



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Hör-Sehen, Wahrnehmen und Verstehen“

Erweiterung des Fremdsprachenwachstums um die 5. Fertigkeit: Das Hör-Seh-Verstehen

Verfasserin

Elena Ainhoa Menger, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich möchte mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Zunächst einmal gilt dieser Dank meiner Betreuerin Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mir während des ganzen Schreibprozesses mit kritischer, konstruktiver, umfassender und (zeit)intensiver Beratung zur Seite stand.

Des Weiteren möchte ich auch Mag. Dr. Alfred Knapp und Mag. Dr. Tina Welke für die fachspezifischen Ratschläge danken.

Außerdem danke ich allen und hier in erster Linie meinen Lernenden, die an meiner Forschung teilgenommen und diese möglich gemacht haben.

Ganz besonders danke ich auch meiner Familie, vor allem meinen Eltern, Gudrun und Gerhard Menger, die mich mein ganzes Studium über nicht nur finanziell, sondern auch emotional unterstützt haben. Insbesondere danke ich hier meinem Vater, der über die Jahre hinweg bedingungslos zahlreiche Stunden geopfert hat, um Korrektur zu lesen und mich gerade auch bei dieser Arbeit sehr intensiv unterstützt hat.

Wien, 15.12.2014, Elena Menger

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	1
1.1 Thema und Fragestellung	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	3
I. Theoretischer Teil	5
2. Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums	5
2.1 Die Geschichte des Fremdsprachenwachstums.....	5
2.2 Einführung in das Fremdsprachenwachstum	6
2.3 Das Hörverstehen im Fremdsprachenwachstum	8
2.4 Sprachtheoretischer Hintergrund: Die Universalgrammatik und der Konstruktivismus – ein Widerspruch?.....	11
2.4.1 Cartesianischer Ansatz und Universalgrammatik.....	11
2.4.2 Konstruktivismus.....	15
2.5 Die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums zum Hörverstehen	19
2.5.1 Das authentische Hören	20
2.5.2 Detailorientiertes Verstehen	22
2.5.3 Das Analytische Hören	24
2.6 Zusammenfassung	25
3. Die 5. Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen	28
3.1 Entstehungskontext Hör-Seh-Verstehen	28
3.2 Das Hör-Seh-Verstehen = Hörverstehen + Sehverstehen?	30
3.3 Abgrenzung des Hör-Seh-Verstehens vom Filmverstehen	33
3.4 Vorteile und Besonderheiten des Hör-Seh-Verstehens	36
3.5 „Silent Viewing“ und „Blind Listening“	40

4. Das Fremdsprachenwachstum und das Hör-Seh-Verstehen – kompatibel?.....	43
4.1 Lernerzentriertheit.....	43
4.2 Kooperation.....	44
4.3 Authentizität.....	45
4.4 Autonomie.....	45
4.5 Wahrnehmen und Verstehen.....	46
II. Empirischer Teil.....	50
5. Methodenwahl.....	50
5.1 Das Experteninterview.....	50
5.2. Überprüfung meiner Thesen durch praktische Erfahrung mittels Aktionsforschung.....	54
6. Praktische Durchführung.....	61
6.1 Textwahl.....	61
6.2 Zielgruppe.....	65
6.3 Résumé.....	68
7. Unterrichtsaktivitäten.....	70
7.1 Authentisches Hör-Sehen 1.....	70
7.2 Authentisches Hör-Sehen 2.....	72
7.3 Was? Keine Kapern? - Lingua Puzzle mit Fokus Hörverstehen.....	75
7.4 Lingua Puzzle mit Fokus Sehverstehen.....	78
7.5 Analytische Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen und Hörverstehen.....	82
7.6 Analytische Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen.....	86
8. Darstellung der Ergebnisse.....	91
8.1 Erfüllen der Lernziele und Authentizität.....	92
8.2 Kooperation und Kommunikation.....	95

8.3 Lernerzentriertheit und Autonomie	98
8.4 Neugier als Motor des Lernens	99
8.5 Wahrnehmen und Verstehen	101
9. Schlussfolgerung	103
Literaturverzeichnis:.....	106
Filmographie:	111
Anhang:	112
Abstract:	114

1. Einleitung

1.1 Thema und Fragestellung

Das Thema meiner Arbeit lautet: „Wie kann der Ansatz des Fremdsprachenwachstums auf die fünfte Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen, erweitert werden?“

Ich möchte herausarbeiten, ob und wie sich dieser Ansatz an das Hör-Seh-Verstehen anpassen lässt. Dabei vertrete ich die These, dass die Grundvoraussetzungen zur Anwendung des Fremdsprachenwachstums auch beim unterrichtlichen Einsatz von audiovisuellen Medien, insbesondere beim Film, gegeben sind. Das soll in dieser Arbeit bewiesen werden.

Das Fremdsprachenwachstum entstand 1985 im Rahmen der Wiener Volkshochschulen. Der von Alfred Knapp und Susanna Buttaroni entwickelte Ansatz hat sowohl authentischen, d.h. orientierende als auch analytische, d.h. detailorientierte Übungen im Fokus und trennt zwischen freien und gelenkten Aufgaben. Die Verschriftlichung des Konzepts „Fremdsprachenwachstum“ enthält eine Sammlung von Aufgabenschemata und didaktischen Prinzipien, die auf die vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen ausgelegt sind. Vor allem drei Elemente sind bei diesem Ansatz wichtig:

1. Im Fremdsprachenunterricht sollen authentische, komplexe Texte verwendet werden;
2. Eine Aufteilung in inhaltsbezogene Aktivitäten und solche, die die sprachliche Form im Fokus haben, ist im Fremdsprachenunterricht erwünscht;
3. Es wird davon ausgegangen, dass auch Erwachsene noch Zugang zu Spracherwerbsmechanismen besitzen (vgl. Fritz 2009: 53).

Da zu dem Zeitpunkt, als der Ansatz des Fremdsprachenwachstums entstand, die fünfte Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen, noch nicht so sehr in der Unterrichtspraxis etabliert war, wurde sie folglich in diesem Ansatz nicht berücksichtigt. Zudem galten zu diesem Zeitpunkt noch wesentlich größere quantitative und technologische Beschränkungen beim Medium Film. Ich halte das Fremdsprachenwachstum - trotz seines bereits etwas verjährten Erscheinungsdatums und seiner etwas umstrittenen kognitiven/biologischen Grundlage der Universalgrammatik - für eine äußerst anwendungstaugliche Grundlage im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Auf seine genauen Prinzipien und Vorgehensweisen werde ich später im Detail eingehen (vgl. Kap. 2).

Das Hör-Seh-Verstehen ist eine Fertigkeit, die noch zu wenig im Fremdsprachenunterricht etabliert ist, obwohl die audiovisuellen Medien ein vielfältiges und überzeugendes Potenzial darstellen. Später werde ich dies ausführlicher erläutern (vgl. Kap. 3). Ziel meiner Arbeit ist es, diese beiden vielversprechenden Ansätze miteinander zu kombinieren, indem ich die Grundprinzipien und die Aufgabenformate des Fremdsprachenwachstums auf verschiedene audiovisuelle Texte anwende.

Ich vertrete dabei folgende zwei Thesen: Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums lässt sich auf die 5. Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen, anlegen. Audiovisuelle Medien bilden eine sehr hilfreiche Basis für Aktivitäten, die an das Fremdsprachenwachstum angelehnt sind.

Ich möchte beweisen, dass sich der Ansatz des Fremdsprachenwachstums und der Einsatz von audiovisuellen Medien einander ergänzen können sowie, dass sich die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums bestens dazu eignen, das Hör-Seh-Verstehen zu trainieren. Um dies zu bewerkstelligen, habe ich mich vor allem an den Aufgabenformaten des Fremdsprachenwachstums für die Fertigkeit des Hörverstehens (vgl. Kap. 2.5) orientiert, da diese dem Hör-Seh-Verstehen am nächsten ist. Ich habe zu den einzelnen Aktivitäten (Authentisches Hören, Lingua Puzzle und Analytisches Hören) exemplarische Aufgaben herausgearbeitet, die ich dahingehend zu transformieren versucht habe, dass man sie bei audiovisuellen Texten verwenden kann. Dabei entstanden folgende Aufgabenformate: *Authentisches Hör-Sehen*; *Lingua Puzzle Fokus Hörverstehen*; *Lingua Puzzle Fokus Sehverstehen*; *Analytisches Hör-Sehen mit Fokus Hörverstehen*; *Analytisches Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen* (vgl. Kap. 7). Mit Hilfe von verschiedenen audiovisuellen Texten habe ich diese Aktivitäten an drei verschiedenen Kontrollgruppen getestet. Für die Erprobung und Durchführung der ausgearbeiteten Aufgaben und Materialien boten sich im Laufe meines Forschungsprozesses mehrere Möglichkeiten an. Ich konnte die Aktionsforschung in drei unterschiedlichen Lernergruppen unter zwei unterschiedlichen örtlichen Bedingungen durchführen und war dadurch mit ganz unterschiedlichen Komplikationen konfrontiert. Zum einen unterrichtete ich einen B1+ Intensivkurs für StudentInnen in Wien. Hier führte ich die meisten Unterrichtsversuche durch. Während meines Auslandspraktikumsaufenthaltes in Krakau konnte ich diese Beobachtungen durch eine Unterrichtseinheit bei polnischen GermanistikstudentInnen ergänzen. Da zunächst gewisse Unsicherheiten bestanden (weiter unten ausgeführt),

inwiefern ich in die Möglichkeit haben würde, diese Unterrichtsversuche in Krakau durchführen zu können, zog ich sicherheitshalber noch eine dritte Kontrollgruppe heran. Dabei handelte es sich um einen „Mama lernt Deutsch“-Kurs, den ich bis zu meiner Abreise nach Krakau in Wien geleitet hatte. Für die Durchführung des Unterrichtsversuchs nutzte ich einen kurzzeitigen Wienaufenthalt. Eine Kollegin, die den Kurs übernommen hatte, hatte sich dankenswerter Weise bereit erklärt, mich bei meinem Forschungsprojekt zu unterstützen. Bei dieser Gelegenheit trat ich allerdings nicht als Akteurin, sondern nur als Beobachterin auf.

Diese Beobachtungen und Evaluierungen (Aktionsforschung) des Unterrichts konnte ich zusätzlich durch die Ergebnisse eines Gesprächs mit einem der Begründer des Fremdsprachenwachstums, Alfred Knapp, anreichern, das ich im Rahmen eines Experteninterviews führte.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im folgenden zweiten Kapitel gehe ich ausführlicher auf den Ansatz des Fremdsprachenwachstums ein, wobei ich zunächst seine historische Entwicklung erläutere. Auf die allgemeine Einführung in die Grundlagen des Fremdsprachenwachstums folgt eine Erläuterung der Bedeutung des Hörverstehens beim Ansatz des Fremdsprachenwachstum. An sie schließt sich eine detaillierte Erörterung des sprachtheoretischen Hintergrunds des Ansatzes an. Hier gehe ich zum einen auf den Cartesianischen Ansatz und die Universalgrammatik ein, zum anderen auch auf den Konstruktivismus und erläutere dann zusammenfassend, warum diese recht gegensätzlichen Ansätze dennoch vereinbar sind. Schließlich werden die vom Fremdsprachenwachstum vorgeschlagenen Aktivitäten für das Hörverstehen vorgestellt. Diese bilden später die Grundlage für meine Adaption an das Hör-Seh-Verstehen.

Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit der fünften Fertigkeit, dem Hör-Seh-Verstehen. Zunächst wird der Entwicklungsansatz dieser Fertigkeit herausgearbeitet. Nach der begrifflichen Abgrenzung des Hör-Seh-Verstehens zum Filmverstehen, stelle ich die Vorteile und Besonderheiten dieser Fertigkeit heraus. Zum Abschluss des Kapitels werde ich zwei beim Hör-Seh-Verstehen gebräuchliche Herangehensweisen, das „Silent Viewing“ und das „Blind Listening“ präsentieren.

In Kapitel vier folgt eine Diskussion darüber, inwiefern sich Fremdsprachenwachstum und Hör-Seh-Verstehen kombinieren lassen. Die Argumentation orientiert sich an folgenden Punkten: Lernerzentriertheit, Kooperation, Authentizität, Autonomie sowie Wahrnehmen und Verstehen. An die theoretische Auseinandersetzung schließt sich der empirische Teil an.

Zunächst stelle ich in Kapitel fünf die gewählten Methoden, nämlich das Experteninterview und die Aktionsforschung, beschreibend und kommentierend dar.

Anschließend folgt in Kapitel sechs eine Darstellung der Rahmenbedingungen der Forschung. Diese besteht aus einer Präsentation der Textwahl und der Zielgruppe.

In Kapitel sieben wird der Ablauf der durchgeführten Unterrichtsaktivitäten im Detail beschrieben.

Hierauf folgt in Kapitel acht die Darstellung der Forschungsergebnisse. Diese orientieren sich an den in Kapitel vier vorgestellten Argumentationspunkten und wurden entsprechend der Ergebnisse folgendermaßen modifiziert: Erfüllen der Lernziele und Authentizität, Kooperation und Kommunikation, Lernerzentriertheit und Autonomie, Neugier als Motor des Lernens sowie Wahrnehmen und Verstehen.

Die Schlussfolgerung beleuchtet die Frage, inwieweit es mir gelungen ist, meine Thesen durch die im Verlauf der Arbeit beschriebenen empirischen Untersuchungen und theoretischen Forschungen zu belegen. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei auch der realistischen Einschätzung von Möglichkeiten der Erweiterung des Fremdsprachenwachstums auf die 5. Fertigkeit in der unterrichtlichen Praxis.

I. Theoretischer Teil

2. Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums

Das hierauf folgende Kapitel widmet sich dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums. Zunächst werde ich einen kurzen geschichtlichen Überblick über seine Entstehungsgeschichte geben und dann wesentliche Grundzüge und Prinzipien dieses Ansatzes skizzieren. Da sich meine Arbeit vor allem an den Aktivitäten rund um das Hörverstehen orientiert, werde ich daran einen Exkurs zur Bedeutung von Hörtexten beim Fremdsprachenwachstum anschließen. Zwei wichtige theoretische Strömungen, die das Fremdsprachenwachstum in hohem Maße beeinflusst haben, nämlich die Generative Linguistik und die Universalgrammatik sowie der Konstruktivismus, sollen die sprachtheoretische Einbettung verdeutlichen. Nach einer kurzen Zusammenfassung folgt eine Beschreibung der von Knapp und Buttaroni entwickelten Aktivitäten zum Hörverstehen beim Fremdsprachenwachstum, an denen sich später auch meine Aktivitäten zum Hör-Seh-Verstehen orientieren werden.

2.1 Die Geschichte des Fremdsprachenwachstums

Wie schon angedeutet, entstand das Fremdsprachenwachstum Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Ausbildungsprogramme der Wiener Volkshochschulen. Auch wenn zu dieser Zeit die behavioristische Phase eigentlich schon vorbei war, waren viele Elemente der audiolingualen Methode noch präsent. Eine Gruppe von Lehrenden, die mit den damaligen methodischen Herangehensweisen unzufrieden war, begann sich mit der Frage zu beschäftigen, wie man einen interessanteren, effizienteren Unterricht gestalten kann. Die Überlegungen betrafen vor allem die audiolinguale Methode und die kommunikative Didaktik. Man diskutierte die Problematik „[...], *wie können Erwachsene effizienter, schmerzfreier, frustrationsärmer Fremdsprachen erwerben*“ (Knapp 2013: Interview). Unter den Diskussionsteilnehmern befanden sich neben den zwei AutorInnen des Fremdsprachenwachstums - Susanna Buttaroni und Alfred Knapp - auch Renate Faistauer und Thomas Fritz. Besonders kritisiert wurde von ihnen die wenig fruchtbare Herangehensweise der audiolingualen Methode, die von den Lernenden meist als sehr langweilig empfunden wurde. Es handelte sich sogar oft um unsinnige Texte, in denen es hauptsächlich um ein Imitieren der Sprache ging. Es war also eine Zeit des Aufbruchs. Man fing an, sich für die Theorien Chomskys, die generative Linguistik und für bestimmte Spracherwerbs-

theorien zu interessieren. Dabei entstand das Bewusstsein und die Erkenntnis, dass der Mensch für ein selbstbestimmtes Sprachen-Lernen sehr viel mehr Fähigkeiten als vermutet in sich trägt und dass dafür viel weniger Einfluss von außen notwendig ist, als gedacht: Der Mensch ist von Natur aus spracherwerbsfähig. Gleichzeitig wurde aber auch klar, dass das theoretische Wissen darüber, wie die Strukturen im Kopf organisiert sind, noch keine Informationen darüber gibt, wie Lernprozesse ausgelöst werden. Deswegen wurde nach einem anderen „*Motor des Lernens*“, wie Knapp es nennt, gesucht (vgl. Knapp 2013: Interview). Auf diesen „Motor“ werde ich später noch genauer eingehen (vgl. Kap. 4). Der Name *Fremdsprachenwachstum* entstand in Anlehnung an Humboldts Begriff des *Sprachwachstums*.

Die erste Veröffentlichung des Ansatzes erfolgte 1988, als in der Fernschule der Wiener Volkshochschule eine Broschüre mit dem Namen „Fremdsprachenwachstum“ erschien. Ein paar Jahre später erfolgte dann die Herausgabe eines gleichnamigen Buches im Hueber Verlag (vgl. Buttaroni 1997). Das Fremdsprachenwachstum basiert zum einen auf linguistischen Theorien von unterschiedlichen Generativisten, vor allem auf denen von Noam Chomsky, zum anderen auf methodischen Entwicklungen im International House Rom (DILIT) und hier vor allem auf den Unterrichtsideen von Christopher Humphries (vgl. Knapp 2013: Interview; vgl. Fritz 2009: 52; vgl. Wildmann/Fritz 2005: 45). Das International House Rom ist die Forschungsabteilung einer römischen Sprachschule. Sie gab wesentliche Impulse für die Fokussierung auf die Verwendung authentischer Materialien im Unterricht. Neben Formen des bewussten Lernens sollte im Besonderen der spontane Spracherwerb angekurbelt werden, und die Bedeutung von Inputphasen wurde verstärkt wahrgenommen und erkannt (vgl. Buttaroni 1997: 12).

2.2 Einführung in das Fremdsprachenwachstum

Nach Buttaroni/Knapp 1988 bedeutet das Vermögen, eine Sprache zu beherrschen, „die Fähigkeit zu verstehen, was andere sagen, und selbst sprachliche Zeichen zu produzieren, die das, was wir meinen, auch ausdrücken“ (Buttaroni/Knapp 1988: 75).

