seh-Verstehen zu dem Ensemble von Fertigkeiten gehört, die im Fremdsprachenunterricht trainiert werden sollten. Dennoch aber, wie z.B. Befragungen von Lernenden oder Analysen von Lehrwerken zeigen (vgl. Chudak 2007a; 2008), ist das Training dieser Fertigkeit (sofern es überhaupt durchgeführt wird) nicht gerade sehr intensiv, geschweige denn systematisch. Es ist zu befürchten, dass dies auch für

¹ Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff 'Lernstrategie' im Sinne von einem mentalen Handlungsplan verwendet, der von einem Lernenden entwickelt und eingesetzt wird, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Es wird darauf verzichtet, zwischen Strategien und Techniken zu differenzieren, da die Grenzen zwischen den beiden Begriffen in vielen Fällen unscharf sind (vgl. Chudak 2007b: 57-61; Bimmel 2012: 4f.).

das Training von entsprechenden Lernstrategien (Hör-Seh-Strategien) gilt, was beunruhigen dürfte, da Lernstrategien schließlich als „konstituierendes Element selbstregulierten Lernens“ (Artelt 2000: 16f.) gelten. Hier mangelt es aber an entsprechenden Untersuchungen. Diejenigen, die es gibt (vgl. Drożdżiał-Szelest 1998: 56; Drożdżiał-Szelest et. al. 1999: 205-208; Pawlak 2008: 153) weisen lediglich auf bestimmte Trends hin und können nicht als Grundlage für Verallgemeinerungen dienen. Ihre Ergebnisse sind allerdings ernüchternd und bestätigen die Vermutung, dass die Zahl derjenigen Lernenden, deren Strategierepertoire kaum ausgebildet ist, die sich für falsche, d.h. ihren individuellen Voraussetzungen und Zielen nicht adäquate Strategien entscheiden, größer ist als die Zahl derjenigen Lernenden, die Strategien gewinnbringend einsetzen. Da überrascht auch nicht die folgende Äußerung eines Fremdsprachenlernenden, der zwar offenbar nach Möglichkeiten der Intensivierung seines Sprachtrainings sucht, der allerdings offenbar keine Ideen hat, wie er das Potential der von ihm gewählten Aktivität maximal ausnutzen könnte: „Ich schaue mir gerne Filme an. Das macht Spaß! Das Gefühl, dass ich dabei viel lernen würde, habe ich allerdings nicht.“²

Auch das Studium von einschlägigen Fachpublikationen erlaubt die Formulierung der Hypothese, dass der Lernbereich 'Hör-Seh-Verstehen' von dem von Lehrkräften durchgeführten strategischen Training nicht abgedeckt wird. Zieht man beispielsweise die im Kontext der Autonomieförderung richtungsweisende Publikation von Oxford (1990) heran, so stellt man fest, dass die Autorin zwar auf vielfältige (direkte und indirekte) Lernstrategien eingeht, sich aber dabei auf die vier Grundfertigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) beschränkt. Das Hör-Seh-Verstehen wird in ihrer Typologie von Strategien nicht berücksichtigt. Auch andere Publikationen, wie z.B. von Rampillon (1996), Bimmel und Rampillon (2000) oder Artelt (2000), folgen diesem Muster.

Dieser Trend spiegelt sich natürlich auch in den im Unterricht eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien wider: Von einem über die vier Grundfertigkeiten bzw. Grammatik, Wortschatz und Aussprache hinausgehenden Strategietraining in Lehrwerken kann zur Zeit immer noch nicht die Rede sein.³ Zwar gibt es hier durchaus auch Ausnahmen,⁴ der Grad der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Hör-Seh-Verhalten der Lernenden lässt aber grundsätzlich zu wünschen übrig. Auch die eigens zum Zwecke der

² Die Umfrage wurde im akademischen Jahr 2010/11 unter 55 Studierenden des ersten und dritten Studienjahres der Germanischen Philologie an der Adam-Mickiewicz-Universität (Poznań) durchgeführt.

³ Vgl. dazu die Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken bei Chudak (2007b).

⁴ Ein gutes Beispiel hierfür stellt das Lehrwerk „geni@l“ mit dem „Videotrainer A1. Übungen zum Video Geni@l“ (Biechele 2006b) dar.