Grundlage für den Fremdsprachenerwerb ist nach dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums das Wahrnehmen und Verstehen von Sprache. Die Meinung, der Mensch verfüge über eine bestimmte Fähigkeit, die es ihm ermöglicht Sprache zu verstehen und zu produzieren, bildet den Ausgangspunkt des Ansatzes. Der Kern des Konzepts besteht in der Annahme, dass eine Fremdspra-

che vor allem auf der Basis von authentischem, komplexem Input und dem Wahrnehmen und Verstehen dieses Inputs erlernt werden kann. Mit Input ist „das gesamte einem Lernenden mündlich und/oder schriftlich zur Verfügung stehende Sprachmaterial“ (Aguado 2010: 132) gemeint. Nach der Input-Hypothese ist dieser Input eine unabdingbare Grundlage für den Erwerb von Sprache(n). Darüber, wie dieser Input beschaffen sein soll, ist man sich uneinig (vgl. Aguado 2010: 132). Doch Krashen, für den das wichtigste Kriterium die Verständlichkeit ist, hat folgende Formel aufgestellt (Sie gilt hier für Kinder, ist aber für Erwachsene genauso gültig):

„Children progress by *understanding* language that is a little beyond them. That is, if a child at a stage *i*, that child can progress to stage *i+1* along the ‚natural sequence‘ [...] by understanding language containing *i+1*“ (Krashen 1981: 126).

Das heißt, der Input sollte weder zu schwer noch zu leicht sein und leicht über dem derzeitigen Sprachstand liegen (vgl. Aguado 2010: 132).

Beim Ansatz des Fremdsprachenwachstums wird die Verstehensarbeit, die fälschlicherweise oft als passive Fertigkeit bezeichnet wird, als der produktivste und kreativste Prozess beim Lernen gesehen. Während auch manche Tiere und Maschinen zur Imitation von Sprache in der Lage sind, ist nur der Mensch dazu fähig, durch die wiederholte Wahrnehmung Segmentierungsprozesse einzuleiten. Deswegen sollen im Fremdsprachenunterricht auch Formen des spontanen Spracherwerbs integriert werden. Das Verstehen von natürlich komplexer Sprache sowie die gestaltende kreative Kraft sind die Wurzeln des Spracherwerbs. Das ist der Grund dafür, dass die Lernenden mit einer möglichst natürlichen *Sprachnahrung* versehen werden und sich dabei so viel wie möglich selbstständig erarbeiten. Durch den Austausch mit den anderen Lernenden und die selbstständige Nachfrage können diejenigen Lücken, die selbst nicht geschlossen werden können, gefüllt und damit der Verstehensprozess angeregt werden (vgl. Knapp 2013: Interview; vgl. Buttaroni 1997: 11). Die Lernenden sollen so gefördert werden, dass sie auf dieser Grundlage ihre eigenen, individuellen Lernstrategien entwickeln. Die Lehrperson hält sich weitgehend zurück und die Lernenden handeln den Text zunächst untereinander aus. Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums hat also einen emanzipatorischen Grundgedanken.

Knapp/Buttaroni, deren linguistische Grundlage bei der Entwicklung des Fremdsprachenwachstums die Universalgrammatik war, gehen von einem angeborenen System von kognitiven Strukturen aus, das im Laufe des Lebens mit Input „gefüttert“ wird. Für die meisten Menschen

stellt dabei das Hören in der Muttersprache die erste Quelle sprachlicher Datengewinnung dar. Die Vorgänge des Wahrnehmens und Verstehens sind sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache die wichtigste Voraussetzung des Spracherwerbs. Dabei handelt es sich aber nicht, wie oft beschrieben, um einen passiven Vorgang, sondern um einen sehr aktiven Prozess. Verstehen wird als inneres Werkzeug für den Spracherwerb beschrieben (vgl. Buttaroni 1997: 11; vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 12). Die AutorInnen sind der Auffassung, dass den Lernenden die Sprachfähigkeit von Anfang an in ihrer vollen Komplexität zur Verfügung steht.

Bei der sprachlichen Kommunikation sind darüber hinaus eine Reihe von weiteren geistigen Faktoren beteiligt. Das sind nicht-sprachliche Faktoren, die zur natürlichen Verständigung beitragen und in der Regel eine Hilfe darstellen. Nicht-sprachliche Faktoren sind zum Beispiel: Intonation, Hintergrundgeräusche, emotionale Färbung, natürliche Sprechgeschwindigkeit, Akzentuierung etc. Eine systematische Überarbeitung im Sinne einer didaktischen Vereinfachung und einer streng geplanten Progression sind daher eher ein Nachteil für den Spracherwerb, da sie den Sprachlernprozess hemmen und der Herausbildung einer sprachlichen Kommunikationsfähigkeit im Wege stehen. Generell gilt, dass den Lernenden möglichst viele Gelegenheiten gegeben werden sollten, um Sprache komplex wahrzunehmen. Aus diesem Grund nimmt das Hörverstehen bei diesem Ansatz einen Sonderstatus ein.

Ich möchte im Folgenden kurz auf die Rolle des Hörverstehens beim Fremdwachstum eingehen.

2.3 Das Hörverstehen im Fremdsprachenwachstum

Wildmann und Fritz 1996 betonen, dass Hörtexte neben den Lesetexten und dem sogenannten *teacher talk* den wichtigsten Input für die Lernenden darstellen. Gerade die mündlichen Textformen enthalten Informationen, die durch keine andere Textform erworben werden können (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 16). Es handelt sich dabei um Kompetenzen im Bereich Phonologie, Morphologie und Syntax, Semantik und Pragmatik. Um einen fremdsprachlichen mündlichen Text zu verstehen, muss der Lernende die ihm fremden Phoneme aus dem Input herausselektieren. Die Kenntnisse über phonologische Regeln sind zum größten Teil intuitiv gespeichert und somit nicht bewusst. Auch im Unterricht wird dieses Wissen selten explizit an die Lernenden weitergegeben. Da dieses Wissen nicht durch schriftliche Texte erworben werden kann, brauchen Fremdsprachenlernende möglichst oft authentischen oralen Input mit natürlichem

Sprachtempo und natürlicher Intonation (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 18). Die unvollständigen morphologischen und syntaktischen Strukturen, die sich ein Lernender aneignet, können erst durch den gelieferten Input gefestigt werden. Eine Vereinfachung der Strukturen steht dem Erwerbsprozess eher im Wege. Was die Semantik betrifft, reicht es nicht, Vokabellisten zu lernen. Das semantische Wissen besteht nicht nur aus inhaltlichem Wissen, sondern es müssen auch phonologische, syntaktische und morphologische Inhalte behalten werden. Zudem haben Begriffe, die durch den jeweiligen Sinnzusammenhang bestimmt sind, oft mehrere Bedeutungen. Im natürlichen Erwerbsprozess der Muttersprachler werden diese Informationen durch die Einbettung in unterschiedliche Kontexte gespeichert. Auch den Fremdsprachenlernenden muss die Möglichkeit gegeben werden, die Wörter in verschiedenen Zusammenhängen wahrzunehmen und sich einzuprägen. Dafür ist es notwendig, möglichst viel Input zu liefern. Die Pragmatik in einer anderen Sprache zu erwerben, gehört zu den schwierigsten Aufgaben eines Fremdsprachenlernenden. Bestimmte Kommunikationssituationen verlangen bestimmte Sprechakte, die durch kulturspezifische Konventionssysteme bedingt werden. Gerade bei diesem Wissen handelt es sich um implizites¹ Wissen, das schwer zu erlernen und zu lehren ist. Deswegen haben auch schon sehr fortgeschrittene Lernende oft noch große Probleme in diesem Bereich (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 19f.). Gerade deshalb ist es wichtig, den Lernenden auditiven oder audiovisuellen Input zu liefern. Je öfter sie die Möglichkeit haben, mit natürlich-komplexer Sprache in Berührung zu kommen, desto besser wird verstanden. Besonders der Erwerb von phonologischen und pragmatischen Kenntnissen kann nur durch oralen Input gewährleistet werden (vgl. Wildmann/Fritz 1996: 20).

Das Hörverstehen gehört zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. In der gängigen Praxis dienen Hörtexte meist aber nur als unmittelbare Sprechvorlagen oder als Elemente der

¹ Um die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen zu klären, muss man im Sprachgebrauch zwischen der unterschiedlichen Bedeutung der beiden Begriffe „Lernen“ und „Erwerb“ differenzieren. Dabei wird implizites Wissen eher dem Erwerb zugesprochen, während explizites Wissen dem Lernen zugeordnet wird: „Von Lernen wird gesprochen, wenn die sprachlichen Aneignungsprozesse durch den Unterricht gelenkt werden. In diesem Fall wird auch vom ‚gesteuerten‘ Spracherwerb gesprochen. Davon unterschieden werden sprachliche Aneignungsprozesse, die nicht durch den Sprachunterricht gelenkt werden. In diesem Fall wird auch vom ‚ungesteuertem‘ oder ‚natürlichem‘ Spracherwerb gesprochen“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 28 f.).

Erholung zu bestimmten Anlässen. Meist werden Tonträger aus Lehrwerken verwendet, welche in der Regel immer noch so konzipiert sind, dass sie dem vermeintlichen Sprachstand der Lernenden entsprechen, damit diese den Inhalt reproduzieren können. In der Folge halten sich die AutorInnen dieser Lehrwerk-Hörtexte sehr eng an die Progression der Lehrwerke, was den Inhalt, den Wortschatz und die Grammatik angeht. Das heißt, dass Elemente der spontan gesprochenen Sprache (Interjektionen, Elisionen, Kontraktionen etc.) eliminiert werden. „Diese ‚besten Resultate‘ sind in der Regel sehr ‚gereinigte‘ Dialoge, in einigen Fällen neigen sie auch bei sehr guten Autoren zu pädagogischer Deformation“ (Knapp 1982: 52). Die Lernenden bekommen somit in der Regel nur stark vereinfachte, didaktische Texte mit verlangsamtem Sprechtempo vorgesetzt (vgl. Knapp/ Buttaroni 1988: 11; vgl. Knapp 1982: 52).

Werden sie nur mit sprachlich vereinfachtem Input versorgt, kann man nicht immer damit rechnen, dass Lernende gesprochene Texte der Alltagssprache oder Hörtexte, mit denen sie in den Medien konfrontiert sind, verstehen. Oft wird im Unterricht davon ausgegangen, dass die Lernenden nur so viel verstehen, wie sie in der Lage sind, sich auszudrücken. Diese Herangehensweise ist aber für den Sprachunterricht eher hemmend. Es ist vielmehr so, dass die Lernenden durchaus imstande sind Texte zu verstehen, die über ihre aktive Sprachfähigkeit hinausgehen. Dies betrifft sowohl lexikalische, syntaktische und phonetische Komponenten von Sprache (vgl. Knapp 1982: 54).

Dem Fremdsprachenwachstum zufolge sollten Hörtexte daher so beschaffen sein:

Im Fremdsprachenwachstum ist es für die Lernenden wichtig, die „authentisch gesprochene Fremdsprache in ihrem natürlichen Rhythmus verstehen zu lernen und ihre komplexen geistigen Fähigkeiten ihrem Potential entsprechend arbeiten zu lassen“ (vgl. Knapp/ Buttaroni 1988: 11). Für die Auswahl der Hörtexte heißt das, dass sie alle Merkmale der gesprochenen Sprache beinhalten sollten. In ihnen sollte es ein Nebeneinander von inhaltlich und sprachlich komplexen wie auch einfachen Sätzen/Passagen geben. Die Texte sollten eine emotionale Färbung aufweisen und in einer natürlichen Sprechgeschwindigkeit gesprochen werden. Das heißt, das Hörmaterial sollte natürliche Pausen, Wiederholungen, Unsicherheiten bei der Formulierung und Emotionalität enthalten. Auf dem derzeitigen Markt gibt es vor allem didaktisch vereinfachtes Material. Deshalb empfehlen Knapp/Buttaroni den Unterrichtenden, ihr Hörmaterial selbst zu erstellen (vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 13 f.).

2.4 Sprachtheoretischer Hintergrund: Die Universalgrammatik und der Konstruktivismus – ein Widerspruch?

2.4.1 Cartesianischer Ansatz und Universalgrammatik

„In dem Verstehenden, wie im Sprechenden, muß derselbe aus der eigenen, inneren Kraft entwickelt werden; und was der erste empfängt ist nur die harmonisch stimmende Anregung“ (Humboldt 1997: 92).²

Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums basiert auf dem Cartesianischen Ansatz, der den kreativen Aspekt der Sprache hervorhebt. Die Fähigkeit des Menschen, seine Sprache kreativ zu gestalten, unterscheidet ihn im Wesentlichen von den Tieren und den Maschinen.

„Kurzgesagt verfügt also der Mensch über eine artspezifische Fähigkeit, einen einzigartigen Typ intellektueller Organisation, die sich nicht auf periphere Organe oder die allgemeine Intelligenz zurückführen läßt, und sich in dem manifestiert, was wir den «kreativen Aspekt» des gewöhnlichen Sprachgebrauchs nennen können [...]“ (Chomsky 1971: 6f.).

So ist es z.B. auffällig, dass Erstsprachler ihre Sprache meist intuitiv benutzen. Das Wissen, das sie über ihre Sprache haben, ist hauptsächlich ein unbewusstes. Dennoch können Erstsprachler theoretisch eine nahezu endlose Anzahl von Äußerungen bilden und verstehen. Selbst wenn sie mit unbekanntem oder neuen Begriffen konfrontiert werden, können sie die Äußerungen nach ihrer grammatikalischen Korrektheit bewerten. Diese Fähigkeit wird Sprachkompetenz genannt. Dennoch ist es Erstsprachlern nur in den wenigsten Fällen möglich zu erklären, was an einer sprachlichen Äußerung falsch ist. Es handelt sich um implizites Wissen, zu dem meist kein direkter Zugang besteht (vgl. Kainhofer/Haider 2011: 6; Chomsky 1971: 5 ff.). Dennoch können Erstsprachler beurteilen, ob eine verwendete Struktur richtig oder falsch ist, selbst wenn sie ihnen in dieser Form noch nie begegnet ist. Der Erstsprachler ist in der Lage, eine unbestimmte Anzahl ihm vorher noch nie bezeugter Sätze sowohl zu bilden als auch zu verstehen. Die strukturelle Beschaffenheit der Sprache gestattet es, dass eine nahezu unendliche Zahl von Elementen variiert werden kann. Zudem ist es sogar möglich, aus bereits existierenden Wörtern neue zu bilden. Diese kreative Kraft schafft die Voraussetzung dafür, dass wir Eindrücke, die wir visuell,

² 5. Auflage

akustisch oder körpereigen wahrnehmen, verbalisieren und dass wir zwischen den Inhalten Beziehungen herstellen können. Diese Beziehungen können kausaler, analoger oder chronologischer Art sein. Für diese kreative Vitalität gibt es eine Vielzahl von Beispielen: Kreolsprachen, Poesie, Wortspiele, Grußformeln, Flüche, Floskeln, Witze, Methaphern etc. Menschen können also, wie Humboldt es ausdrückte, endliche Mittel unendlich gebrauchen (vgl. Buttaroni 1997: 23 ff.; vgl. Knapp/ Buttaroni 1988: 75 f.).

„Zusammenfassend läßt sich sagen, daß einer der fundamentalen Beiträge zur, wie wir sie genannt haben »cartesianischen Linguistik« in der Beobachtung liegt, daß menschliche Sprache in ihrem normalen Gebrauch frei ist von der Kontrolle durch unabhängig indentifizierbare externe Reize oder interne Zustände und nicht beschränkt auf irgendeine praktische kommunikative Funktion ist, im Gegensatz beispielsweise zu der Pseudosprache der Tiere. Sie ist daher frei, um als Instrument freien Denkens und des Selbstausdrucks zu dienen“ (Chomsky 1971: 41).

Der Begriff des Sprachwachstums wurde zum ersten Mal von Wilhelm von Humboldt verwendet. Er sieht Sprache als Erzeugung, nicht als ein totes Erzeugnis. Von ihm kommt die Idee, dass das Sprachvermögen universale Züge hat, die die Grenzen aller möglichen Sprachsysteme festlegen. „Alles Sprechen, von dem Einfachsten an, ist ein Anknüpfen des einzeln Empfundnen an die gemeinsame Natur der Menschheit“ (Humboldt 1997: 92). Die von Kindern erworbene Sprache ist das Ergebnis der Heranbildung einer inneren Sprachkraft, die das Wachsen des Sprachvermögens erst ermöglicht. Das Sprachvermögen ist dabei das Produkt einer Reihe von Selbstschöpfungen der Individuen. Diese entstehen unter den jeweiligen Lebensumständen der Einzelpersonen binnen eines relativ raschen Zeitraums (vgl. Buttaroni 1997: 18f.).

Diese von Humboldt aufgestellte, noch nicht klar umrissene Hypothese wurde eineinhalb Jahrhunderte später, Mitte der 50er Jahre, durch die Generative Linguistik bekräftigt.

Grundlage der Generativen Linguistik und der Universalgrammatik ist die Beschäftigung mit dem Phänomen des Erstsprachenerwerbs. Bei der Erforschung formaler Systeme begegnen sich traditionelle sowie strukturalistische Strömungen der Linguistik. Die generative Linguistik will primär dem Rätsel der menschlichen Sprachfähigkeit auf die Schliche kommen (vgl. ebda.).

Mitte der 1950er Jahre beschäftigte sich Noam Chomsky mit der Frage, wie es möglich ist, dass Kinder schon zu einem frühen Zeitpunkt eine oder mehrere Sprachen unglaublich schnell und effizient erwerben, ohne dass sie dafür bestimmte Lernstrategien anwenden müssen. So sind selbst Babys schon in der Lage, die unterschiedlichen Laute oder Rhythmen von verschiedenen

Sprachen zu registrieren. Als Ergebnis dieser Beobachtung entstand die These, dass alle Menschen mit einer bestimmten Grammatikfähigkeit versehen sind. Mit den Forschungen Chomskys gewann die generative Grammatik großen Einfluss auf die Linguistik. Dies war gleichzeitig der Anfang eines biolinguistischen/kognitiven Ansatzes in der Forschung (vgl. Kainhofer/Haider 2011: 6 f.; Guasti 2011: 199 f.).

Die Generative Linguistik untersucht, wie man bestimmen kann, worin menschliche Sprachfähigkeit grundsätzlich besteht. Sie versteht Sprache als ein im menschlichen Geist fixiertes Wissenssystem. Sprache wird dabei als ein strukturiertes Geflecht verstanden, bei dem kognitive Fertigkeiten zum Einsatz kommen, um dieses Kommunikationsmittel zu erlernen, anzuwenden und zu verstehen. Es handelt sich um ein aktiv gestaltendes Verfahren, das es dem menschlichen Wesen ermöglicht, Gedanken in artikulierte, strukturierte Ausdrücke zu verwandeln und bei anderen zu verstehen. Das ist die Sprachfähigkeit, die jeder Mensch - mit Ausnahme von Kindern, die unter spezifischen Störungen leiden - erwerben kann. Jeder ist fähig, in jungen Jahren eine oder mehrere Sprachen zu lernen, ohne dass er dafür bestimmte Strategien einsetzen muss (vgl. Kainhofer/Haider 2011: 6 f.; Guasti 2011: 199 f.; Buttaroni 1997: 19ff.).

Aus diesen Beobachtungen folgern die Vertreter der Universalgrammatik, dass es ein biologisches, determiniertes und angeborenes System von sprachlichen Prinzipien gibt. Die Sprachfähigkeit ist demnach ein Bestandteil des menschlichen Wissens- und Denksystems. Sie ist ein mentales, unbewusstes und abstraktes Verfahren, das die grammatische Kompetenz ausmacht. Das geistige Wissen über die Bedingungen und die Art der adäquaten Verwendung dieser grammatischen Kompetenz wird pragmatische Kompetenz genannt. Sie dient der Verfolgung der entsprechenden Ziele und Zwecke des Sprechens. Dabei wird jedem konkreten Ausdruck, sowohl vom Sprecher als auch vom Hörer, ein bestimmter Sinn und Inhalt zugesprochen. Diese Ausdrücke werden mentale Repräsentationen genannt. Eine gewisse Anzahl dieser Repräsentationen gestaltet die Struktur der Sprache und ist ein Bestandteil des Gehirns (vgl. Kainhofer/Haider 2011: 6 f.; vgl. Guasti 2011: 199 f.; vgl. Buttaroni 1997: 19 ff.). Wir sind also mit einer Sprachkapazität versehen, die nahezu gänzlich strukturiert und speziell dem Erwerb einer Sprache gewidmet ist. Mit dieser vermuteten angeborenen Fähigkeit, die Chomsky Universalgrammatik nennt, sind Eigenschaften gemeint, die jede natürliche Sprache charakterisieren und die in allen menschlichen Sprachen zu finden sind. Ein beliebtes Beispiel dafür sind die Wortkategorien

(Nomen, Verben, Adjektive etc.), die in allen Sprachen vorhanden sind. Die Grammatik der Sprachfähigkeit ist in einige modular organisierte Elemente aufgefächert: das Lexikon; die phonetische/phonologische Komponente; die syntaktische Komponente und die semantische Komponente (vgl. Kainhofer/Haider 2011: 6 f.; vgl. Guasti 2011: 199 f.; vgl. Buttaroni 1997: 35 f.).

Wenn es auch individuelle Abweichungen gibt, erfolgt der Spracherwerb über die Sprachgrenzen hinweg auf vergleichbare Weise. Das heißt, dass Spracherwerb immer in einer sich gleichenden Reihenfolge abläuft. Für den Erwerb braucht man in jeder Sprache verschiedene Satzbausteine und es werden ähnliche Fehler gemacht. Gleichzeitig geht man davon aus, dass es bestimmte sprachspezifische Parameter gibt, die für die zwischensprachlichen Verschiedenheiten verantwortlich sind (vgl. Guasti 2011: 200; vgl. Fritz 2009: 53).

Natürlich besteht Sprache nicht nur aus Lexik und Grammatik. Es gibt eine Reihe von extralinguistischen Regeln und Informationen, die das soziolinguistische Verhalten bestimmen. Dabei handelt es sich um die Pragmatik, die schon von unterschiedlichen Linguisten erforscht worden ist. Eine bekannte Theorie sind die sog. „Konversationsmaximen“ von Grice (die Qualitätsmaxime; die Quantitätsmaxime; die Relevanzmaxime; die Maxime der Art und Weise). Diese sprachpragmatischen Regeln werden durch den Kontakt mit dem sozialen Umfeld erworben, was meist unbewusst passiert. Dennoch bestimmen sie wesentlich die Qualität und den Erfolg eines Gesprächs. Dabei sind sie aber so vielfältig und von so vielen Feinheiten geprägt, dass es sehr schwer ist, diese den Fremdsprachenlernenden weiterzugeben. Am wirksamsten und raschesten können sie durch einen Aufenthalt im Zielsprachenland und mit Hilfe von authentischem Material erlernt werden (vgl. Buttaroni 1997: 37 ff.; vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 83).

Neben diesen linguistischen Grundlagen baut das Fremdsprachenwachstum auf der Annahme auf, dass der Fremdspracherwerb von Erwachsenen nach vergleichbaren Mustern wie der Spracherwerb einer L1 abläuft (vgl. Fritz 2009: 53). Von dieser Annahme distanzieren sich die Begründer inzwischen jedoch wieder. Auch der Name *Fremdsprachenwachstum* sei irreführend. So relativiert Alfred Knapp 2013 im Interview seine frühere Meinung: *„also das war eine leichte, optimistische Übertreibung von uns, wir haben damals in Wirklichkeit nicht gewusst, dass das Wachstum im Erwachsenenalter nicht mehr so abläuft, dass man es nur mehr gießen braucht und es wächst dann die Sprache wie beim Kind“* (Knapp 2013: Interview). Stattdessen ist Knapp heute der Meinung, dass das Sprachlernen von Erwachsenen und Jugendlichen ab 8/9 Jahren an-

ders abläuft. Ab diesem Alter wird eine zweite Sprache nicht mehr auf die gleiche Art und Weise erworben wie davor, da die Grundparameter für die erste Sprache schon gesetzt sind. Das geht damit einher, dass es schon eine L1 (oder mehrere) gibt und dass bestimmte Reifungsprozesse im Gehirn ein dem kindlichen Spracherwerb vergleichbares Lernen nicht mehr möglich machen. Das heißt aber nicht, dass alle Prozesse des Erstspracherwerbs verloren gehen, vielmehr sind immer noch einige dieser Sprachlernressourcen vorhanden. Wie schon oben erwähnt, unterscheidet sich der Mensch von Tieren und Maschinen dadurch, dass er nicht nur zur Imitation in der Lage ist, sondern durch wiederholtes Hören auch Segmentierungs- und Verstehensprozesse einleitet. Und genau deswegen ist die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums heute noch anwendbar (vgl. Knapp 2013: Interview).

2.4.2 Konstruktivismus

„Das vornehmlichste Erziehungsziel ist, Menschen zu schaffen, die fähig sind, neue Dinge zu tun, nicht einfach das zu wiederholen, was andere Generationen taten - Menschen, die schöpferisch, erfinderisch, die Entdecker sind. Das zweitwichtigste Erziehungsziel ist, Geister heranzubilden, die kritisch sind, verifizieren können und nicht alles hinnehmen, was man ihnen anbietet.“ (Piaget in Pulaski 1975: 158)

Auch wenn sie bei Buttaroni und Knapp nicht explizit also solche benannt werden, entsprechen viele ihrer didaktischen Überlegungen den Vorstellungen des Konstruktivismus. Deswegen sollen hier kurz die lernpsychologischen Grundlagen des Konstruktivismus erläutert werden.

Der Konstruktivismus versucht die traditionelle Didaktik zu reformieren. Er wendet sich gegen die vom Realismus geprägte Didaktik, in der die Welt als etwas Gegebenes und objektiv Wahrnehmbares gesehen wird, eine Didaktik, in der der Lernprozess aus Nachformen und Wiedergeben des Gehörten/Gelesenen besteht und von den Lehrenden gelenkt und berichtigt wird. Dieser didaktische Zugang findet sich vor allem in den Vorstellungen des Behaviorismus, bei dem das Lernen vor allem auf Imitation, Modelllernen, Reiz-Reaktions-Mechanismen etc. basiert. Die Vertreter der konstruktivistischen Theorie stellen dieses Verständnis von Lehren und Lernen in Frage (vgl. Siebert 2006: 19). So meint schon Piaget 1972:

„Aber es liegt in der Logik des Systems, daß die intellektuelle und moralische Aktivität des Schülers unselbstständig bleibt, weil sie an den stetigen Druck des Lehrers gebunden ist und übriges weder unbewusst noch voll und ganz freiwillig sein kann. Dagegen wendet sich die moderne Schule an die echte Aktivität- an das auf Bedürfnissen und persönlichen Interesse beruhende spontane Arbeiten“ (Piaget 1972: 154).

Als Wegbereiter des Konstruktivismus gelten vor allem John Dewey (pragmatischer Ansatz), Jean Piaget (konstruktive Psychologie) und Lev S. Wygotski. Sie betonen den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation. Es war vor allem Wygotski, der den Grundstein dafür gelegt hat, dass die Lernenden als aktive *Konstruerten* ihres eigenen Lernprozesses erkannt wurden. Er gab somit den Anstoß dafür, dass beim Lehren und Lernen der aktive Lernprozess hervorgehoben wurde.

Es gibt eine Vielzahl von konstruktivistischen Ansätzen und Strömungen. Dazu gehören zum Beispiel die konstruktiv-subjektive Psychologie (Kelly), der radikale Konstruktivismus (Er bekräftigt im hohen Maße die Relativität der subjektiven Erkenntnisse und ist unterschiedlich stark ausgeprägt), die Systemtheorie (ein eigenständiger Ansatz innerhalb der Soziologie von Luhmann), der Methodische Konstruktivismus und Kulturalismus (die Erlanger Schule - antirealistisch und antinaturalistisch), der sozial- und naturtheoretisch begründete Konstruktivismus sowie der implizite Konstruktivismus in anderen Ansätzen (vgl. Reich 2006: 85 ff.). Trotz dieser Vielfalt von unterschiedlichen, sich zum Teil widersprechenden Vorstellungen werde ich versuchen, hier einige Grundannahmen zusammenzutragen.

Piagets Differenzierung zwischen Assimilation [„Integration neuer Informationen in bestehende Wissensstrukturen“ (Wildenauer-Józsa 2005: 27)], Akkomodation [„Anpassung vorhandener Wissensstrukturen an neu gewonnene Informationen“ (ebda.)] und Äquilibration [„Mechanismus, der diesem Prozess zu Grunde liegt“ (ebda.)] sollten sich zu Grundbegriffen des Konstruktivismus herausbilden. Wichtig ist, dass der Konstruktivismus den Menschen nicht mehr als ein reines Produkt oder Abbild seiner Umwelt sieht. Stattdessen handelt der Mensch in aktiver Auseinandersetzung mit der Außenwelt. Er reagiert auf die äußeren Einflüsse und versucht diese zu regulieren, zuzuordnen und einzuschätzen. Es ist immer eine Wechselwirkung zwischen einer *Assimilation* an die Umwelt und einer *Akkumulation*, also einer situativen Anpassung. Durch seine Handlungen und sein Experimentieren mit der Außenwelt wirkt der Mensch direkt auf das ein, was er als Natur, Fortschritt oder Kultur ansieht. Dadurch werden immer wieder neue Welten hervorgebracht, die natürlich auf den alten aufbauen. Gleichzeitig wird alles, was als Wirklichkeit interpretiert wird, wiederum als ein von Menschen geschaffenes Konstrukt gesehen (vgl. Reich 2006: 71 ff./ 79). Ein objektives Wahrnehmen der Wirklichkeit wird in Frage gestellt. Das, was wir fühlen und denken, und das, woran wir uns erinnern, ist nicht eine Reflexion unserer

Umwelt, sondern es ist ein Konstrukt unserer eigenen Wahrnehmung. Nach dieser Auffassung lässt sich die Welt nicht mehr in richtig oder falsch einteilen, sondern es ist das passende, was sich subjektiv oder gesellschaftlich als funktionstüchtig herausgestellt hat (vgl. Siebert 2006: 20).

Diese Annahmen werden von der konstruktivistischen Didaktik aufgegriffen und weiterentwickelt. Die konstruktivistische Didaktik kritisiert eine binäre Wahrnehmung der Lernenden und eine reduktionistische, dichotomisierende, lineare und statische Denk- und Herangehensweise im Unterricht. Man geht davon aus, dass die Kognition der entscheidende Punkt beim Lernen selbst und auch beim Sprachenlernen ist. Die Informationsverarbeitung sowie das Lernen sind dabei Konstruktion. Damit ist gemeint, dass jedes menschliche Erkennen und Denken durch den Konstruktionsprozess bestimmt wird. Alle Denk- und Handlungsstrukturen eines Menschen entwickeln sich aus der Wechselbeziehung zwischen Vorwissen und neuer Wahrnehmung. Durch die Kombination entsteht ein *Konstrukt von Bedeutung*. Dadurch ist es möglich, dass Menschen, die mit denselben Informationen konfrontiert werden, unterschiedliches Wissen heranbilden (vgl. Willdenauer-Jósza 2005: 30).

Das im traditionellen Unterricht übliche Sender-Empfänger-Modell wird im Konstruktivismus nicht akzeptiert. Stattdessen betont man, dass die Kommunikation im unterrichtlichen Geschehen beobachtungsabhängig, zirkulär und rekursiv ist. Dabei muss man sich mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen, Komplexitätsreduktionen, Hypothesenbildungen und Wahrnehmungsprozessen auseinandersetzen. Wahrheit und Wissen werden dabei als ein äußerst vielschichtiger und schwieriger Sachverhalt registriert. Daraus entsteht der Wunsch nach einer multiperspektivischen Didaktik. Den Bezugsrahmen und den Zusammenhang für die Inhaltsvermittlung gestalten die Beziehungen. Das heißt, der didaktische Konstruktivismus ist praxisorientiert, pragmatisch, zirkulär, prozesshaft sowie inter- und transdisziplinär (vgl. Reich 2006: 76 ff.; vgl. Siebert 2005: 9 f; 86).

Lernen und Wirklichkeit sind eng miteinander verwoben, denn die Wirklichkeit besteht aus dem, was wir gelernt haben. Und auch wir selbst entwickeln uns daraus, was wir uns angeeignet haben. Dadurch sind Selbstbild und Weltbild fest miteinander verbunden. Die Entwicklung dieses Selbst- und Weltbildes dauert dabei ein ganzes Leben (vgl. Siebert 2005: 29). Es gilt der Grundsatz:

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist“ (Reich 2006: 95).

Der Konstruktivismus betont die Subjektorientierung. „Wir wissen, was wir gesehen haben. Aber auch: Wir sehen, was wir wissen oder was wir momentan zum erfolgreichen Handeln sehen müssen“ (Siebert 2006: 22). Der Lernende nimmt Informationen, je nach seiner entsprechenden Lebenserfahrung, unterschiedlich auf. Dabei kann es zu Differenzen kommen. Das, was dem einen als logisch erscheint, ist dem anderen unverständlich. Das heißt, nicht nur die Lernenden selbst sind heterogen, sondern auch ihre Art von Lernen bezieht sich immer auf den Lernenden zurück. Jede Erfahrung, die ein Mensch macht, beruht auf vorhergehenden Erfahrungen, dasselbe gilt für sein Wissen. Der Lernende entscheidet für sich, was und welche Informationen für ihn relevant und schlüssig sind. Das gilt insbesondere für Erwachsene. Alles, was wir wahrnehmen, fühlen, denken, lernen und wie wir handeln, sind Prozesse, die nicht linear, sondern zirkulär und zurückgreifend verlaufen (vgl. Siebert 2006: 22). „Auch die Lehrenden verfügen nicht über Wahrheiten, sondern sie vermitteln ihre Konstrukte, ihre ‚Ansichten‘ [...]“ (Siebert 2006: 22). Beim Konstruktivismus geht es aber nicht nur darum, dass man unterschiedliche Ansichten und Wahrnehmungen erkennt und akzeptiert. Man sieht, dass der Mensch dazu in der Lage ist, auf eine Metaebene zu gehen und nachzuvollziehen, woher diese unterschiedlichen Ansichten kommen. Das hilft dabei, Dinge eventuell aus einem anderen Blickwinkel zu sehen (vgl. Siebert 2006: 22f.).

„Die Grundaussage des lernpsychologischen Konstruktivismus lautet: Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess, der von jedem Menschen individuell geleistet werden muss; diese Konstruktion baut auf bereits bestehendem – individuell akzentuiertem! – Wissensstand auf, erfolgt auf der Grundlage individueller Handlung und Erfahrung und hat einen engen Bezug zur individuellen Lebenswelt“ (Vontobel 2006: 4).

Im radikalen Konstruktivismus heißt das, dass die Lehrperson kein Wissen per se an die Lernenden überträgt. Stattdessen handelt es sich dabei immer um einen autonomen und konstruktiven Kraftaufwand durch die Lernenden selbst. Die Lehrperson kann hier nur einen Impuls geben, um so durch die Einflussnahme einen Prozess ins Rollen zu bringen, den sie aber nicht kontrollieren kann. Natürlich gibt es auch abgeschwächte Formen dieser recht *radikalen* Sicht (vgl. Vontobel 2006: 4).

Es gibt keine konstruktivistischen Methoden an sich. Vielmehr hängt die Auswahl der (Aneignungs-) Methoden von Faktoren ab, wie zum Beispiel: Lehrer, Lerner, Kontext, Ziel, Inhalt etc. Dennoch gibt es gewisse favorisierte pädagogische Tendenzen und es werden reformpädago-

gische Methoden, die zur Eigeninitiative anregen (z.B.: Projektunterricht, Planspiele, kreative Methoden, Entdeckendes Lernen, Kleingruppenarbeit etc.) bevorzugt. (vgl. Siebert 2005: 103).

Für die didaktischen Methoden heißt das, dass man sich von einem lehrerzentrierten zu einem lernerzentrierten Unterricht hinwendet. Die Lernenden selbst sollen den Unterricht mitgestalten. Das heißt, Unterricht ist partizipativ und handlungsorientiert. Die Lerninhalte selbst sind variabel und hängen von der jeweiligen Lernergruppe und ihren lebensweltlichen Umständen ab. Ziel ist es nicht, dass die Lerninhalte nur nachgeahmt und wiedergegeben werden, sondern dass es zu einem Wachstum des Lernens kommt. Folglich sollen nicht nur Fachkompetenzen erworben werden, sondern auch Methoden-, Sozial- und Beziehungskompetenzen. Die Inhalte werden unter Beteiligung der Betroffenen erarbeitet und nicht linear, sondern ganzheitlich vermittelt. Der Unterricht wird von allen Beteiligten selbst organisiert, ist multimedial und wachstumsorientiert. „[D]ahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert“ (Reich 2005: 5 f.).