Förderung der Reflexion über das eigene Lernverhalten entwickelten Zusatzmaterialien leisten hier nur wenig Abhilfe. So z.B. wird in einem von Bimmel (2012: 8) als Beispiel eines Instruments zur Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien erwähnten Fragebogen⁵ – ähnlich wie z.B. in der Rubrik „Ideen für aktive Lerner“ in „Języki obce w szkole“ (Ausgabe Nr. 3, 2012: 112) – lediglich an einer Stelle und dazu auch noch in einer äußerst lapidaren Form das Schauen von Fernsehsendungen oder Filmen in der Fremdsprache als Lernstrategie erwähnt.⁶

All das überrascht besonders dann, wenn man einerseits das Potential audiovisueller Materialien im Kontext des Fremdsprachenlernens,⁷ das sich verändernde Lern- und Medienverhalten der Lernenden⁸ und andererseits die Spezifik dieser Materialien bedenkt. Die Voraussetzung dafür, dass das große Potential von Hör-Seh-Texten ausgeschöpft wird, ist zu hören-sehen lernen, d.h. das den Ton (Dialoge sowie auch Musik und Geräusche) begleitende Bild nicht zu übersehen bzw. den das Bild begleitenden Ton nicht zu überhören – kurzum, Bild und Ton als ein organisches Gefüge zu betrachten und als solches zu interpretieren. Eine der Voraussetzungen für das erfolgreiche Lernen mit Hör-Seh-Texten ist weiterhin die Aktivierung der Textrezipienten. Gemeint ist damit die Aktivierung, Nutzung und Erweiterung ihres hör-seh-textspezifischen (Vor-)Wissens, was – wie Biechele (2006a: 321) betont – von besonderer Relevanz sei, da „die Vorwissenskonzepte des fremdsprachlichen Hör-Sehers nicht so umfassend und elaboriert sowie automatisiert verfügbar sind wie beim muttersprachlichen Filmrezipienten“. In der Tat scheinen Lernende sich in Konfrontation mit fremdsprachigen Hör-Seh-Texten anders zu verhalten, als wenn sie Hör-Seh-Texte in ihrer Muttersprache rezipieren, ihre in vielen Fällen effizienten Hör-Seh-Gewohnheiten geradezu zu verwerfen. Dies gilt insbesondere für das Antizipieren und Inferieren der Hör-Seh-Textinhalte anhand des Gesehenen. Lernende scheinen zu vergessen, dass „das Auge mithört“, was – wie Raabe (1997: 150) schreibt – sich aus dem für den Unterricht typischen Modell des primär gesetzten Hörverstehens, aus der Vernachlässigung oder sogar der Negation des Visuellen ergibt.

In diesem Zusammenhang gilt es zu überlegen, was Lernenden bewusst gemacht bzw. welches Wissen den Lernenden vermittelt werden sollte,

⁵ Der genannte Fragebogen ist online zu finden unter: http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/media/pdf/Lernstrategien_entdecken4.pdf?1210678536 (Stand vom 17.09.2012).

⁶ In der erwähnten Ausgabe von „Języki obce w szkole“ findet man den folgenden Lerntipp: „Pomysły dla aktywnych: Jak się uczyć języków obcych, żeby się nauczyć? [...] Oglądaj filmy w oryginalnej wersji językowej. Zdziwisz się, jak dużo już rozumiesz.“ (o.V.).

⁷ Vgl. dazu z.B. Biechele (2006a: 309-313) oder Welke, Chudak (2010).

⁸ Vgl. dazu z.B. Sass (2007: 6) oder die Ergebnisse der Untersuchungen von Harms (2005).

welche Fertigkeiten mit ihnen trainiert werden müssten und welche Vorgehensweisen ihnen vorgeschlagen werden können, um die Effizienz ihrer (auch selbständigen) Arbeit mit Hör-Seh-Texten zu steigern. Anregungen hierfür findet man in der Film- bzw. Fernsehwissenschaft und in der Mediendidaktik. Diese Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik liefern u.a. Wissen über die einzelnen Hör-Seh-Textsorten (vom Spiel- bis zum Werbefilm), Bildaufbau, -gestaltung und -funktionen, Sorten und Ebenen des Tons und ihre Wirkung.⁹ Und aber während Fragen nach den Auswahlkriterien und der Didaktisierung von Hör-Seh-Texten von der Fachdidaktik mittlerweile mehr oder weniger präzise beantwortet werden (vgl. Brandi 1996, Sherman 2003, Schwerdtfeger 2007, Biechele 2010b:23-31), bleibt die Frage nach Strategien, die es sich den Fremdsprachenlernenden bewusst zu machen anböte, vorerst ohne eine umfassende Antwort (vgl. Raabe 1997). Im Folgenden wird daher ein Versuch unternommen, – sofern möglich – diese Strategien zusammenzustellen.