Was das Lehren und Lernen angeht, fasst Vontobel 2006 die didaktischen Konsequenzen und Meinungen, die aus dem Konstruktivismus hervorgehen, folgendermaßen zusammen:

- „• Lernen ist aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit bereits bestehendem Wissen.
 - Lernen ist individuell, der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar.
 - Der Lernprozess beginnt mit der Anregung der richtigen Fragen beim Lernenden: «Bevor der Lerner mit Antworten überhäuft wird, sollte er die Fragen, das Problem verstehen. Erst danach ist er für den Lernstoff und die Antworten bereit.»
 - Lernen ist die Konstruktion und Verfeinerung mentaler kognitiver Landkarten.
 - Wissen an sich ist durch den Lehrer nicht vermittelbar: «Vielmehr hilft er dem Lerner durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren.»“
- (Vontobel 2006: 5).

2.5 Die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums zum Hörverstehen

Wie bereits erwähnt, möchte ich mich bei der Adaption des Fremdsprachenwachstums an das Hör-Seh-Verstehen vor allem an den Vorschlägen orientieren, die dieser Ansatz für das Hörverstehen macht. Das heißt, ich konzentriere mich auf das authentische Hören, das analytische Hören und das Lingua Puzzle. Diese Aktivitäten sollen im Folgenden beschrieben werden.

2.5.1 Das authentische Hören

Das authentische Hören im Fremdsprachenwachstum dient vor allem dazu, ein komplexes und globales Verstehen zu schulen. Es ist ein Versuch, auch im Unterricht einen realitätsnahen Umgang mit Sprachwahrnehmung zu verwirklichen. Im Prinzip ähnelt diese Herangehensweise dem Handeln von Erwachsenen, die im Zielsprachenland leben, aber keine Möglichkeit haben, einen Sprachkurs zu absolvieren.

Ziel ist es, dass die Lernenden eine Verknüpfung zwischen den gehörten Lauten und deren Bedeutung schaffen können. Dabei werden den einzelnen Wörtern eine semantische, eine pragmatische und eine syntaktische Position zugeteilt. Es handelt sich um eine äußerst komplexe Aktivität, da hierbei mehrere mentale Operationen miteinander in Verbindung stehen: Denken, Wahrnehmen, Interpretieren, emotionale Indices, sprachpragmatische Intuition, Weltwissen etc.

Bei dieser Aktivität sollen zumindest die elementaren inhaltlichen Aspekte verstanden werden. Für die Lernenden wird dabei die Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse am deutlichsten spürbar. Wichtig ist, dass dem/der Fremdsprachenlernenden ein möglichst direkter und inhaltlich ungesteuerter Kontakt mit dem Hörtext geboten wird. Es soll so die aktive, komplexe Intelligenz der Lernenden aktiviert und diese dann mit den jeweilig verfügbaren fremdsprachlichen Teilkompetenzen verbunden werden. Durch die Vernetzung von Pragmatik, Semantik, Weltwissen und lexikalischen Elementen kommt eine globale Sinnkonstruktion zustande (vgl. Knapp/ Buttaroni 1988: 15/20).

Es folgt die Beschreibung des Ablaufs dieser Aktivität, wie sie bei Knapp/Buttaroni 1988 dargestellt wird:

„ 1. Hineinhören

Der Hörtext wird zwei- bis dreimal abgespielt, ohne daß [sic.] die bzw. der Unterrichtende dazwischen Kommentare abgibt oder Fragen stellt. Einzige 'Einladung' an die Lernenden: *Sie mögen so aufmerksam wie möglich zuhören.*

2. Informationsaustausch

Die Lernenden tauschen mit ihrem jeweiligen Nachbarn alle Informationen aus, die sie dem Gehörten bisher entnommen haben, so wenig das auch sein mag.

3. Identifikationshören

Dies ist eine Phase, die sich beim Erwerb strukturell entfernter Sprachen (z.B.: einer nicht indogermanischen Sprache für Mitglieder dieser Sprachefamilie) längere Zeit hindurch und bei einer 'näherliegenden' Sprache (Italienisch, Französisch, Englisch für Deutschsprachige) im Anfangsstadium als nötig erweist.

Der Text wird wieder zwei- bis dreimal abgespielt. Beim dritten Anhören sollen die Lernenden zwei bis fünf Wörter (bzw. Lautgruppen, die sie als Wort identifizieren) notieren, deren Bedeutung sie nicht verstehen und die sie wissen wollen. Eventuell folgt nochmaliges Anhören.

4. Informationsaustausch

in Paaren und in neuer personeller Zusammensetzung. Die Lernenden tauschen einerseits neue Informationen aus und können unter Umständen das ein oder andere Wort ohne Lehrerintervention erklären.

5. Gemeinsames lebendes Wörterbuch

Die Paare geben ihre immer noch ungeklärten Wörter an das Plenum weiter. Die Unterrichtende sollte immer in die Runde fragen, ob jemand die Bedeutung des gefragten Wortes nennen kann. Wenn niemand aus der Gruppe helfen kann, ist es Aufgabe der Unterrichtenden, die Bedeutung zu klären (entweder durch Paraphrasen in der Fremdsprache, durch Gesten oder auch in der Muttersprache). Ziel ist ein möglichst rasches Vorankommen beim Verstehen, verbunden mit einem Maximum an individuellem, intensivem Hörkontakt mit dem Text.

6. Hineinhören

Der Text wird wiederum zwei- bis dreimal angehört.

7. Informationsaustausch

In geänderter personeller Zusammensetzung tauschen die Lernenden zu zweit oder zu dritt Informationen aus.

8. Hineinhören - (Fakultativ mit inhaltsbezogenen Fragen)

Anhören des Textes mit einer bestimmten Aufgabe: es kann sich um multiple-choice-Aussagen, um 'falsch/richtig'-Fragen, um graphische Darstellungen inhaltlicher Aspekte u.ä. handeln. Zweck dieser Aufgabe ist es, neue Ziele für das Hören anzubieten, die dazu beitragen sollen, den Grad der Aufmerksamkeit zu halten. In keinem Fall soll diesen Aufgaben ein Prüfungscharakter verliehen werden.

9. Informationsaustausch

In neuer personeller Zusammensetzung, zu zweit oder zu dritt.

10. Abschließendes Anhören des Textes“ (Knapp/Buttaroni 1988: 15)

2.5.2 Detailorientiertes Verstehen

Die Aktivitäten zum Detailorientierten Hören bestehen aus zwei Komponenten: zum einen aus dem Lingua Puzzle und zum anderen aus dem analytischen Hören. Ist beim Authentischen Hören die Sprachwahrnehmung vor allem un gelenkt, so wird bei der Herangehensweise des Detailorientierten Hörens das Erfassen der Sprache auf bestimmte Elemente bewusst fokussiert. Der Sinn dieser Übungen besteht darin, dass die im Text enthaltenen Daten dem Gedächtnis durch die gezielte Wahrnehmung stärker offenbart werden. Die detailorientierten Aktivitäten betreffen vor allem Elemente, die für die Fremdsprachenlernenden eine besondere Differenzierung verlangen und deswegen als schwierig empfunden werden. Da es sich bei den Lernenden um Erwachsene handelt, die schon in anderen Bereichen kognitive Entwicklungen gemacht haben, sind diese auch für analytische und intellektuelle Aktivitäten empfänglich (vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 20 f.). Zunächst soll nun das Lingua Puzzle und anschließend das Analytische Hören beschrieben werden.

Knapp/Buttaroni 1988 definieren das **Lingua Puzzle** als „die wortgetreue Rekonstruktion einer Textpassage mit anschließender schriftlicher Fixierung“ (Knapp/Buttaroni 1988: 21). Bei dieser Aktivität ist es wichtig, dass die Lernenden den Text vorweg inhaltlich global verstanden haben. Die Lehrperson sollte also einen Hörtext auswählen, der zuvor dem authentischen Hören unterzogen wurde. Aus diesem Text wird nun ein Ausschnitt herausgegriffen und versucht, diesen im Detail wiederzugeben. Ziel dieser Aktivität ist es, dass die Lernenden dazu gebracht werden, die Äußerungen Wort für Wort zu verstehen. Der mündliche Text wird auf allen Ebenen des Sprachsystems schriftlich wiederhergestellt: Syntax und Lexikon, Morphologie, Phonologie, Semantik und Pragmatik (vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 22).

Ablauf:

„ 1. Intensives Hören

Die Passage wird mehrmals abgespielt (5-10 Mal). Anweisung der Lehrenden: Versucht ein Maximum dessen, was ihr identifizieren oder verstehen könnt, mitzunotieren.

Nach den ersten Hördurchgängen wird das Notizblatt eines Lernenden einem unvollständigen Puzzle sehr ähnlich sehen, daher auch der Name 'Lingua Puzzle':

[...]

2. Informationsaustausch

Die Lernenden vergleichen ihre ersten Ergebnisse in Paaren und vervollständigen ihre jeweiligen Produkte je nach den heterogenen Notizen.

3. Intensives Hören

Die Passage wird wiederum mehrmals angehört.

4. Informationsaustausch

In neuer personeller Zusammensetzung tauschen die Lernenden ihre inzwischen reichhaltiger gewordenen Notizen aus.

Das notierte Rohmaterial besteht aus einem Gemisch von verstandenen Wörtern und einigermaßen lautgetreu notierten Wortgebilden. Im gemeinsamen Vergleich beginnt hier die aufkommende Kompetenz der Lernenden ihre volle Arbeit, die intuitive Grammatik (universelle Kategorien, muttersprachliche Konstrukte und die einsetzende Kompetenz in der Fremdsprache) muß[sic.] dort jenen Beitrag leisten, den die phonetische Wahrnehmung - weil dem Verstehen gegenüber blind - nicht mehr leisten kann. Bei einigen Lücken kann die 'Akustik' nicht mehr weiterhelfen. Es bleibt nur mehr zu fragen: 'Was paßt[sic.] hier hinein?' (Welche Wortkategorie, welcher Untertyp einer Wortkategorie...). Der Vergleich mit anderen Lösungen bietet Alternativen zwischen mehreren Varianten. Sie können in einigen Fällen sofort entschieden werden. In anderen Fällen bleiben sie offen und erhöhen die Aufmerksamkeit beim nächsten Hördurchgang.

5. Intensives Hören

Neuerliches mehrmaliges Anhören der Passage. Einige syntaktische, semantische, morphologische Hypothesen werden nun von der akustischen Quelle her bestätigt, andere verworfen, wieder andere bleiben weiterhin ungelöst.

6. Informationsaustausch

In größeren Formationen (zu dritt oder zu viert).

Diese abwechselnden Phasen des Hörens und des Austauschs sollen solange durchgeführt werden, bis die Lernenden das Gefühl haben, etwa 90-100 Prozent der Passage rekonstruiert zu haben oder an die Grenzen ihrer Hörlust gelangt zu sein.

7. Gemeinsames Klären und Aufschreiben

Die Lernenden diktieren der Unterrichtenden ihr Ergebnis an die Tafel. Einige noch verbleibende Lücken können hier offen gelassen werden. Alternative und divergierende Lösungen werden von der Unterrichtenden notiert und in abschließenden zielgerichteten Hördurchgängen restlos aufgeklärt - unter Mithilfe der Unterrichtenden“ (vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 23 f).

2.5.3 Das Analytische Hören

Beim Analytischen Hören dagegen geht es nicht darum, einen Text zu rekonstruieren, sondern sich auf bestimmte Elemente im Text zu konzentrieren. Knapp/Buttaroni 1988 beschreiben die Aktivität folgendermaßen: „[...] bestimmte sprachliche Elemente werden gezielt wahrgenommen und so reliefartig vom Hintergrund abgehoben“ (vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 22). Auch hier stellt ein vorher global verstandener Text die Grundlage dar. Dieser wird dann nach bestimmten sprachlichen Merkmalen *durchsucht*. Diese können morphologischer, lexikalischer, phonetischer oder pragmatischer Natur sein. So werden diese, wie Knapp/Buttaroni es ausdrücken, dem *Gedächtnis anvertraut* und dadurch besser abgespeichert (24). Außerdem werden die Lernenden dafür sensibilisiert, unbekannte/unvertraute Elemente einer Sprache herauszuhören, und dadurch befähigt, ihre von der Muttersprache geprägten Sprachwahrnehmung in eine andere Richtung zu lenken. Es wird also nach x gesucht. X stellt ein wesentliches Element der Sprache dar. Dafür eignen sich natürlich idealerweise Elemente, die im dem gewählten Text öfter oder sogar auffällig oft auftauchen (vgl. Knapp/Buttaroni 1988: 24).

Ablauf:

„1. Zielgerichtetes Hören

Die Lernenden hören einen Text mehrmals an, mit der Anweisung, alle X-Elemente zu notieren, die in dem betreffenden Hörtext vorkommen (z.B.: *Notiert alle Wörter und Wortgruppen, die Lebensmittel bezeichnen!*).

2. Informationsaustausch

Erster Vergleich der Notizen in Paaren oder Dreiergruppen.

3. Zielgerichtetes Hören

Neuerliches, mehrmaliges Anhören mit dem Ziel, die eigenen sowie jene vom jeweiligen Partner gemachten Notizen zu überprüfen und eventuell neue Elemente hinzuzufügen.

4. Informationsaustausch

In neuer personeller Zusammensetzung.

5. Abschließende Klärung

Verteilung einer kompletten Liste der herauszusuchenden Elemente oder gemeinsames Abklären der Elemente im Plenum und schließlich

6. Abschließendes Hören (Knapp/Buttaroni 1988: 25)“

2.6 Zusammenfassung

In diesen lerntheoretischen und didaktischen Grundsätzen findet man viele Elemente, die auch das Fremdsprachenwachstum prägen. Wie oben beschrieben, geht es dabei vor allem darum, den Lernenden eine Grundlage zu geben, mit Hilfe derer sie sich, je nach dem jeweiligen Lerntyp, Wissen aneignen können. Dabei handelt es sich um einen sehr aktiven Prozess. Um diesen Spracherwerbsprozess zu ermöglichen, ist es notwendig, dass den Erwerbenden ein Fundament bereitgestellt wird, auf dem sich dieser Prozess entwickeln kann.

„Damit dieser Spracherwerbsprozess stattfinden kann, ist im Wesentlichen nur eine Bedingung vonnöten: der Sprachfähigkeit muss ‚*der Faden hingegeben werden*‘, an dem sie sich selbst emporrankt. Wenn die passenden äußeren Umstände gegeben sind (das heißt, der natürliche sprachliche Kontakt mit der Umwelt), kann diese latente Struktur nämlich aktiviert werden (Buttaroni 1997: 19).

Damit dies funktioniert, müssen sowohl Sprecher als auch Empfänger eine innere Kraft aufwenden, die es ihnen ermöglicht, einander zu verstehen (vgl. Buttaroni 1997: 18 f.). Dieser lernerautonome Grundsatz wird noch einmal besonders deutlich, wenn man sich die unten beschriebenen Aufgabenformate anschaut.

Die linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenwachstums, insbesondere die der Universalgrammatik, sind umstritten. So hat sich die Rolle der Universalgrammatik beim Spracherwerb als deutlich vielschichtiger herausgestellt, als 1980 noch vermutet wurde (vgl. Fritz 2009: 55 ff.). Überdies distanziert sich selbst Alfred Knapp inzwischen von der Aussage, dass Erwachsene den gleichen Zugang zu Spracherwerbsmechanismen haben wie Kinder. Und auch die Auffassung des Konstruktivismus wurde häufig kritisiert (z.B. durch Mcarty (2000); Griese (1999); Terhart (1999)). Dennoch folgen aus den Ideen der Universalgrammatik einige überzeugende didaktische Konsequenzen. Wenn man Sprache als ein dem Menschen inhärentes Charakteristikum sieht, dann bedeutet das, dass Sprache nicht nur ein Produkt von soziokulturellen Einflüssen und individueller Erziehung ist. Den Lernenden wird damit die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, selbst zugeschrieben. Der Anteil an Einfluss, der von außen notwendig ist, zum Beispiel durch die Lehrkräfte, wird reduziert. Dasselbe gilt für die Einbeziehung von konstruktivistischen Ansätzen. Daraus entspringt die These des Fremdsprachenwachstums, dass den Lernenden vor allem ein fruchtbarer Boden geboten werden muss, auf dem ihre Sprachkompetenz dann „gedeihen“ kann.

Auch die oben beschriebene, immer noch gültige Fokussierung auf einen reichhaltigen Input und die nachdrückliche Hervorhebung von Verstehen als Basis für den Spracherwerb entspringen diesen Annahmen (vgl. Buttaroni 1997: 12). Dieses Verstehen wird als innere Spracherzeugung bezeichnet, um hervorzuheben, dass es sich dabei nicht um einen passiven, sondern um einen äußerst aktiven Prozess handelt, bei dem großer Wert auf einen Input gelegt wird, der authentisch, reichhaltig und sprachlich komplex ist.

Thomas Fritz 2009 ist der Meinung, dass die sprachtheoretischen Hintergründe des Fremdsprachenwachstums sogar ein gewisses Paradoxon darstellen, da es zwei scheinbar unvereinbare Lager miteinander vereint: die linguistischen Ansichten des Realismus und die methodischen Prinzipien des Konstruktivismus. Dennoch haben die methodischen Annahmen auf beiden Seiten ihre Gültigkeit (vgl. Fritz 2009: 55 ff.).

Vielleicht ist es gerade die Vereinigung von scheinbar gegensätzlichen Standpunkten, die das Fremdsprachenwachstum trotz aller Diskussionen zu einem immer noch anwendungstauglichen Ansatz machen.

Die Resultate des Ansatzes, die auf diesen Grundlagen aufbauen, entsprechen einigen gültigen Prinzipien des Sprachunterrichts. So zum Beispiel dem, dass man einen individuellen Verstehensprozess hervorhebt, den Fokus auf die Lernerautonomie legt und versucht, die Lernenden zu einem selbstständigen Erarbeiten von sprachlichen Regelmäßigkeiten zu führen. Die im Fremdsprachenwachstum präsente und permanente Betonung, dass der sprachliche Input von zentraler Bedeutung für den Spracherwerb ist, ist elementar (vgl. Fritz 2009: 56 f.; Fritz/Faistauer 2008: 131).

Insgesamt ist der Ansatz des Fremdsprachenwachstums nicht als ein Regelset oder als strikte Handlungsanleitung zu verstehen, die man streng befolgen muss. Stattdessen handelt es sich um eine Grundlage, die dazu dient, Lernprozesse sowie ihre linguistischen und kognitiven Hintergründe nachzuvollziehen und von diesem Ausgangspunkt aus Vorschläge für den Unterricht zu verfassen (vgl. Fritz 2009: 59).

Acht wesentliche Aktivitäten wurden für die vier Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) herausgearbeitet: Authentisches Hören; Analytisches Hören/Lingua Puzzle; Freies Sprechen; Gelenktes Sprechen; Freies Schreiben; Gelenktes Schreiben. Vor allem das authentische Hören und Lesen spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie stellen die grundlegenden Möglich-

keiten der Annäherung an den Text dar, die vom Unterrichtenden möglichst ungesteuert sind (vgl. Fritz 2009: 53 f.).

3. Die 5. Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der 5. Fertigkeit, dem Hör-Seh-Verstehen. Ich werde hier zunächst auf die Entstehungsgeschichte und anschließend auf die besondere Dualität dieser Teildisziplin eingehen. Darauf folgt eine differenzierende Abgrenzung des Hör-Seh-Verstehen von der verwandten Disziplin des Filmverstehens. An die Begründung, warum man überhaupt audiovisuelle Texte im Fremdsprachenunterricht einsetzen sollte, schließt sich eine methodische Darstellung der Aktivitäten des Silent Viewing und des Blind Listening an.

3.1 Entstehungskontext Hör-Seh-Verstehen

Bei der Arbeit mit audiovisuellen Medien handelt es sich um eine Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik, die sich seit Beginn der 90er Jahre als solche mehr und mehr durchgesetzt hat. Der oft in der einschlägigen Literatur zu findende kritische Einwand, Filme dienten nur zur abrundenden Visualisierung oder zu Unterhaltungszwecken vor den Ferien, kann der heutigen Realität nicht mehr ganz standhalten (vgl. Welke 2013: 48). In der Fachliteratur wird der unterrichtliche Einsatz des Films schon seit vielen Jahren hoch gepriesen und es gibt eine Vielzahl von anwendungstauglichen Vorschlägen und Didaktisierungen sowie Unterrichtskonzepten. Schon 1989 verlangt Inge Schwerdtfeger das Seh-Verstehen in den Unterricht zu integrieren. Sie kritisiert zudem die damalige Forderung, die Filmauswahl solle auf Werke beschränkt werden, die sich wieder dem Buch annähern. Das heißt, es sollten Filme zum Einsatz kommen, die über ruhige Bildobjekte verfügen und eine einheitliche Perspektive oder eine literarische Vorlage haben. Stattdessen insistiert Schwerdtfeger darauf, auch kommerzielle Filme zu verwenden (vgl. Schwerdtfeger 1993: 12). Infolgedessen entwickelte sich das (Hör-) Sehverstehen als 5. Fertigkeit. Die Didaktik durchlief hier unterschiedliche Entwicklungen. Zunächst wurde der Film hauptsächlich als Informations- und Instrumentaltext gesehen und es wurden vor allem didaktisch konzipierte Filme verwendet. Man arbeitete mit inhaltsorientierten Fragen und an der Sprache selbst, wobei hier immer noch das Hörverstehen im Vordergrund stand. Aufgabe der Lernenden war es vor allem, auf das Gehörte (und Gesehene) zu reagieren und es anschließend zu reproduzieren. Es wurden vor allem defizitorientierte Verfahren angewendet. In den 90er Jahren rückte dann das Filmverstehen mehr in den Vordergrund. Unter Filmverstehen wurde hier jedoch vor allem der

„Prozess der Informationsverarbeitung“ (Biechele 2006: 324) verstanden. Dazu gehört auch vermehrt die Intention, Vorwissen mit einzubeziehen. Man wählte nun eher authentische audiovisuelle Texte aus Film und Fernsehen. Das Hör-Seh-Verstehen wurde mehr als komplexe Fertigkeit anerkannt und in seine Teilbereiche zerlegt. Dazu gehören Textverstehen, Sehverstehen und Filmverstehen. Neben der Reproduktion rückten die Kognition und der Wahrnehmungsprozess selbst in den Vordergrund. Es wurden vor allem produktionsorientierte Verfahren verwendet, indem mündliche oder schriftliche Texte produziert wurden. Ab ungefähr 2000 wurde Filmverstehen vor allem als „wissens- und strategieorientiertes Lösen von Aufgaben zum Film“ (Biechele 2006: 324) interpretiert. Autonomes und subjektorientiertes Lernen sowie eine medien-spezifische und intentionale Aufnahme wurden relevant. Die Textauswahl orientierte sich nun mehr an den Lernenden und Lehrenden und es wurden unterschiedliche Genres eingesetzt. Es gibt eine Vielzahl von Methoden, die vor allem kognitiv, meta-kognitiv und sozial-affektiv sind, und es wird in unterschiedlichen Sozialformen gearbeitet. Die Lernenden sollen „aktiv, initiativ, interaktiv, in sozial orientierten Arbeitsformen und offener Lernumgebung“ (Biechele 2006: 325) agieren. Das heißt, im Vordergrund steht ein konstruktiver, interaktiver und metakognitiver Unterricht, in dem die Lernenden Initiative zeigen und die Lehrperson vor allem moderierend auftritt. In diesem Sinne sprechen wir hier von einem ressourcenorientierten Verfahren (vgl. Biechele 2006: 324 f.).

Das Goethe-Institut und das Österreichinstitut bieten inzwischen eine reiche Auswahl an Materialien für die Arbeit mit Filmen. Es wurden Forschungen zur Filmdidaktik durchgeführt und auch in vielen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien ist die Filmbildung inzwischen verankert (vgl. Welke 2013:50). Audiovisuelle Medien sind heutzutage durchaus als anregende und wirksame Lern- und Lehrmaterialien beliebt. Der Grund für die eigentlich positiven Entwicklungen ist, dass in den letzten 20 Jahren die Heranbildung von Medienkompetenz im Schulkontext wesentlich an Bedeutung gewann. Dennoch nimmt die Arbeit mit Film im Unterricht immer noch eine stiefkindliche Rolle ein und ist auch heute noch keineswegs selbstverständlich (vgl. Welke 2013: 48f.; vgl. Biechele 2010: 13). So geben in einer Studie von 2007 78% der Lehrenden an, gelegentlich bzw. selten mit Film im Unterricht zu arbeiten. Nur 6 % verwenden Filme häufig und 16% nie (vgl. Thaler 2007: 12). Dafür können mehrere Gründe genannt werden: Zum einen sind

die meisten Klassenzimmer immer noch nicht mit der notwendigen technischen Ausstattung versehen, zum anderen gibt es bei den Lehrpersonen erhebliche Unsicherheiten und großes Unwissen bezüglich der Arbeit mit Film im Unterricht. Diese Unsicherheiten betreffen die Textsortenauswahl, das Einschätzen der richtigen Niveaustufe für die Lernenden und das Definieren von genauen Lern- und Lehrzielen. Zudem schrecken viele Lehrpersonen vor der Arbeit mit audiovisuellen Medien zurück, da sie meinen, dass dies einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand erfordere und dass insbesondere Filme nicht für den Grundstufenunterricht geeignet seien. Außerdem ist sowohl das Hör-Seh-Verstehen als auch das Filmverstehen noch immer nicht überall als Fertigkeit anerkannt. So findet man zum Beispiel im Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Helbig 2001: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch) kein Kapitel zum Hör-Seh-Verstehen. Stattdessen spricht man meist nur von den vier Fertigkeiten (Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben), während das visuelle und audiovisuelle Verstehen ausgeklammert wird. Nach wie vor setzen viele Lehrpersonen audiovisuelle Medien nur in Ausnahmefällen oder als Belohnung ein und der visuelle Aspekt wird meist nur als Unterstützung und Hilfsmittel gesehen. (vgl. Biechele 2010: 13; vgl. Faistauer 2010: 33; vgl. Biechele 2006: 309). Auch im DaF/DaZ-Studium an den Universitäten ist Filmbildung kein feststehender Studieninhalt. Es gilt also immer noch, was Schwerdtfeger schon 1993 feststellt: Das Gefälle zwischen den fachtheoretischen Diskussionen und dem Unterrichtsalltag ist beträchtlich (vgl. Schwerdtfeger 1993:12).

3.2 Das Hör-Seh-Verstehen = Hörverstehen + Sehverstehen?

„[...] Sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung [bilden] eine Einheit und sind wechselseitig aufeinander bezogen.“ (Welke 2013: 50)

Beim Hör-Seh-Verstehen handelt es sich, anders als bei den anderen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen), um eine gekoppelte Fertigkeit. Denn bei audiovisuellen Medien geht es nicht nur um das hörende Verstehen, sondern auch um das sehende Verstehen. Es wäre aber falsch, das Hör-Seh-Verstehen als eine reine Summe von Sehverstehen und Hörverstehen zu interpretieren. Stattdessen ist es ebenso ganzheitlich aufzufassen wie die anderen Fertigkeiten. Dennoch oder gerade deswegen möchte ich hier kurz das Hör-Seh-Verstehen den beiden im Begriff enthaltenen Fertigkeiten (Hörverstehen und Sehverstehen) gegenüberstellen.

Das Medium Film musste sich im Laufe seines noch recht jungen Entwicklungskontextes schon oft dem Vergleich mit dem statischen Bild oder der Fotografie aussetzen. Oft wird der Film vereinfachend als „bewegtes Bild“ beschrieben bzw. als pure Erweiterung der Fotografie definiert. Ich stimme mit Keppler (2006) überein, dass diese Darstellung dem komplexen Medium nicht gerecht wird. Oberflächlich betrachtet setzen sich viele Filme tatsächlich aus einer Abfolge von bewegten Bildern zusammen. Rein technisch gesehen, benennt der Film eigentlich nur den Streifen mit den aneinandergereihten fotografischen Negativen. Durch den sogenannten stroboskopischen Effekt entsteht der Eindruck natürlicher Bewegung, durch das schnelle und beständige Abspielen wird Bewegung vorgetäuscht. Ästhetisch und kulturell entwickelte sich daraus aber ein eigenständiges Medium und wurde zur Konkurrenz für seine ursprünglichen Basismedien (Fotografie, Theater, Literatur und Hörfunk). Auch wenn Darstellungsformen und -techniken aus diesen Medien aufgenommen wurden, positionierte sich der Film neu und brachte eine eigene Sprache, eine eigene Industrie und eigene Institutionen hervor (vgl. Abraham 2009: 13 f.).

Durch den Faktor Zeit erweitert sich der gestalterische Spielraum von bewegten Bildern um ein Vielfaches. So beginnen oder enden zum Beispiel Filme oft mit einem Standbild, das teilweise erst allmählich an Farbe gewinnt bzw. verliert. Zudem steht das filmische Bild seinem Betrachter nicht simultan, sondern sukzessiv gegenüber. Das heißt, das, was der Zuschauer sieht, ist nicht endgültig festgelegt, sondern die Betrachtungsweise bleibt variabel (vgl. Keppler 2006: 63f.). Der Film verfügt heutzutage über eine Fülle von technischen, ästhetischen Darstellungsformen, die den Vergleich zum Bild fast schon obsolet machen. Dazu gehören unter anderen Montage, Kameraführung, Schnitt, Einstellungen, Spezialeffekte etc.

Durch Montage und Kameraführung bekommt der Film eine Eigenbewegung. Es kommt zu einer „Dynamisierung des Raums“ und gleichzeitig zu einer „Verräumlichung der Zeit“. Es bewegen sich nicht nur die Körper im Raum, sondern der Raum selbst bewegt sich. Er kann sich nähern, zurückweichen, sich drehen, zerfließen und wieder Gestalt annehmen. Wo das Bild Raum und Zeit festhält, bringt es der Film in Bewegung (vgl. Keppler 2006: 65 f.).

Neben diesen visuellen Mitteln, die dem Film zur Verfügung stehen, darf das Klanggeschehen nicht vergessen werden. Nahezu jeder Film besteht aus einem komplexen Klang-Bild-Gesche-

hen. Geräusche, Klang, Musik und Sprache sind gleichrangige narrative Mittel wie das filmische Bild. Der Rezipient muss den Film sehend, hörend, denkend, imaginierend, erwartend und spürend aufnehmen (vgl. Keppler 2006: 66).

Man sollte nicht den Fehler machen, das Hör-Seh-Verstehen als eine Untervariante des Hörverstehens zu deuten. Es ist eine für sich stehende kommunikative Kompetenz, die gezielt gefördert werden muss. Beim Hör-Seh-Verstehen wird Information mehrschichtig übertragen und das Zusammenspiel unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Mittel ist vielfältiger. Während Kongruenzen zwischen Bild und Ton das Verstehen erleichtern können, können Diskrepanzen dieses erschweren. Bei audiovisuellen Medien spielen Geräusche, Musik und paralinguistische Merkmale eine große Rolle. Bild und Tonspur müssen sowohl in ihrer Sukzessivität als auch in ihrer Simultaneität wahrgenommen werden. Der Lernende muss in der Konsequenz eine vielschichtige, integrative Verstehens- und Interpretationsfähigkeit heranbilden (vgl. Lütge 2012: 14 ff.). Lichtregie, Farbgebung, Sprache und Musik sind entscheidend für den Rhythmus und die Stimmung des Films (vgl. Keppler 2006: 69).

Es reicht also nicht, audiovisuelle Texte als eine bloße Zusammenfügung von Hörverstehen und Sehverstehen zu interpretieren. Der Film bildet eine Einheit von akustischer und visueller Bewegung, die die filmische Sprache erst ausmacht. Der Klang ist nicht nur eine Erweiterung des Bildgeschehens, vielmehr kann er das Geschehen vollkommen verändern. Nimmt man einem Bild den Ton oder einem Ton das Bild, so hat man nicht mehr den gleichen Film vor sich. Während dem Sichtbaren durch Ton, Kommentare, Musik etc. oft erst das „Leben eingehaucht“ wird, so sind Mienen, Gesten, Körperbewegung und die besondere Weise, wie ein Schauplatz bewegt wird, wesentlich für das Geschehen (vgl. Keppler 2006: 67 f.). Keppler fasst das knapp und treffend zusammen: „Das Bild macht die Musik, der Ton bewegt die Bilder“ (Keppler 2006: 69). Es handelt sich also um eine integrierende Fertigkeit, die der Filmbetrachter leisten muss. Der Text entsteht aus dem Zusammenspiel von (bewegtem) Bild und Ton. Dementsprechend sollte das Medium Film wie alle audiovisuellen Medien und somit die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens als ganzheitliche Leistung verstanden werden.

Bei den Aktivitäten zum Globalverstehen mittels audiovisueller Medien dürfen das Hörverstehen und das Sehverstehen nicht getrennt werden. Trotz dieses Fokus auf Ganzheitlichkeit, gibt es bestimmte Lernziele, die eine Trennung von Hörverstehen und Sehverstehen sinnvoll machen. Diese Ziele sollten aber jenseits des Globalverstehens angesiedelt sein. In der audiovisuellen Didaktik gibt es Aktivitäten, die sich auf einen der beiden Kanäle konzentrieren. Dazu gehören das „Silent Viewing“ und das „Blind Listening“. Solche Aktivitäten können bei Aufgaben, die das Detailverstehen als Ziel haben, durchaus Sinn machen. Doch auch hier wird betont, dass nach der Trennung der Kanäle diese wieder zusammengeführt werden müssen. Auf diese Aktivitäten werde ich unten noch genauer eingehen (vgl. Kap. 3.5). Zunächst soll nun aber zwischen Filmverstehen und Hör-Seh-Verstehen differenziert und erläutert werden, warum überhaupt mit audiovisuellen Medien gearbeitet werden sollte.

3.3 Abgrenzung des Hör-Seh-Verstehens vom Filmverstehen

Wenn man sich mit audiovisueller Medienarbeit beschäftigt, muss man zunächst zwischen dem Begriff Filmkompetenz und der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens unterscheiden. Auch wenn es sich hier jeweils um Herangehensweisen handelt, die sich mit der Arbeit mit audiovisuellen Medien im (Fremdsprachen-) Unterricht beschäftigen, so haben sie dennoch einen anderen Fokus. Blell/Lütge 2008 verstehen unter Filmbildung im Fremdsprachenunterricht die „Befähigung zu einem aktiv erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachig-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen“ (Blell/Lütge 2008: 35). Das heißt, zur Filmbildung gehören die Fertigkeiten: (Inter-) kulturelles Sehverstehen und Interkulturelles Lernen; Filmanalyse und Kritik; Hör-Seh-Verstehen; Sehverstehen sowie Filmerleben. Dabei geht es aber nicht nur darum, einen Film zu verstehen und zu analysieren, vielmehr sollen Diskrepanzen, Verunsicherungen und Meinungsverschiedenheiten zugelassen werden. Auch Emotion und Faszination haben hier ihren Platz (vgl. Blell/Lütge 2008: 126). Während bei der Filmkompetenz der Film als *Gesamtkunstwerk* und dessen Wirkung im Mittelpunkt stehen, sieht man beim Hör-Seh-Verstehen die audiovisuellen Medien mehr als eine weitere Art von Text, mit dem man im Unterricht arbeiten kann (vgl. Hahn 2014: 7 f.).

Bei der Filmbildung geht es darum, den Lernenden Wissen und Strategien im Umgang mit dem Medium Film nahe zu bringen. Es soll gelehrt, gelernt und reflektiert werden, wie die filmspezifische Sprache funktioniert und welchen Einfluss diese auf die Wahrnehmung des Rezipienten hat. Gegenstand der Betrachtung müssen auch die gestalterischen Mittel des Films wie Bild- und Kameraeinstellungen, Montage, Beleuchtung und andere filmspezifische Zeichen sein. Themen des Unterrichts sind zum Beispiel Aspekte der Filmwahrnehmung wie die aktive Rezipientenrolle, Filmanalyse, Filmproduktion, Filmnutzung, Filmkritik, Filmwissen und Analyse der Filmgestaltung.

Die unterschiedlichen Definitionen von Filmbildung und Filmkompetenz haben unterschiedliche Fokussierungen (vgl. Hahn 2014: 2 ff.). Wie Hahn 2014 herausarbeitet, beinhalten aber alle Definitionen entweder indirekt oder ausdrücklich die vier folgenden Punkte:

„[...] 1) den Vermittlungsprozess der Filmkompetenz, wobei die Lehrenden über bestimmte filmpädagogische Kompetenzen verfügen sollten; 2) den Aneignungsprozess der Filmkompetenz, wobei eine aktive handelnde Rolle den Lernenden beigemessen wird und 3) die Ausbildung bestimmter Strategien, die die Lernenden zu einer selbständigen reflektierten Auseinandersetzung mit Filmen befähigen, auch im außerschulischen Kontext sowie 4) den gesamten (auch selbständigen) Umgang mit dem Medium Film“ (Hahn 2014: 3).