3. STRATEGIEN DES HÖR-SEH-VERSTEHENS IM ÜBERBLICK

Um effizientes (auch selbständiges und vor allem lebenslanges) Fremdsprachenlernen mit Hör-Seh-Texten zu ermöglichen, ist es erforderlich, Lernenden in erster Linie ihre Hör-Seh-Gewohnheiten bewusst zu machen, Strategien also, die sie (größtenteils unbewusst und routiniert) einsetzen, wenn sie mit in ihrer Muttersprache verfassten Hör-Seh-Texten konfrontiert werden. Die Reflexion darüber kann z.B. durch folgende Fragen eingeleitet werden: *Hör-sehe ich immer gleich? Was hilft mir beim Verstehen von Hör-Seh-Texten (beim Verstehen des jeweils Gesagten/ Gesehenen bzw. der gesamten Handlung)? Was weiß ich über bestimmte Hör-Seh-Textgenres/ die Sprache von Hör-Seh-Texten?*¹⁰ Indem man sich auf die Meta-Hör-Sehstrategieebene begibt, hebt man den audiovisuellen Dekodiervorgang auf die Stufe des Bewussten (vgl. Raabe 1997: 165) und schafft so eine Grundlage für die Entwicklung der bereits oben erwähnten Eigenverantwortlichkeit der Lernenden.

⁹ Vgl. dazu z.B. Borstnar et. Al. (2002) oder Faulstich (2002).

¹⁰ Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff 'Hör-Seh-Text' verwendet, mit dem sämtliche filmischen Formen gemeint sind. Es wird gleichzeitig darauf verzichtet, den Begriff 'Film' zu benutzen, weil er als Synonym für 'Spielfilm' verstanden werden könnte, was aber nicht der Absicht des Autors entspricht. In Gesprächen mit Lernenden ist der Begriff 'Hör-Seh-Text' verständlicherweise entsprechend zu ersetzen. Zur Typologie filmischer Textsorten vgl. Borstnar et. al. (2002: 48ff.).

Angebracht scheint auch die Reflexion über verschiedene Arten von Hör-Seh-Texten (fiktionale vs. nicht-fiktionale Textsorten; Spielfilm, Serie, (Musik-) Show vs. Dokumentarfilm, Bericht, Reportage, Nachrichten, Talkshow), Arten von Medien (Prozess- vs. Produktmedien) und darüber, welche von ihnen für Anfänger und welche für Lernende mit einem höheren Sprachbeherrschungsniveau geeignet sind (vgl. Rampillon 1995: 149). Empfehlenswert ist dabei die Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf Hör-Seh-Textgenres, auf die sie vielleicht nicht in allen Fällen zurückgreifen würden und die von den anspruchsvolleren unter ihnen vielleicht sogar verschmäht werden, die aber als Quellen besonders wertvoller Informationen (vor allem aus dem Bereich der Landeskunde) dienen können. Als probates Beispiel können TV-Serien sowie Komödien dienen, vor allem diejenigen, die den sog. *Culture-Clash* thematisieren (vgl. Landquist-Mog 2007; Chudak 2010: 77ff.).

Weiterhin gilt es, den Lernenden ein möglichst umfassendes Repertoire an Strategien zu präsentieren, die sie nicht nur praktisch erproben, sondern über deren Wert sie auch kritisch reflektieren sollten und die sie sich ggf. zu eigen machen können. Ähnlich wie im Falle der Strategien, die im Kontext der Arbeit mit Hör- und Lesetexten ihren Einsatz finden können (vgl. Chudak 2007b: 84-95), lassen sich auch die Hör-Seh-Strategien in drei Gruppen unterteilen. Je nachdem in welcher Arbeitsphase sie eingesetzt werden, erfüllen sie dann unterschiedliche Funktionen.

3.1. Vor dem Hör-Sehen

Vor dem Hör-Sehen können zur Vorentlastung der Aufnahme des Hör-Seh-Textes und zur Aktivierung der konzeptgeleiteten *top-down*-Verarbeitungsprozesse Informationen über die Sprache von Hör-Seh-Texten bzw. „die Kameranreibweise“ (Raabe 1997: 164) zusammengetragen werden (z.B. in Form eines Assoziogramms oder einer Mind-Map). Dazu gehört u.a. das Wissen über die verschiedenen Kameraperspektiven (Normal-, Auf- bzw. Untersicht, Frosch- bzw. Vogelperspektive), -einstellungen (Totale, Halbtotale, Halbnahe, Amerikanisch, Nah- und Großaufnahme, Detail) und -bewegungen (Schwenk, Zoom, Fahrt), Licht (Normalstil, Low- oder High-Key-Beleuchtung), Farben (Farbe oder Schwarzweiß), Bild-Text-Ton-Beziehungen (Text aus dem Off u.Ä.), Produktdesign (Drehortauswahl, Kostüme, Requisiten, Spezialeffekte u.Ä.) und ihre potentielle Wirkung auf

den Hör-Seh-Textrezipienten (vgl. z.B. Brandi 1996: 47-51; Ganguly 2011: 18-26).