Das Hör-Seh-Verstehen kann man nicht mit der Filmkompetenz auf eine Stufe stellen. Anders als bei der Filmbildung stehen hier nicht das Gesamtwerk und die filmspezifische Sprache im Mittelpunkt. Stattdessen geht es darum, simultane oder sukzessive Ton-Bild-Relationen wahrzunehmen, zu sichern und aufzuarbeiten. Es muss gelernt werden, die oben bereits beschriebenen und teilweise ineinander verwobenen Bild- und Toninformationen herauszufinden und herauszulesen. Hierzu gehören die vielfältigen Sprecher, die in verschiedenen Situationen handeln und sprechen. Sie haben unterschiedliche Absichten, treten in differierenden Raum-Zeit-Verhältnissen auf, haben sogenannte kulturelle und soziale Merkmale etc. All das muss verstanden und interpretiert werden. Die Lernenden sollen dazu angeregt werden, sich eigenständig sowohl produktiv als auch rezeptiv mit der Fremdsprache zu beschäftigen und dabei narrative Kompetenzen zu entwickeln. Audiovisuelle Medien werden wie eine Textsorte gehandhabt. Sie dienen als Lehr- und Lernmaterialien, die dazu herangezogen werden, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen in einer Fremdsprache zu erwerben (vgl. Hahn 2014: 7 f.; vgl. Blell/Lütge 2008: 128; vgl. Biechele 2006: 312).

Da - wie schon erwähnt - Filme beim Hör-Seh-Verstehen wie andere audiovisuelle Medien auch vor allem als reine Textsorte verwendet werden, betrachte ich diese in meiner Arbeit vor allem als eine Textform. Ich möchte deshalb im Folgenden einen kurzen Exkurs zu dieser audiovisuellen Textsorte machen.

Ein Text ist „ein Geflecht von Zeichen, das einen inneren (grammatischen) und äußeren (logischen) Zusammenhalt besitzt“ (Schwerdtfeger 1993: 15). Dabei sind die innere und die äußere Ebene aufeinander angewiesen. Jede Textsorte ist von bestimmten Zeichensystemen geprägt, deren Zeichen zusammenwirken und so Bedeutung entstehen lassen. So auch beim Film, bei dem die entscheidenden Grundkomponenten des Filmtextes Bild und Ton sind. Das Bild wird hier vor allem durch die kameraspezifischen Gestaltungsmittel Entfernung, Bewegung und Perspektive bestimmt. Es kann sich um ein Realbild, ein generiertes Bild oder eine Schrift handeln. Der Ton fügt sich aus gesprochener Sprache, Geräuschen und Musik zusammen (vgl. Biechele 2010: 320; vgl. Schwerdtfeger 1993: 15). Zu den audiovisuellen Textsorten gehören „Spielfilme, Kurzfilme, Dokumentarfilme, Nachrichtensendungen, Soap Operas, Werbespots oder auch zielgruppenspezifische Magazinsendungen“ (Biechele 2010: 13). In meinen Unterrichtsversuchen habe ich mich mehrerer dieser Textsorten bedient (Film, Werbespot, Dokumentarfilm etc.).

Obwohl ich den AutorInnen, die an einen verstärkten Einsatz von Filmbildung im Fremdsprachenunterricht appellieren (z.B.: Hahn 2014; Welke 2013; Biechele 2010; Blell/Lütge 2008; Schwerdtfeger 1993; etc...), recht gebe, werde ich mich in meiner Arbeit auf das reine Trainieren der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens konzentrieren. Das soll aber nicht heißen, dass ich eine Kombination von Filmverstehen und Fremdsprachenwachstum ausschließe. Im Gegenteil, ich glaube, dass diese Kombination sehr gut funktionieren kann. Das wäre aber wohl Thema für eine eigene Arbeit.

Trotz dieser Gegenüberstellung kann man Hör-Seh-Verstehen und Filmverstehen nicht immer haarscharf voneinander trennen, und es gibt einige Überschneidungen sowie gemeinsam gültige Kriterien. Folglich wird es in meinen Ausführungen gelegentlich zu Überschneidungen kommen. Dennoch ist es wichtig, die beiden Teildisziplinen differenziert zu betrachten.

3.4 Vorteile und Besonderheiten des Hör-Seh-Verstehens

Das Hör-Seh-Verstehen „bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d.h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können“ (Stahl 2012: 118). Audiovisuelle Medien bieten vielfältige und zielgerichtete Möglichkeiten, um damit im Unterricht zu arbeiten. So beschreibt Welke 2013 audiovisuelle Texte als „Schlüssel zur Sprache“ (Welke 2013: 52). Dennoch haben sie sich im Fremdsprachenunterricht immer noch nicht richtig etabliert. Deswegen möchte ich hier auf die Vorteile und Besonderheiten von audiovisuellen Medien eingehen, und dafür vor allem die Begriffe Authentizität, Plurimedialität, erhöhte Verstehensleistung, Motivation, Textvielfalt, interkulturelles/landeskundliches Lernen, nonverbale sprachliche Mittel und Filmästhetik behandeln

Authentizität: Filme sind authentisches Material. Logischerweise handelt es sich nicht um die „reale“ Wirklichkeit, sondern *nur* um interpretierte Wirklichkeit, da das, was dargestellt wird, durch Drehbuchautor, Regisseur und Kameramann vorbestimmt ist. Filme sind von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst. Das heißt, der Input ist natürlich komplex, ohne eine für den Fremdsprachenunterricht angepasste Vereinfachung. Dies ermöglicht es den Lernenden, unbekannte Sprecher, verschiedene Stimmen, natürliche Intonationen, unterschiedliche Akzentsetzungen, Sprechrhythmen und Sprechtempi wahrzunehmen und zu verstehen. So kann die Sprachmelodie leichter gemerkt werden und die Situationen sind meist „aus dem Leben“ gegriffen (vgl. Lütge 2012: 13; vgl. Schwerdtfeger 1993: 16). Das Hör-Seh-Verstehen kommt zudem dem natürlichen Verstehen sehr nahe. Sprachwahrnehmung ist im Alltag in einen Kontext eingebunden. Beim Trainieren des Hör-Seh-Verstehens werden die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, körperliches Verhalten (Blick, Mimik, Gestik) und Raumverhalten (Nähe und Distanz) wahrzunehmen. Sie sollen lernen, sich deren bedeutungsstiftender Funktionen beim Verstehensprozess nutzbar zu machen (vgl. Welke 2013: 51; vgl. Biechele 2006: 310). Da Gespräche in der Realität meist *face to face* stattfinden, sind die nonverbalen sprachlichen Mittel wie Gestik und Mimik für den Erwerb einer Fremdsprache genauso relevant wie die Lautsprache. Beim Anschauen von audiovisuellen Medien haben die Lernenden die Möglichkeit, handelnde Menschen in konkreten Raum-Zeit-Gefügen zu beobachten (vgl. Biechele 2006: 310) Die Wahrnehmung

und die Verarbeitung des fremdsprachlichen Textes kommen dem natürlichen Verstehen näher, da das alltägliche auditive Sprachwahrnehmen meist audiovisuell ist.

Plurimedialität: Audiovisuelle Medien eröffnen Lehrenden und Lernenden Übungsformen, die mit keinem anderen Medium möglich sind. Sie stellen eine plurimediale Darstellungsform dar. Das heißt, es werden sprachliche, außersprachliche, akustische und visuelle Codes miteinander verknüpft. Sie sprechen mehrere Sinne gleichzeitig an, wodurch sie ein ganz besonderes Wirkungs- und Funktionspotenzial beinhalten. Dem Lernenden ist es so möglich, Informationen mehrkanalig aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern (vgl. Lütge 2012: 13; vgl. Schwerdtfeger 1993: 13). Hinzu kommt, dass die Gedächtnisleistung höher ist, wenn Bild und Ton zusammenwirken (vgl. Lütge 2012: 14). Der visuelle Aspekt im Film hat noch weitere Vorteile: bildliche Informationen werden generell schneller wahrgenommen und verarbeitet und deren Wahrnehmung wird besser gelenkt. Visuelle Eindrücke haben eine größere Garantie, doppelt kodiert zu werden. Die emotionale Beteiligung ist ausgeprägter. Emotion und Kognition stehen in Wechselbeziehung zueinander, wobei die emotionale Teilnahme einen wesentlichen Einfluss auf die Aufnahme, Speicherung und den Abruf von Informationen hat (vgl. Bichele 2006: 314).

Erhöhte Verstehensleistung: Ein audiovisueller deskriptiver Text wird besser verstanden, weil das Globalverständnis bei narrativen Texten besser gewährleistet ist. Durch das Zusammenwirken von Bild und Ton wird die Bedeutung, auch der fremdsprachlichen Texte, schneller erschlossen. Bis zu einem gewissen Punkt kann ein Film sogar nur visuell und somit sprachfrei verstanden werden. Der visuelle Aspekt unterstützt Inferenzprozesse, Antizipation sowie das Verstehen von globalen Inhalten und Schlüsselinformationen. Damit wird der Fixierung auf ein „Wort-für-Wort-Verstehen“, die vielen Lernenden zu eigen ist, entgegengewirkt (vgl. Biechele 2006: 311 f.). Mimik und Gestik helfen sowohl beim Verstehen als auch beim Nachahmen der Fremdsprache. Ein Film kann z.B. den Zugang zu literarischen Texten erleichtern, da so selbst anspruchsvolle Texte durch das Bild einfacher zu verstehen sind (vgl. Lütge 2012: 14).

Motivaton: Filme haben meist einen hohen Motivationsfaktor für die Lernenden. Sie haben ein ganz anderes und besonderes Potenzial, kognitive und emotionale Fähigkeiten hervorzubringen. Die Nutzung mehrere Kanäle steigert die Aufmerksamkeit, das kognitive Fassungsvermögen ist

größer und die vorhandenen Lernressourcen werden besser ausgeschöpft. Durch die Mehrkanaligkeit und die offene Struktur können außerdem unterschiedliche Lerntypen gezielter angesprochen werden. Der (fremdsprachliche) Text ist in eine bestimmte Situation und einen bestimmten Kontext eingebunden und das ganzheitliche Lernen wird unterstützt. Durch die duale Kodierung wird überdies eine längerfristige Speicherung besser gewährleistet (vgl. Biechele 2006: 312).

Textvielfalt: Audiovisuelle Medien bieten durch ihre unterschiedlichen Ausprägungen, Gattungen und Genres eine reiche Palette von lernerorientierten und inhaltsorientierten Materialien, die die Motivation erhöhen können, und sie liefern aus diesem Grund eine vielfältige Basis für Sprech-, Schreib- und Handlungsanlässe. Filme unterstützen und fördern die Arbeit mit sprachlichen Strukturen und ermöglichen den Aufbau und die Erweiterung von fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz (vgl. Biechele 2006: 310 f.).

Interkulturelles/landeskundliches Lernen: Audiovisuelle Medien sind Ausdrucksmittel des kulturellen Selbstverständnisses. Folglich sind sie gut für interkulturelles Lernen nutzbar (vgl. Lütge 2012: 18). Sie sind soziokulturell eingebettet. In diesem Kontext verkörpern sie authentische Kulturprodukte. Somit sind sie ein willkommenes Medium für ein Land oder eine „Kultur“, sich selbst zu inszenieren und zu präsentieren (vgl. Biechele 2013: 310). Sie machen unterschiedliche Perspektiven eines Landes auf seine „Kultur“, seine Weltbilder, seine Normen und Wertvorstellungen etc. sichtbar (vgl. Biechele 2006: 310).

Nonverbale sprachliche Mittel: Wie eine Sprache verstanden wird, ist auch daran gebunden, welche visuelle Wahrnehmung der Sprecher hat. Für das Verstehen von gesprochener Sprache sind auch nonverbale Zeichen wie Gestik, Mimik, Bewegung, Körpersprache etc. wichtig. Zwar sind nicht alle Bewegungen an eine Bedeutung gebunden, aber sie sind an größere Äußerungseinheiten gekoppelt, wie zum Beispiel: Themaänderung oder das Beginnen bzw. Enden von längeren Stellungnahmen. Diese Äußerungseinheiten wiederum stehen in Beziehung dazu, in welcher Art und Weise ein Sprecher seine Gedanken ordnet, gliedert und zu Worten macht. Sie stehen also in direktem Zusammenhang zur Sprechhandlung selbst (vgl. Schwerdtfeger 1993: 24). Da außersprachliche Zeichen gemeinsam mit gesprochener Sprache zum Vorschein kommen,

sind sie als Teil der Gesamtäußerung zu sehen. So meint Schwerdtfeger 1993: „Ganz offenbar spiegelt ein Mensch in seinen nonverbalen Ausdrucksweisen auch sein Verhältnis zu den Worten, die er spricht“ (Schwerdtfeger 1993: 25) Natürlich ist es nicht möglich außersprachlichen Mitteln einen genauso spezifischen Inhalt zuzuordnen wie verbalen Mitteln und die Präzision ist nicht vergleichbar hoch. So ist es zum Beispiel nicht möglich, jeder Körperbewegung eine konkrete Bedeutung zuzuordnen. Dennoch stehen sie aber immer im Zusammenhang mit größeren Äußerungseinheiten, wie zum Beispiel einer Themaänderung oder dem Anfang bzw. Ende einer längeren Äußerung. Deswegen sind sie genauso maßgebend wie die gesprochene Sprache. Aus diesem Grund muss den Lernenden im Unterricht die Möglichkeit gegeben werden, Menschen in ihrer natürlichen Sprachhandlung zu betrachten und wahrzunehmen (vgl. Schwerdtfeger 1993: 24 ff.).

Filmästhetik: Wie schon erwähnt, wäre es ein Fehler, Filme nur als Anstoß oder Impuls für die Weiterarbeit zu nutzen. Sie sind wichtige gesellschaftliche Medien, die ihre eigenen sprachlichen Mittel und Darstellungsformen haben und über komplexe ästhetische Gestaltungsprinzipien verfügen. Auch diese sollten Teil des Unterrichts sein, um so die Medienkompetenz der Lernenden zu schulen (vgl. Biechele 2006: 310 f.). Ich möchte betonen, dass ich es für wichtig halte, diesen filmästhetischen Mitteln im (Fremd-) Sprachenunterricht aufmerksame Beachtung zu schenken. Eine breite Behandlung dieses Themas würde den Rahmen meiner Arbeit aber zu sehr ausweiten, weswegen ich diesen Aspekt in meinem praktischen Teil nicht einbauen werde.

Natürlich bieten Filme durch die visuelle Unterstützung eine sprachliche Entlastung für die Lernenden. Audiovisuelle Medien dürfen dennoch nicht unterschätzt oder gar nur als reines Hilfsmittel gesehen werden. Durch die vielen komplexen sowohl akustischen als auch visuellen Wahrnehmungsimpulse sind die Lernenden einer höheren Reizdichte ausgesetzt, die gerade in einer Fremdsprache besonders hoch ist. Das soziale Geschehen läuft teilweise im *Hintergrund* ab. Es werden viele Informationen, wie zum Beispiel Umgebung und Kontext, nur nebenbei geliefert (vgl. Welke 2013:51; vgl. Lütge 2012: 14; vgl. Schwerdtfeger 1993: 14). Auch sind die visuellen und akustischen Informationen in audiovisuellen Medien meist sehr flüchtig. Diese Flüchtigkeit der Zeichen steht dem Wunsch der Lernenden entgegen, alles verstehen zu wollen (vgl. Welke 2013: 51; vgl. Schwerdfeger 1993: 14). Dazu kommen noch kulturelle Codes und

außersprachliche Mittel wie Gestik und Mimik. Durch Bild und Ton sind die Informationen miteinander verstrickt. Die Lernenden müssen unterschiedliche Sprecher in unterschiedlichen Situationen verstehen und die im Film handelnden Personen nehmen unterschiedliche Rollen ein und haben unterschiedliche (kulturelle) Markierungen, die in einer Fremdsprache nicht immer einfach nachzuvollziehen sind (vgl. Biechele 2006: 313).

Insgesamt bieten audiovisuelle Medien ein sehr reichhaltiges Potenzial. Sie unterstützen sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion.

Nach meiner Überzeugung, lässt sich das Fremdsprachenwachstum auf die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens erweitern, da es sich um authentische Medien handelt, die von den Lernenden wahrgenommen und verstanden werden müssen. Diese Hypothese werde ich im nächsten Kapitel theoretisch unterlegen und anschließend in meinem praktischen Teil verdeutlichen. Zunächst soll aber noch auf zwei Herangehensweisen der Filmdidaktik aufmerksam gemacht werden, das „Silent Viewing“ und das „Blind Listening“.

3.5 „Silent Viewing“ und „Blind Listening“

Wie erwähnt, ist die duale Darstellungsform von audiovisuellen Medien, die Kombination von Bild und Ton nicht immer nur eine Erleichterung für den (fremdsprachlichen) Rezipienten, sondern kann eine große Herausforderung darstellen. Vor allem dann, wenn Bild- und Tonspur nicht simultan, sondern sukzessiv verlaufen. Deswegen muss bei audiovisuellen Medien auch die Wahrnehmung gezielt geschult werden. Das betrifft nicht nur die Wahrnehmung sprachlicher Ausdrucksmittel, sondern auch paraverbale und nonverbale Zeichen. Sie können den Lernenden beim Verstehen helfen, wenn entsprechende Strategien vermittelt werden. Deswegen muss man in gewissen Situationen und bei bestimmten Lernzielen Aktivitäten einbauen, die die Komplexität von solchen zeichenverwobenen Medien, wie es die audiovisuellen Medien sind, zu verringern. Bei diesen Aktivitäten soll im Gegenzug die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt oder wenige bestimmte Aspekte gelenkt werden (vgl. Lütge 2012: 68).

Ich möchte hier zwei Herangehensweisen aus der Filmdidaktik vorstellen, die das Hör- und Sehverstehen jeweils separat behandeln, aber gleichzeitig dem audiovisuellen Medium gerecht wer-

den. Es handelt sich dabei um das „Silent Viewing“ und das „Blind Listening“. Hier wird jeweils ein Kanal des Hör-Seh-Verstehens bewusst ausgeschaltet.

Beim „Silent Viewing“ handelt es sich um ein Verfahren, bei dem der Fokus auf der Bildebene liegt. Die gewählte Szene wird ohne Ton vorgeführt. Hierbei soll vor allem die visuelle Wahrnehmung trainiert werden. Da die Lernenden bei dieser Herangehensweise nicht durch den Ton abgelenkt werden, können sie ihre Aufmerksamkeit auf die bildliche und außersprachliche Ebene (Schauplatz, Choreographie, nonverbale Kommunikation etc.) richten. Durch das Wegnehmen eines Kanals wird das Augenmerk gezielt und konzentrierter auf den noch vorhandenen Kanal gelenkt, wobei die Neugierde auf das Fehlende wächst. Indem man die beim „Silent Viewing“ gemachten Hypothesen mit der tatsächlichen Geräuschkulisse vergleicht, kann bewusst gemacht werden, wie die beiden Kanäle zusammenwirken.

Dieses Verfahren ist besonders geeignet, um mündliche oder schriftliche Stellungnahmen hervorgerufen zu werden. Die unterschiedlichen Deutungen können im Kurs ausgetauscht, die Filmszenen geschildert oder der nicht hörbare Dialog von den Lernenden kreativ nachgestaltet werden. Die SchülerInnen lernen hierbei das Gesehene als Unterstützung des Verstehensprozesses zu verwenden. Beim anschließenden ganzheitlichen Aufnehmen (Bildebene + Tonebene) des Filmes wird der Dialog meist besser verstanden (vgl. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 89 f.).

Beim Verfahren des „Blind Listening“ bzw. „Sound Only“ sollen sich die Lernenden ausschließlich auf die Tonebene des Films einlassen. Es wird nur die Tonspur des Films abgespielt oder die Lernenden sitzen mit dem Rücken zum Bildschirm. Dabei werden sie dazu angehalten, ihre Eindrücke von den wahrgenommenen Geräuschen, Stimmungen und der Musik mittels Stichwörtern festzuhalten. Danach können sie das Gehörte beschreiben und mutmaßen, um welches Genre es sich handelt, welche Handlung abläuft und wie die Bildebene gestaltet ist. Schon der Ton allein kann dabei Auskunft über Schauplatz, Atmosphäre und die Handlung der Charaktere geben. Auch kreative Aufgaben, in denen überlegt werden soll, wie die Bildebene mittels der Tonebene gestaltet werden kann, können so durchgeführt werden. Insgesamt wird mit dieser Herangehensweise vor allem das Hörverstehen geschult (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 91 f.).

Sowohl für das „Silent Viewing“, als auch für das „Blind Listening“ gilt: Nach dieser unnatürlichen Trennung müssen die beiden Kanäle wieder miteinander verknüpft und es muss das audiovisuelle Medium ganzheitlich erfasst werden.

Nicht alle Ziele und Herangehensweisen des „Silent Viewings“ oder des „Blind Listening“ lassen sich mit den Zielen der Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums vereinen. Dennoch bin ich der Meinung, dass bestimmte Aspekte dieser Herangehensweise sich sehr gut an das Fremdsprachenwachstum adaptieren lassen, wenn auch natürlich nicht mit exakt denselben Zielen. So spielt das Hypothesenbilden und die kreative Nachgestaltung bezüglich des ausgeblendeten Kanals bei meiner Arbeit keine Rolle. Was sich aber bei meinen Unterrichtsversuchen als sinnvoll erwiesen hat, ist die Konzentration auf einen Kanal. Das gilt zwar nicht für das Authentische Hör-Sehen, aber durchaus für die detailorientierten Aktivitäten wie das Lingua Puzzle und das Analytische Hör-Sehen. In unserem Interview stimmt Alfred Knapp mit mir darin überein, dass es beim Authentischen Hör-Sehen keinen Sinn macht, die Kanäle zu trennen. Denn er ist der Meinung, dass jeder Mensch gewisse heuristische Fähigkeiten hat, die es ihm ermöglichen, Sinn zu rekonstruieren. Bei derart komplementären Texten, wie man sie in den audiovisuellen Medien findet, macht es also keinen Sinn, beim Globalverstehen den auditiven und den visuellen Kanal einzeln wahrzunehmen. Doch auch er vertritt die Ansicht, dass bei den Aktivitäten zum detailorientierten Verstehen, wenn der Fokus auf einem Element oder wenigen bestimmten Elementen liegt, es förderlich ist, sich auf einen Kanal zu konzentrieren (vgl. Knapp 2013: Interview).

4. Das Fremdsprachenwachstum und das Hör-Seh-Verstehen – kompatibel?

Kann man den Ansatz des Fremdsprachenwachstums auf die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens erweitern? Sind die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums dazu geeignet, das Hör-Seh-Verstehen zu trainieren? Mit diesen Fragen werde ich mich zum Abschluss meines theoretischen Teils beschäftigen. Ich werde dazu die Herangehensweisen, Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenwachstums und des Hör-Seh-Verstehens gegenüberstellen und vergleichen. Im anschließenden empirischen Kapitel werde ich diese theoretischen Annahmen schließlich praktisch erproben und erörtern, ob sie der Realität standhalten. Um zu verdeutlichen, wie und warum sich das Fremdsprachenwachstum und das Hör-Seh-Verstehen sehr gut miteinander verbinden lassen, möchte ich mich zum Teil an den didaktischen Prinzipien orientieren, die von Renate Faistauer 2010 für das Filmverstehen herausgearbeitet wurden. Zwar sind diese schwerpunktmäßig auf das Filmverstehen ausgerichtet, jedoch denke ich, dass sie auch auf das Hör-Seh-Verstehen angewendet werden können, vor allem, da sie ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen ausgerichtet waren. Faistauer nennt folgende fünf Prinzipien: *Lernerzentriertheit*, *Kooperation*, *Mehrsprachigkeit*, *Authentizität* und *Autonomie* (vgl. Faistauer 2010: 36). Ich werde einige dieser Gesichtspunkte herausgreifen und mit deren Hilfe das Fremdsprachenwachstum und das Hör-Seh-Verstehen zueinander in Beziehung setzen. Zudem werde ich diese Gesichtspunkte durch eigene Kategorien wie *Wahrnehmen und Verstehen* sowie *Neugier* (als Motor des Lernens) ergänzen.

Bevor ich dies aber ausführe, muss betont werden, dass das Hör-Seh-Verstehen im Ansatz des Fremdsprachenwachstums nicht vorsätzlich ausgeklammert wurde. Vielmehr waren zu der Zeit, in der das Fremdsprachenwachstum entwickelt wurde (Anfang/Mitte der 80er Jahre), die technischen Zugänge zu audiovisuellen Medien bei weitem nicht so einfach zu händeln, nicht so praktikabel, wie sie es heute sind (vgl. Knapp 2013: Interview). Auf die Frage, ob Alfred Knapp sich vorstellen könne, das Fremdsprachenwachstum auf das Hör-Seh-Verstehen zu erweitern, antwortete er mit einem klaren: „*Ja, absolut*“ (Knapp 2013: Interview).

4.1 Lernerzentriertheit

Beim Ansatz des Fremdsprachenwachstums steht der/die Lernende im Mittelpunkt. Die Lehrperson hält sich vor allem am Anfang in großem Maße aus dem Unterrichtsgeschehen heraus und

lässt den Lernenden Zeit und Raum, das Gelesene/Gehörte/Gesehene zunächst untereinander auszuhandeln. Man geht davon aus, dass die Lernenden entsprechend ihres Lebenslaufes über unterschiedliches Wissen verfügen, was auch die Art ihres Lernens betrifft. Dabei können die verschiedenen Lerntypen auf ihre eigene Art und Weise den Verstehensprozess aktivieren und jeder kann sein individuelles Vorwissen mit einbringen. Wie Faistauer schreibt, eignet sich der Film (wie auch andere audiovisuelle Texte) sehr gut für diese lernerzentrierte Herangehensweise (vgl. Faistauer 2010: 37). Es gibt eine Vielzahl von Genres und Gattungen und eine reiche Textsortenvielfalt, sodass man auf die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse eingehen kann. Durch die plurimediale Darstellungsform audiovisueller Medien werden zudem unterschiedliche Lerntypen angesprochen. Somit ergänzen sich in diesem Punkt Fremdsprachenwachstum und Hör-Seh-Verstehen hervorragend. Gleichzeitig kann das Hör-Seh-Verstehen wirksam mit den Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums trainiert werden. Doch dies wird noch deutlicher, wenn man sich die Aktivitäten im Detail anschaut.

4.2 Kooperation

Die Sozialformen bei den verschiedenen Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums bestehen neben Eigenarbeit im Kern aus Paararbeit und Gruppenarbeit, die immer wieder neu zusammengesetzt werden. Es wird also in einem hohen Maße die Kooperation der Lernenden verlangt und gefördert. Gerade bei audiovisuellen Texten ist es zum einen wichtig, dass die Lernenden ihre unterschiedlichen Kenntnisse, ihr unterschiedliches Wissen und ihre unterschiedlichen Eindrücke miteinander austauschen. So kommen die Lernenden schon mit unterschiedlichen Wissensbeständen in den Unterricht. Durch die besonders große Anzahl von Reizen und Impulsen bei audiovisuellen Medien gibt es hier ein größeres Wahrnehmungsspektrum. Besonders Filme lassen ein großes Interpretationsspektrum zu. Hier kann es natürlich zu gewissen Abweichungen, Verunsicherungen und Unstimmigkeiten kommen, sowohl zwischen den Rezipienten als auch zwischen Rezipient und Film. Umso wichtiger ist hier der Austausch. Auch Blell/Lütge 2008 verlangen einen *mehrstimmigen Unterricht* im Bezug auf die Arbeit mit Film. Genau das lässt das Fremdsprachenwachstum zu.

4.3 Authentizität

Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums betont, dass die Lernenden mit einer möglichst natürlichen Sprache konfrontiert werden sollen. Das heißt, es werden möglichst authentische Texte verwendet, die nicht speziell für den Unterricht vereinfacht wurden. Man muss zwar eingestehen, dass die meisten audiovisuellen Texte, vor allem Filme, nicht hundertprozentig dem natürlichen Sprachgebrauch entsprechen, da sie ja meist vorher in Form eines Drehbuches vorgegeben und schriftlich fixiert wurden. Doch entscheidend ist, dass die Mehrzahl von Filmen, Dokumentationen, Werbeclips, Nachrichten sowie die meisten anderen audiolingualen Texte solche von Erstsprachlern für Erstsprachler sind. Somit entsprechen sie dennoch den Kriterien eines authentischen Textes. Auch Faistauer 2010 meint, dass Filme dieser Forderung „in nahezu idealerweise“ (38) entsprechen. Das betrifft nicht nur die Tatsache, dass die Texte in natürlichem Sprechtempo mit natürlicher Intonation und emotionaler Färbung gesprochen werden. Die Verstehenssituation entspricht in großem Maße dem alltäglichen Verstehensprozess. Es können nicht nur die Sprache, sondern auch nonverbale, extra- und paraverbale Mittel natürlich wahrgenommen werden. Das betrifft zum Beispiel das Raumverhalten (wie, wann und mit wem wird wieviel Nähe zugelassen oder Distanz eingehalten), oder das körperliche Verhalten (Gestik, Mimik). Bei audiovisuellen Texten handelt es sich also um Texte, die den Anforderungen des Fremdsprachenwachstums in hohem Maße entsprechen. So meint Knapp 2013: *„Und also diese Sachen, wenn die sich von selbst erledigen, wenn Wörter erlernt werden durch den linguistischen Kontext und gleichzeitig durch den außerlinguistischen Kontext. Das ist, würde ich sagen, fast sowas wie natürlicher Lernkontext“* (Knapp 2013: Interview).

4.4 Autonomie

Das Fremdsprachenwachstum ist ein emanzipatorischer Ansatz. Die Lernenden werden dazu herausgefordert, dass sie sich mit einem Problem zunächst selbstständig auseinandersetzen, bevor sie von dem/der Lehrenden die Lösung bekommen. Die Lehrperson hält sich am Anfang aus dem Verstehensprozess weitgehend heraus. Unbekannte Wörter können zunächst nicht erfragt oder in Lexika nachgeschaut werden. Erst am Ende der Aktivität erfolgt die Klärung von Seiten der Lehrenden. Das bedeutet, dass die Lernenden herausgefordert sind, Unbekanntes aus dem Kontext oder durch den Austausch mit ihren KollegInnen selbstständig zu erschließen. Beson-

ders bei den Aktivitäten des Orientierenden Verstehens müssen die Lernenden tolerieren, dass sie nicht immer alles im Detail verstehen. Damit wird der aktive Verstehensprozess unterstützt. Gerade hier ergänzen sich das Fremdsprachenwachstum und audiovisuelle Medien sehr wirksam. Der Einsatz letzterer fördert vor allem das Globalverständnis, da bei der visuellen Unterstützung durch Mimik wie und Gestik der handelnden Personen die Texte leichter in ihren Kontext eingeordnet und damit das Gehörte besser zugeordnet werden können. Bei meinen Versuchen habe ich erlebt, dass das im Film Gesehene auch zur Unterstützung bei der Kommunikation herangezogen wird, wenn zum Beispiel bestimmte Szenen beschrieben wurden oder bestimmte Gesten nachgeahmt wurden. „Indem Lernende einen Film sehen, entsteht ‚ihr‘ Text in den Köpfen, sie füllen Leerstellen, interpretieren und geben dem Gesehenen Sinn“ (Faistauer 2010: 39). Audiovisuelle Medien stellen also einen guten Ausgangspunkt dar, um die Lernenden an ein autonomes, selbstständiges Lernen zu gewöhnen. Gleichzeitig unterstützen die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums diesen Prozess.

4.5 Wahrnehmen und Verstehen

„Zuschauen bedeutet eine kognitive und emotionale Mitarbeit des Rezipienten. Nur durch Verstehensleistungen der Zuschauer wird aus der Vorführung eines belichteten Filmstreifens ein kommunikativer Vorgang“ (Hickethier 2001 in Blell/Lütge 2008: 129). Beim Ansatz des Fremdsprachenwachstums werden Wahrnehmen und Verstehen als die wichtigste Grundlage beim Erwerb einer Sprache hervorgehoben. Es wird betont, dass dies ein enorm produktiver und kreativer Vorgang ist. Audiovisuelle Texte unterstützen den Prozess des Wahrnehmens und Verstehens. Die audiovisuell aufgenommenen Informationen können rascher erfasst und bewältigt werden. Da der Text bis zu einem gewissen Punkt sprachfrei verstanden werden kann, wird Antizipation und Inferenz gefördert. Die Bedeutung wird also in der Regel schneller hergeleitet. Zudem sind die Informationen in unterschiedliche Kontexte eingebunden. Der Ansatz des Fremdsprachenwachstums fordert, dass den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, Sprache in unterschiedlichen Kontexten wahrzunehmen. Hier bieten audiovisuelle Medien einen hervorragenden Ausgangspunkt. Die Inhalte sind hier nicht nur in verschiedene auditive und situative, sondern auch in visuelle Kontexte eingebettet und können mit mehreren Sinnen aufgenommen wer-

den. Dies unterstützt schließlich auch die Gedächtnisleistung, die effizienter ist, wenn Bild und Ton zusammenwirken.

Wahrnehmen ist ein konstruierender Prozess im Gehirn, der dem Wahrgenommenen Bedeutung gibt und es interpretiert. Somit gibt es seiner Umwelt Substanz und Sinngehalt. Diese Zuweisungen wiederum sind geprägt von den subjektiven Lebenserfahrungen des Individuums, das sich in seinen Handlungen auf unterschwellige Weise nach einem Zusammenspiel von Kognition, Emotion und Wahrnehmung ausrichtet (vgl. Schwerdtfeger 1993: 28 f.). Die Relation von Kognition und Emotion besteht darin, dass man im Leben versucht, Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Ereignissen des Alltags herzustellen. Diese Zusammenhänge sind aber nicht rein kognitiver Natur, sie werden vor allem auch emotional bewertet. Lust und Unlust des Menschen gestalten sich aus seinen Erlebnissen (vgl. Schwerdtfeger 1993: 30 f.). Für Knapp sind Lust und Neugier als Startpunkte des Lernens zu sehen und somit ein weiteres wichtiges Prinzip, wie der nächste Abschnitt zeigen wird.

4.6 Neugier als Motor des Lernen

„Wenn es einem gelingt, den Motor der Neugierde aufrechtzuerhalten oder wieder zu erwecken, dann hat man 80/90 Prozent der Arbeit erledigt.“ (Knapp 2013: Interview).

Knapp betont, wie wichtig die Motivation ist, um etwas zu lernen. Eine Lehrperson muss Texte daher so auszuwählen, dass sie das Interesse der Lernenden wenigstens in einem Mindestmaß trifft. Für dieses Interesse ist Neugier notwendig. Für den Unterricht sollen Texte ausgesucht werden, die für die jeweilige Lernergruppe ansprechend sind, sie eventuell amüsieren, ihr auch ein ästhetisches Vergnügen bereiten. Nur dann finden die Lernenden genug Kraft und den Antrieb, sich mit einem Text in wiederholtem Maße und intensiv auseinanderzusetzen (vgl. Knapp: Interview). Hier finden wir wieder einen wichtigen Anknüpfungspunkt zwischen dem Fremdsprachenwachstum und dem Hör-Seh-Verstehen. Schwerdtfeger 1993 definiert Neugier als „Lust haben auf etwas“ (Schwerdtfeger 1993: 21). Sie hebt hervor, wie entscheidend die Neugier für die Lernfähigkeit des Menschen ist, und spricht wie Knapp vom Motor des Lernens. Schwerdtfeger meint, dass der zentrale Motor des Lernens das Wechselspiel von Lust und Unlust ist, der den Willen, Neues aufzunehmen, erst aktiviert (vgl. Schwerdtfeger 1993: 37). „Das primäre Inte-

resse eines Menschen gilt den Menschen und den sozialen Ereignissen, in denen er ihnen begegnet“ (Schwerdtfeger 1993: 21). Audiovisuelle Medien wie Filme kommen oft diesem menschlichen Neugierverhalten entgegen. Sie ermöglichen es, das Leben anderer Leute, auch wenn das meist fiktive Personen sind, wie durch ein Schlüsselloch auf legitime Weise zu beobachten. Wir sehen sie bei ihren persönlichsten und intimsten Taten, können ihr Verhalten und die Veränderung dieses Verhaltens verfolgen. Davon ausgehend können wieder Bezüge zum eigenen Leben oder zu Fantasien hergestellt werden. Im Film wird der Zuschauer bewusst durch Stimuli ange-regt, sich mit den handelnden Personen in Beziehung zu setzen (vgl. Schwerdtfeger 1993: 21 ff.). Das wiederum erhöht die emotionale Beteiligung. Bei keinem anderen Medium sind wir emotional so stark beteiligt wie beim Film. Schwerdtfeger 1993 meint: „Die Sehsituation gestattet einem das ganze Spektrum menschlicher Gefühle, sie fordert Lachen oder Traurigkeit heraus, auch wenn man allein ist“ (Schwerdtfeger 1993: 23). Der Prozess der Wahrnehmung und der Prozess der Neugier sind fest miteinander verbunden, genauso wie Wahrnehmung und Sprache zusammenwirken. Schwerdtfeger 1993 bezeichnet das Lustprinzip als „Bewegungsmoment für die Produktion von Sprache“ (Schwerdtfeger 1993: 22). Sprachliches Material merkt man sich besser, wenn man einen Bezug zu sich selbst herstellen kann. Man kann sich die gewonnenen Informationen wirksamer zueigen machen. Reize, die für einen selbst Bedeutung haben, faszinieren mehr und steigern so das Einprägen (vgl. Schwerdtfeger 1993: 22 f.). Bell/Lütge 2008 sind der Meinung, dass man in einem handlungs- und interaktionsorientierten Unterricht gefühlsbetonte, emotional besetzte und Genuss erlaubende Zugänge zulassen muss (vgl. Bell/Lütge 2008: 129). *„Aber diesen zentralen Motor, etwas Schönes zu haben, etwas, das mehrere Sinne anspricht, den hat man im Video“* (Knapp: 2013: Interview).