Weiterhin können Informationen zum Thema des gegebenen Hör-Seh-Textes, zu seinem Regisseur, zu den Schauspielern recherchiert werden. Nützlich ist hierbei verständlicherweise das Wissen über Quellen von Informationen über Hör-Seh-Texte (z.B. Homepages der Filmregisseure, Filmportale u.Ä.). Die benötigten Informationen können aber auch mit Hilfe von Internet-Suchmaschinen recherchiert werden.

Besonders hervorzuheben im Kontext der Intensivierung des Antizipiervorgangs ist das Bilden von Hypothesen bezüglich des Hör-Seh-Textinhalts. Als Auslöser der entsprechenden Denkprozesse können sowohl visuelle (Filmplakat, Storyboard, Standbild o.Ä.) oder audiale Reize (die als Soundtrack verwendeten Musik, Hintergrundgeräusche, ggf. auch Sprache) als auch der Titel bzw. das Thema des jeweiligen Hör-Seh-Textes dienen. Folgende Fragen können dabei behilflich sein: *Was ‚sagt‘ das Bild über die auftretenden Personen? Wer macht was? Wann? Wo? Warum? Wie? Enthält das Standbild Indizien über die Zeit, in der der Film spielt/ über den Ort der Handlung/ über die Beziehungen zwischen den ggf. zu sehenden Personen? Welche Assoziationen rufen die Musik und ggf. auch die Geräusche oder der Gesprächston hervor? Was suggeriert die Musik: Welchen Ort? Welche Handlung? Welches Handeln? (Wie) Ändert sich die Musik? Sind Personen beteiligt? Welche? Welche Assoziationen ruft der Titel bzw. ein Schlüsselwort (aus einem Werbetext oder einer Rezension) hervor? Mit welchen Filmen bzw. Filmgenres sind die auftretenden Schauspieler in Verbindung zu bringen?* Indem auf die oben aufgelisteten Fragen eingegangen wird, wird das Vorwissen der Hör-Seh-Textrezipienten aktiviert und es beginnt eine „innere Vorschau“ (Raabe 1997: 166), was die anschließende Begegnung mit dem Hör-Seh-Text erleichtert. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich auch Hör-Seh-Texttranskripte bzw. Teile davon zu lesen und Fragen zum Textinhalt zu beantworten (*Wer? Was? Wo? Warum?* u.Ä.) sowie Profile von Textprotagonisten zu erstellen.

Vor dem Hör-Sehen ist es auf jeden Fall empfehlenswert, immer eine Hör-Seh-Absicht zu formulieren bzw. – wie Raabe (1997: 166) schreibt – seine Erwartung zu explizieren. Dies ist deswegen von Bedeutung, da der Hör-Seh-Text in seiner Gesamtheit beim einmaligen Betrachten in allen Details kaum zu erfassen ist. Dies resultiert u.a. aus der Tatsache, dass in einem Hör-Seh-Text neben dem Ton (Gesprochenes, Musik, Geräusche) zumindest 24 Bilder pro Sekunde und somit mehr als 1400 Bilder pro Minute auf dem Bildschirm erscheinen, und u.a. die sich verändernde Situation sowie Gestik, Mimik und Körperhaltung der Textprotagonisten zeigen. Möchte man sich wirklich intensiv mit einem solchen Text auseinandersetzen, empfiehlt es sich ihn mehrmals durchzugehen und bei jedem Durch-

gang über die gesammelten Eindrücke und Informationen zu reflektieren, die vorher gestellten Hypothesen zu überprüfen und ggf. zu modifizieren und neue Hör-Seh-Absichten zu formulieren. Hierfür bietet sich – ähnlich wie bei Aufgaben zum Hörverstehen – das schriftliche Erfassen der gesammelten Eindrücke und Informationen an. Mit Sicherheit kann dabei das Schreiben von Sequenzprotokollen hilfreich sein, so wie es u.a. Abraham (2009:81) als eine „verständnissichernde Übung“ propagiert (s. Abb. 1).

Geschehen/ Handlung	Dialog/ Sprache	Bild				Ton	
		Kamera (-perspektive, -bewegung)	Bildkomposition	Licht	Farbe	Musik	Geräusche

Abb. 1: Einfaches Sequenzprotokoll mit einem Spaltenschema

3.2. Während des Hör-Sehens

Während des Hör-Sehens kann zur Optimierung des Zusammenspiels der datengeleiteten *bottom-up*-Prozesse und der konzeptgeleiteten *top-down*-Prozesse abhängig von der jeweils vorher gewählten Hör-Seh-Absicht global (mit dem Ziel, die zentrale Aussage des Films zu verstehen), selektiv (mit dem Ziel, nur bestimmte Informationen aus dem Film herauszuholen) oder intensiv (mit dem Ziel, alle Details zu erfassen und zu verstehen) gehört-gesehen werden. Die jeweilige Videoaufzeichnung kann dabei beim ersten bzw. zweiten Hör-Sehen in Sequenzen eingeteilt werden, d.h. in kurze Einheiten, mit denen anschließend intensiv gearbeitet wird. Es ist von Vorteil, wenn die einzelnen Einheiten kurz sind. Die Einteilung kann mit Hilfe eines an einen Vorschlag von Rampillon (1995: 153) angelehnten Rasters festgehalten werden (Abb. 2).

Zählwerk	Sequenz		Dauer (Min.)
	Titel	Inhalt	

Abb. 2: Raster zur Einteilung eines Hör-Seh-Textes in Sequenzen

Während des Hör-Sehens gilt es die Richtigkeit der vor dem Hör-Sehen formulierten Hypothesen zu überprüfen. Sie können ggf. auch revidiert werden bzw. es können neue Hypothesen in Bezug auf den weiteren Verlauf der Handlung formuliert werden.

Weiterhin kann es versucht werden, eventuell vorhandene Informationslücken zu schließen. Auf folgende Fragen kann dabei beispielsweise eingegangen werden: *Welche Ursachen für ein bestimmtes Handeln der Protagonisten kann es geben? Welche Wertvorstellungen steuern ihr Verhalten?* All das hilft dabei, den meist unbewusst ablaufenden Prozess des Inferierens auf die Stufe des Bewussten zu heben.

Es ist zu bedenken, dass die Trennung des Bildes und des Tons bestimmte Vorteile mit sich bringt, da sie u.a. die Rezeption von Hör-Seh-Texten erleichtert (weniger Reize, die verarbeitet werden müssen), zur Lenkung der Konzentration auf bestimmte Teilaspekte des Textes (entsprechend auf das Bild oder den Ton) und zur Intensivierung der *top-down*-Verarbeitungsprozesse (es werden Hypothesen in Bezug auf den/das beim Betrachten des Bildes/ Hören des Tons nicht zu hörenden Ton/ zu sehende Bild) beiträgt. Beim Hören von Musik oder Geräuschen unter Ausschluss von Bild wird den Lernenden bewusst, wie stark sie die dargestellte Situation ergänzen und erklären; dass sie vieles von dem erzählen, was passiert. Folgende Fragen können ihre Reflexion über den Informationswert der Tonspur unterstützen: *Ist die Musik langsam oder schnell, laut oder leise, disharmonisch oder melodisch? Aus welcher Zeit ist sie?* Wird wiederum Bild ohne Ton angesehen, kann anschließend darüber spekuliert werden, was und wie gesagt wird. Die Aufmerksamkeit der Hör-Seh-Textrezipienten sollte dabei verstärkt auf das mimische und gestische Verhalten der Hör-Seh-Textprotagonisten gelenkt werden.¹¹ Evtl. können auch Wörter und Wendungen gesammelt oder Dialoge bzw. (im Falle technisch versierter Lernenden) Untertitel geschrieben und anschließend die so formulierten Hypothesen über den Textinhalt überprüft werden.¹²

Ansonsten können während des Hör-Sehens a) Menschen in Situationen beobachtet werden (*Wie ist jemand? Was/Wie fühlt er? Warum? Wie ist seine Mimik (Augen, Augenbrauen, Stirn, Mund)? Wie gestikuliert er? Wie ist seine Sprache/Stimme? Was ‚sagt‘ seine Stimme über ihn?*); b) Informationen über den Handlungsort, Beziehungen zwischen den Filmprotagonisten, Hand-

¹¹ Zur Bedeutung der Körpersprache in der (interkulturellen) Kommunikation und ihrer verständnisunterstützenden Funktion bei der Rezeption von fremdsprachigen Hör-Seh-Texten vgl. Chudak (2012a).

¹² Zu einem ausführlichen Bericht über die Erfahrungen mit dem Schreiben von Filmuntertiteln im Unterricht und zu dem Autonomie fördernden Potential dieser Aktivität vgl. Chudak (2012b).

lungsstationen, Auffälliges u.Ä. gesammelt werden; c) das Verhalten der Textprotagonisten mit eigenen Verhaltensweisen verglichen werden (Vergleich der Zielkultur mit der Ausgangskultur der Lernenden); d) die oben genannten Informationen in Form eines Sequenzprotokolls schriftlich erfasst werden (s. Abb. 2); e) Wörter, Wendungen, Sätze mit dem Ziel anschließender Bedeutungsklärung notiert werden; f) einzelne Gesprächsabläufe transkribiert werden; g) Untertitel in unterschiedlichen Bild-Ton-Kombinationen eingeblendet werden, wobei die Lernenden dafür sensibilisiert werden sollten, dass das Einblenden von Untertiteln in ihrer Muttersprache weniger vorteilhaft ist, da in einem solchen Fall diese Untertitel fast immer mitgelesen werden, die Audioinformation nicht selten ignoriert wird und die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Bild ebenfalls zu wünschen übrig lässt¹³; h) positive (Transfer) bzw. negative (Interferenz) Interaktion zwischen dem visuellen und auditiven Kanal erkannt und genutzt werden (vgl. Raabe 1997:166): *Gibt es Unstimmigkeiten zwischen dem Gesehen und Gehörten? Woraus ergeben sie sich? Erschweren die visuellen Distraktoren das Sprachverstehen?*; i) hör-seh-textsprachliche Mittel analysiert werden: *Was und wie wird gezeigt? Wie wirkt das auf den Rezipienten des Hör-Seh-Textes?*; dabei gilt es wie u.a. auch Raabe (1997:166) betont, einerseits sich die textsortenspezifischen Mittel (s. 3.1.) bewusst zu machen und andererseits diese Mittel gezielt für Bedeutungskonstruktion zu verwenden; j) Filmsequenzen gezielt wiederholt angesehen werden.

Lernende sollten dafür sensibilisiert werden, dass immer aktiv gehört-gesehen werden sollte. Die Voraussetzung für das aktive Hör-Sehen ist das Formulieren der bereits erwähnten Hör-Seh-Absicht sowie die bewusste Auswahl eines Hör-Seh-Textes bzw. -Textausschnitts. Rampillon (1995: 149f.) schlägt im Kontext des aktiven Hör-Sehens die folgende Vorgehensweise vor:

Ehe Sie mit der Aufgabe beginnen, überlegen Sie sich, welchen Ausschnitt der Videoaufzeichnung Sie zum Lernen für besonders geeignet halten. Notieren Sie die Angaben des Zählwerks am Anfang und am Ende der Szene(n). Ihre Auswahl hängt davon ab, was Sie gerne lernen möchten. Sind es besonders Begrüßungssituationen, Verabschiedungssituationen, Verhöre, Erzählungen in Rückblenden, Handlungsabläufe etc.? Schalten Sie nun das Videogerät ein, und bearbeiten Sie den Ausschnitt in fünf Schritten: 1. Sehen Sie sich die ausgewählte Szene an. 2. Sehen Sie denselben Ausschnitt noch einmal an, und registrieren Sie die Wörter und Wendungen, die Sie sich einprägen möchten. Schwierige oder neue Wörter müssen Sie nachschlagen. 3. Notieren Sie die Wörter und Wendungen, die für Sie wichtig sind auf einen Zettel oder auf eine Karteikarte. 4. Wiederholen Sie die Wörter und Wendungen, indem

¹³ Zu den verschiedenen Ton-Untertitel-Kombinationen und ihrem Potential vgl. Chudak (2012b).

Sie sie laut nachsprechen und evtl. nochmals aufschreiben. 5. Sammeln Sie die Wörter und Wendungen von anderen Videoaufzeichnungen zur gleichen Situation (also z.B. zu Begrüßungsszenen) in Ihrer Wortschatzkartei. Wiederholen Sie diese von Zeit zu Zeit.

Zu bemängeln an dem oben zitierten Vorschlag ist eine sehr starke Fixierung auf Wortschatz und Wendungen. Es ist zu betonen, dass das aktive Hör-Sehen sich auch auf andere Aspekte der im Hör-Seh-Text dargestellten (Kommunikations-) Situationen als das gesprochene Wort beziehen sollte. In der Interaktion wirkt schließlich auch Nonverbales, Paraverbales und Extraverbales zusammen. Im Kontext des Fremdsprachenlernens, dessen Ziel der Aufbau der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ist, darf das nicht ignoriert werden und sollte daher bei der Arbeit mit Hör-Seh-Texten dringend in die Liste von Beobachtungsschwerpunkten aufgenommen werden (vgl. Chudak 2012a). In diesem Zusammenhang ist auch ein weiterer Vorschlag von Rampillon (1995: 153), Texttranskripte zu erstellen, kritisch zu bewerten. Als eine Übung zu Wortschatz und Orthographie mag eine derartige Aktivität durchaus Sinn haben. Für die Arbeit an dem Hör-Seh-Verstehen ist sie weniger gut geeignet. Hier empfiehlt es sich vielmehr das Ergänzen von Texttranskripten um Zusatzinformationen zu der Hintergrundmusik, den Geräuschen, dem Gesprächston, den den Ton begleitenden Bildern. Indem man derartige Informationen zu einem Texttranskript hinzufügt, wird man darin trainiert, die außersprachlichen Elemente eines Hör-Seh-Textes stärker zu beachten (vgl. Chudak 2012b).

3.3. Nach dem Hör-Sehen

Nach dem Hör-Sehen kann man wiederum zur Integration und Festigung des erworbenen Wissens und zugleich zur Förderung der Entwicklung von rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten seine während der Hör-Seh-Textrezeption getätigten Beobachtungen notieren (z.B. auf Karteikarten, die später durch weitere Karten ergänzt und zu verschiedenen Stichworten gesammelt werden können) bzw. ergänzen (falls man bereits während des Hör-Sehens z.B. mit einem Sequenzprotokoll gearbeitet hat). Man kann außerdem den Handlungsablauf mündlich oder schriftlich rekonstruieren, indem man ein Flussdiagramm erstellt, eine Inhaltsangabe o.Ä. schreibt. Und schließlich kann man eine Fortsetzung der Handlung erzählen bzw. schreiben. Diese Aktivität ist besonders bei Serien oder mehrteiligen Spielfilmen empfehlenswert.

Die Handlung (ausgewählte Szenen) kann ansonsten nachgespielt werden (Monodrama bzw. Rollenspiel). Hierfür empfiehlt es sich, eher kürzere

Szenen zu wählen und ggf. entsprechende sprachliche Hilfen vorzubereiten (Wortschatzlisten und keine vollständigen Sätze, die lediglich abgelesen werden). Es ist ebenfalls zu bedenken, dass das Ziel einer derartigen Aktivität nicht zwingend die originalgetreue sondern vielmehr eine sinngemäße Wiedergabe des Hör-Seh-Textes ist.

Der Hör-Seh-Text kann natürlich auch bewertet werden, indem eine Kritik geschrieben bzw. mündlich formuliert wird. Eine empfehlenswerte Aktivität ist auch die Stellungnahme zu einer Kritik – mündlich (z.B. im Gespräch mit Lernpartnern) oder schriftlich (z.B. in einem Internetdiskussionsforum oder Chatroom).

4. FAZIT

Wie Untersuchungen zeigen werden bisher Hör-Seh-Texte trotz ihrer vielfältigen Vorteile im Fremdsprachenunterricht relativ selten eingesetzt (s. Chudak 2007a). Die Folge dieses Zustands ist, dass das Training der sog. „fünften Fertigkeit“, d.h. des Hör-Seh-Verstehens entweder überhaupt nicht stattfindet oder suboptimal verläuft. Dies hat weiterhin zur Folge, dass Lernende, Angehörige der sog. „Fernsehgeneration“ (Harms 2005: 13) oder „Netzgeneration“ (Schulmeister 2008), die nach Möglichkeiten suchen, auch außerhalb des Unterrichts ihr Sprachtraining in medialen Kontexten fortzusetzen bzw. zu intensivieren, nicht darin geübt werden, mit über die von ihnen jeweils bevorzugten Medien zugänglichen Hör-Seh-Texten so umzugehen, dass sie dabei das maximale Lernergebnis erzielen.

Zur Änderung dieses beklagenswerten Zustands tragen neuere Lehrwerke bei, in denen Hör-Seh-Texte mit entsprechenden Didaktisierungen angeboten werden.¹⁴ Wie allerdings die Analyse dieser Lehrwerke zeigt, wird das Training der erwähnten Fertigkeit selten von einem entsprechenden lernstrategischen Training begleitet. Es mag sein, dass bestimmte Aktivitäten, die von Lernenden im Unterricht unternommen werden (implizites Strategietraining), einen Einfluss auf ihr Verhalten in außerunterrichtlichen Lernkontexten haben. Es ist aber zu befürchten, dass der Mangel an einer bewussten und vertieften Reflexion über die Sprache von Hör-Seh-Texten und an Möglichkeiten einer aktiven Auseinandersetzung mit ihnen den Lernerfolg mindert. Es ist demnach zu fordern, entsprechende Hör-Seh-Strategietrainingseinheiten in den Lehr-/Lernprozess und die Lehr-/

¹⁴ Die Angebote richten sich dabei sowohl an Grundstufelernende [z.B. „Planet“ (Hueber); „Berliner Platz“, „Netzwerk“ und „geni@!“ (Langenscheidt), „Studio d“ (Cornelsen)]; wie auch an fortgeschrittene Lerner [z.B. „Sicher!“ (Hueber), „Aspekte“ (Langenscheidt)].

Lernmaterialien zu integrieren. Nur so kann vermieden werden, dass die Lernenden das Gefühl entwickeln, beim Hör-Sehen nicht viel zu lernen.

Das Training der in dem vorliegenden Beitrag aufgelisteten Hör-Seh-Strategien kann bei den Lernenden eine kritische Reflexion über ihre bisherigen Hör-Seh-Gewohnheiten auslösen und eventuell zu ihrer Modifizierung beitragen. Im Optimalfall führt es zur Erweiterung ihres Strategierepertoires und trägt dazu bei, dass ihre Hör-Seh-Kompetenz gefördert wird. Parallel werden aber auch andere Kompetenzen entwickelt, wie die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz (Sehverstehen), die filmästhetische und -kritische Kompetenz (kritische Analyse und Bewertung filmischer Inhalte, Schaffung eines Bewusstseins für manipulative Effekte filmischer Darstellungsformen u.Ä.), interkulturelle (Förderung des Fremdverstehens u.Ä.) und fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz (Sprachfertigkeiten u.Ä.), die in Verbindung mit der Hör-Seh-Kompetenz die sog. *film literacy* ergeben, die als „Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen, selbstbestimmten, sozial-verantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen“ (Blell, Lütge 2004: 404) aufgefasst und mittlerweile auch zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gezählt wird (vgl. Biechele 2006a: 316ff.).

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, U., 2009. *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kalmeyer-Klett.
- Artelt, C., 2000. *Strategisches Lernen*. Berlin: Waxmann.
- Biechele, B., 2006a. Film/ Video/ DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, H., Wolff, A. (Hrsg.). *Umbrüche* (=MatDaF. Heft 76), 309-328.
- Biechele, B., 2006b. *Videotrainer A1. Übungen zum Video geni@l*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Biechele, B., 2010a. Hör-Seh-Verstehen, das. In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: A. Francke Verlag, 118.
- Biechele, B., 2010b. Verstehen braucht Sehen: Entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, T., Faistauer, R. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Wien: Praesens Verlag, 13-32.
- Bimmel, P., 2012. Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch*. H. 46: Lernstrategien, 3-10.
- Bimmel, P., Rampillon, U., 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- 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.
- Borstnar, N., Pabst, E., Wulff, H.J., 2002. *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

- Brandi, M.-L., 1996. *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und Dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Chudak, S., 2007a. 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., 2007b. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lange Verlag.
- 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., 2010. Lehrwerk... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen. In: Welke, T., Faistauer, R. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Wien: Praesens Verlag, 61-83.
- Chudak, S., 2012a. 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.
- Chudak, S., 2012b. Körpersprache als Fremdsprache? Nonverbale Aspekte der Kommunikation als Gegenstand der Reflexion im kulturkontrastiv ausgerichteten Unterricht DaF im polnischen Kontext. Referat im Rahmen der Tagung „Wissenschaftsmobilität und interkulturelle Kommunikation im deutsch-polnisch-tschechischen akademischen Kontext“ an der LMU in München am 21.04.2012, im Druck.
- Drozdziak-Szelest, K., 1998. Strategie uczenia się języka obcego – możliwości treningu. In: *Neofilolog* 16, 56-65.
- Drozdziak-Szelest, K., Nowacka, D., Porczynska, M., 1999. Strategie w procesie nauczania języka obcego w szkole średniej. In: *Języki Obce w Szkole* 3, 203-208.
- Europarat (Rat für kulturelle Zusammenarbeit), 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Faulstich, W., 2002. *Grundkurs Filmanalyse*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ganguly, M., 2011. *Filmanalyse. Themenheft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Harms, M., 2005. 'TV is quite a big part of my life' Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien. Regensburg: FaDaF.
- Landquist-Mog, A., 2007. Türkisch für Anfänger. In: *Fremdsprache Deutsch*. H. 36. *Sehen(d) lernen*, 29-35.
- Oxford, R.L., 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pawlak, M., 2008. Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski. In: Pawlak, M. (Hrsg.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Konin: Wydawnictwo PWSZ, 137-158.
- Raabe, H., 1997. 'Das Auge hört mit'. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: Rampillon, U., Zimmermann, G. (Hrsg.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning: Max Hueber Verlag, 150-172.
- Rampillon, U., 1995. *Lernen leichter machen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U., 1996. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag, 3. Auflage.
- Sass, A., 2007. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 36. *Sehen(d) lernen*, 5-13.
- Schulmeister, R., 2008. *Gibt es eine "Net Generation"? Work in Progress*. Hamburg: Universität Hamburg.

-
- 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.
- Sherman, J., 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Univ.
- Welke, T., Chudak, S., 2010. Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In: *IDV-Magazin*, Nr. 82, 481-486.
- Wolff, D., 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.