4.7 Résumé

Die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums ermöglichen es, ohne größeren Aufwand mit audiovisuellen Medien zu arbeiten, wenn auch mit gewissen Einschränkungen, wie das der praktische Teil zeigen wird. Rein theoretisch betrachtet lassen sich der Ansatz des Fremdsprachenwachstums und das Trainieren des Hör-Seh-Verstehens hervorragend vereinen. Die Praxis wird zeigen, dass die Umsetzung nicht ganz so problemlos verläuft. In meinen Untersuchungen betrifft das vor allem die Aktivitäten, in denen ich den Fokus auf das Sehverstehen gelenkt habe.

Hier war und bin ich mir nicht sicher, ob die Ziele der jeweiligen Aktivität des Fremdsprachewachstums immer erfüllt wurden. Das betraf weniger die Aufgaben zum Authentischen Hör-Sehen als vielmehr die Aufgaben zum Detailorientierten Verstehen. Gründe dafür waren, wie auch Schwerdtfeger 1993 (s.o.) erwähnt, dass außerlinguistischen Zeichen nicht auf dieselbe Weise eine Bedeutung zugeordnet werden kann wie der linguistischen Sprache selbst. Genau aus diesem Grund können sie nicht so deutlich fixiert werden. Zudem verlangten die Aktivitäten, die das Sehverstehen im Fokus hatten, gelegentlich etwas mehr Vorbereitung und somit einen größeren Arbeitsaufwand. Diese Punkte werde ich im praktischen Teil noch genauer erläutern. Dennoch habe ich einige sehr positive und interessante Erfahrungen mit den Aufgaben gemacht, bei denen ich mich auf das Sehverstehen konzentriert habe. Insgesamt haben sich die meisten hier besprochen Thesen bestätigt. Bevor ich nun aber die Ergebnisse meiner praktischen Forschung erläutere, sollen zunächst die von mir gewählten Methoden dargestellt werden. Nachdem ich die Textwahl begründet und meine Zielgruppen vorgestellt habe, werde ich die durchgeführten Aktivitäten konkret beschreiben. Abschließend werde ich dann meine aus der Aktionsforschung gewonnenen Ergebnisse präsentieren.

II. Empirischer Teil

5. Methodenwahl

5.1 Das Experteninterview

Am Beginn meiner Forschung stand ein Experteninterview mit Alfred Knapp. Er gilt neben Susanna Buttaroni als Begründer des Fremdsprachenwachstums. Da er im Wintersemester 2013 ein Seminar an der Uni Wien abhielt und deswegen vor Ort war, ergab sich für mich die einzigartige Möglichkeit, direkten Kontakt zu ihm herzustellen. Auf meine Bitte, mir für ein Experteninterview zur Verfügung zu stehen, erklärte sich Herr Knapp dankenswerter Weise sofort bereit.

Zur Vorbereitung hatte ich einen Leitfragebogen ausgearbeitet. Bevor ich diesen vorstelle, möchte ich zunächst auf das Experteninterview im Allgemeinen eingehen. Die theoretischen Ausführungen habe ich mit meinen persönlichen Erfahrungen ergänzt.

Das Experteninterview dient üblicherweise zur Informationsgenerierung und Hypothesenüberprüfung. Bestimmte Fragestellungen können nur durch Einbeziehung von ExpertInnen beantwortet werden. In bestimmten Situationen kann es helfen, eventuelle Konfliktfelder aufzudecken. Bekanntlich erfreuen sich Ergebnisse von bei einem Experteninterview erworbenen Informationen allgemein größerer Akzeptanz. Überdies bietet diese Form des Interviews die Möglichkeit zur Reflexion von persönlichen Erfahrungen bei der Umsetzung. Es stellt somit einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsvorhabens dar (vgl. Wroblewski/ Leitner 2009: 258). ExpertInnen haben bei der Begleitung von wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedliche Rollen und Funktionen. Sie können Einschätzungen zu Implementierungen geben, Verbesserungsmöglichkeiten nennen, einzelne Aspekte bewerten und die Wirkung einschätzen (vgl. Wroblewski/ Leitner 2009: 268). Das Experteninterview mit Alfred Knapp fand am 21.10.2013 statt. Während des Interviews erlebte ich ihn als äußerst freundlich, entgegenkommend und kooperationsbereit. Erkenntnisse aus dem Gespräch konnte ich an verschiedenen Stellen meiner Arbeit verwerten. Alfred Knapp gab mir eine Vielzahl von nützlichen Auskünften über das Entstehen und die Hintergründe des Ansatzes und lieferte mir damit in gewisser Hinsicht Insiderwissen. Zudem hat er mir neue Perspektiven eröffnet und mich in meinem Projekt bestärkt, aber auch auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen. Das gemeinsame Reflektieren half mir sehr bei der Weiterentwicklung des Projektes.

Um ein Experteninterview zu führen, ist es von Vorteil, zunächst einen groben Leitfaden zu generieren, mit dem dann konkrete Fragen ausgearbeitet werden. Diese richten sich nach der Funktion bzw. Position des/der ExpertIn und berücksichtigen die derzeitigen Erkenntnisse. Die von mir vorbereiteten Leitfragen sind im Wortlaut am Ende dieses Kapitels angeführt. Ideal ist es, wenn man mehrere auf die Projektlaufzeit verteilte Interviews führt. So können die Ergebnisse besser reflektiert und neue Erkenntnisse mit einbezogen werden (vgl. Wroblewski/Leitner 2009: 268). Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen konnte mir Alfred Knapp leider nur für ein Interview ganz zu Beginn meiner Forschung zur Verfügung stehen.

Bei der Durchführung eines Interviews selbst können unterschiedliche Probleme auftreten. Wroblewski und Leitner 2009 nennen vier Effekte, denen man entgegenwirken sollte. Im Einzelnen sind das der Eisbergeffekt (Misstrauen oder Desinteresse des Experten), der Paternalisierungseffekt (der Experte versucht die Gestaltung des Interviews in die Hand zu nehmen.), der Rückkopplungseffekt (der Experte versucht die Rollenverteilung zwischen Interviewer und Interviewtem zu vertauschen.), der Katharsiseffekt (der Experte nutzt das Interview, um seinen eigenen Frust und Ärger loszuwerden.) (vgl. Wroblewski/Leitner 2009: 270). Aus diesem Problembewusstsein heraus ist es wichtig, dass man das Interview als soziale Aktion sieht, bei der die TeilnehmerInnen bestimmte Rollen einnehmen. Mit diesen Rollen sind gewisse Erwartungen verknüpft. Probleme dieser Art sind bei meinem Interview mit dem Experten glücklicherweise nicht aufgetreten.

Allgemein gilt, dass die Einleitung des Interviews mit einer Kurzbeschreibung des Projekts beginnt und man dabei die Fragestellung und die Hypothesen offenlegt und erläutert. So kann die Rollenverteilung schon im Vorhinein abgeklärt und es können mögliche Einwände seitens der/des ExpertIn vorab geregelt werden (vgl. Wroblewski/Leitner 2009: 270). Zudem kann auf diese Weise die Kooperationsbereitschaft vergrößert und ein möglicher Eisbergeffekt vermieden werden. Für den/die InterviewerIn ist es wichtig, eine gewisse Fachkompetenz an den Tag zu legen. Mit dem Fachwissen sollten auf jeden Fall die gängigen Fachtermini angewandt werden. Man erreicht dadurch gegenüber dem/der Interviewten eher Akzeptanz und Gleichstellung. Offene Fragen am Ende ermöglichen es dem/der Interviewten, weitere Beiträge zu liefern, die ihm/ihr wichtig erscheinen (vgl. Wroblewski/ Leitner 2009: 270 ff.). Auch ich habe Herrn Knapp

zunächst erklärt, welches Forschungsvorhaben ich durchführen möchte. Natürlich hatte ich mich vorher über das Fremdsprachenwachstum informiert, kannte die Fachtermini und konnte bereits auf praktische Erfahrungen verweisen, da ich in meinem Unterricht oft mit den Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums arbeite. Freilich befand ich mich zu dieser Zeit noch an einem Anfangspunkt meiner Forschung. Zu einem späteren Zeitpunkt hätte ich sicher noch gründlicher auf die einzelnen Gesprächspunkte eingehen können.

Heutzutage ist es Standard, Interviews mit einem Voice-Recorder aufzunehmen. Der Vorteil dabei ist, dass der/die InterviewerIn sich mehr auf das Gespräch und seine(n) InterviewpartnerIn konzentrieren kann, ohne ständig alles notieren zu müssen. Man läuft zudem nicht Gefahr, Wichtiges zu vergessen, und kann gezielter auf das Thema und die Dynamik des Interviews eingehen. Das Aufnahmegerät zeichnet die Art und Weise, wie etwas gesagt wird, genau auf. Pausen und emotionale Äußerungen, wie zum Beispiel Lachen, werden mit aufgenommen. Um unangenehme Überraschungen beim Transkribieren zu vermeiden, sollte man ein gutes Aufnahmegerät benutzen, das vorher auf seine Funktionstüchtigkeit getestet wurde. Wichtig ist es, das Interview in einem Raum zu führen, in dem die Aufnahme nicht durch unnötige Nebengeräusche gestört wird (vgl. Kvale 1996: 160 f). Ohne die technische Unterstützung bei der Speicherung des Interviews, das ich mit dem Einverständnis von Alfred Knapp aufgezeichnet habe, wäre es für mich fast unmöglich gewesen, alle Informationen festzuhalten und zu verarbeiten. Dies umso mehr, als mein Interviewpartner sehr gesprächsfreudig war. Beim späteren Transkribieren wurde mir erst klar, dass man vieles, was gesagt wird, im aktuellen Moment selbst gar nicht bewusst wahrnimmt.

Die angefertigten Transkripte sind Grundlage für die darauf folgende Analyse. Falls die Fülle des Materials das Transkribieren zu aufwendig machen würde, können auch nur Schlüsselstellen transkribiert und der Rest paraphrasiert oder zusammengefasst werden (vgl. Wroblewski/Leitner 2009: 273). Dennoch stellen komplette Transkripte meist die beste Grundlage für die Analyse dar.

Im nächsten Schritt erfolgt die Verwertung des Transkribierten, bei der es auch darum geht, die mündliche in eine abstrakte, schriftliche Sprache zu übersetzen. Hier muss man sich unter-

schiedliche Fragen stellen: Wie schaffe ich es, das Transkript zwar abstrakt, aber möglichst wirklichkeitsgetreu abzubilden. Wo setze ich Punkte und Kommatas, wo berücksichtige ich Pausen und wie genau gebe ich das Gespräch wieder? Wie können bei der Abstraktion in die schriftliche Form emotionale Färbungen der Stimme einbezogen werden? Transkribiere ich so, wie gesprochen wurde, oder übersetze ich es in eine formale Schriftsprache? Werden Dialekte berücksichtigt etc.? Man muss sich fragen, welche Teile für die konkrete Forschung wirklich relevant sind, welche man genau transkribieren muss und wo es vielleicht reicht, die Inhalte des Gesprächs als Zusammenfassung wiederzugeben (vgl. Kvale 1996: 163 ff.).

In meinem Fall habe ich das komplette Interview ungekürzt transkribiert. Da es bei dem Gespräch in erster Linie um die Informationsgewinnung, die Evaluierung und die Einschätzung des Forschungsvorhabens ging, war die emotionale Färbung des Gesprochenen von geringerer Bedeutung als bei Interviews, die weitergehendere Ziele haben. Deshalb habe ich mich dazu entschlossen, das Interview eher der Schriftsprache anzunähern, da mir emotionale Färbungen im Tonfall für die Beschreibung meiner Ziele irrelevant erschienen.

Darauf folgt schließlich die Analyse, für die sich unterschiedliche Methoden anbieten, wobei das Analysieren nicht eine reine Folge der Transkription ist, vielmehr wird schon beim Interview selbst analysiert. Sowohl der Interviewte als auch der Interviewer analysieren schon im Lauf des Gesprächs und jeder gibt dies an den jeweiligen Gesprächspartner zurück. Auch beim Transkribieren analysiert der Forscher, indem er strukturiert und selektiert (vgl. Kvale 1996: 189 ff.).

Die vorformulierten Leitfragen:

- Könnten Sie mir zum Einstieg in unser Gespräch kurz ein paar für Sie wichtige Eckpunkte ihrer Biographie nennen?
- Was hat Sie veranlasst, die Methode des Fremdsprachenwachstums zu entwickeln?
- Worin sehen Sie die besonderen Vorteile der Methode?
- An welche Prinzipien von zeitgemäßem Unterricht sollte man sich halten, wenn man den Ansatz des Fremdsprachenwachstums im Unterricht anwenden will?
- Können Sie sich vorstellen, den Ansatz des Fremdsprachenwachstums auf die 5. Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen, zu erweitern?

5.2. Überprüfung meiner Thesen durch praktische Erfahrung mittels Aktionsforschung

Da meine Arbeit nicht nur auf Theorie basieren soll, habe ich das, was ich bei meinen theoretischen Erwägungen ausgearbeitet hatte, in der Praxis, d.h. in konkreten Beispielsituationen erprobt.

Die ersten Versuche führte ich in einem B1+ Kurs für StudentInnen durch. Ein weiterer Versuch fand in einem „Mama lernt Deutsch“-Kurs statt. Den letzten Versuch verwirklichte ich schließlich mit Hilfe einer Gruppe von Germanistik-StudentInnen der pädagogischen Universität in Krakau. Ich habe mich dabei der Methode der Aktionsforschung bedient.

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird in der Absicht, diese Berufs-Situationen zu verbessern“ (Elliot 1981 in Altrichter/Posch 2007: 13).

Im Folgenden sollen Motive und Vorgehensweisen der Aktionsforschung dargestellt werden. Wie aus der Definition schon ersichtlich wird, ist es ihr wesentliches Ziel, Unterricht qualitativ aufzuwerten. LehrerInnen soll also geholfen werden, die in der Praxis auftauchenden Probleme selbst zu beheben, Neuerungen und Umgestaltungen durchzuführen und diese zu überprüfen (vgl. Altrichter/Posch 2007: 13). Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson über ihr Handeln und die Reaktionen reflektiert.

Charakteristika der Aktionsforschung

Zunächst sollen hier die Charakteristika der Aktionsforschung vorgestellt werden. Ich möchte nur ein paar wenige für meine Arbeit relevante Aspekte hervorheben. Mit Sicherheit gibt es noch andere Charakteristika und auch Altrichter und Posch (2007) nennen mehr Punkte als die, die ich hier ausführen werde. Ich habe diejenigen herausgegriffen, die für meine Forschungsarbeit von Relevanz sind. So ist ein wesentlicher Punkt der Aktionsforschung, dass die Forschung nicht von einer außenstehenden Person, sondern direkt von den Betroffenen selbst vorgenommen wird. Meist sind vor allem die LehrerInnen gemeint, die in der Unterrichtssituation die Verantwortung tragen. Ein weiterer entscheidender Punkt ist, dass die Fragestellung aus der Praxis entsteht. Üblicherweise ergibt sich die Problemstellung der Forschung aus den Erfahrungen der Unterrichtenden. Hierbei steht zunächst einmal die Situation im Vordergrund und nicht allgemeine Gesichtspunkte. Prägend für die Aktionsforschung ist, dass Aktion und Reflexion eng zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die entscheidenden Punkte liegen also nicht in der Theorie, sondern vor allem in der handelnden Praxis und in dem Fazit, das man auf Grund dieser Erfahrung zieht. Dadurch entwickelt sich ein Kreislauf zwischen der Reflexion des Handelns und der praktischen Überprüfung der Reflexionsergebnisse (vgl. Altrichter/Posch 2007: 15). Durch diesen Kreislauf entstehen längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen. Da sich sowohl Praxis als auch Theorie permanent weiterentwickeln, werden häufiger Zwischenanalysen durchgeführt, anstatt erst eine größere Menge von Daten anzusammeln. Dabei erfolgen immer wieder Zwischenbilanzen und eine Neuformulierung sowie Konkretisierung der Fragestellung (vgl. Altrichter/Posch 2007: 17). Das Besondere an der Aktionsforschung ist, dass das Wissen von den Praktikern selbst kommt. Dieses Berufswissen und die geteilten Erfahrungen sind sowohl für LehrerInnen als auch ForscherInnen wissenswert. Deswegen sollten die Ergebnisse veröffentlicht und den KollegInnen zur Diskussion gestellt werden (Vgl. Altrichter/Posch 2007: 19).

Was meine eigene Arbeit betrifft, führte ich die Aktionsforschung - bis auf einmal - in meinem eigenen Unterricht durch. Schon vorher hatte ich die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums im Unterricht angewandt und auch mit audiovisuellen Texten gearbeitet (wenn auch vergleichsweise wenig). Bis auf einen Fall waren die konkreten Versuche immer in eine reguläre Unterrichtsstunde integriert. Dabei habe ich aber nicht meinen gesamten Unterricht bewusst beobachtet, sondern nur die jeweiligen konkreten Aktivitäten, die ich für meinen Forschungsverlauf rele-

vant hielt. Als Konsequenz meiner sofortigen Notizen nach der Stunde und das damit implizite Reflektieren hatten die einzelnen Versuche immer direkt oder indirekt Einfluss auf die Planung der darauf folgenden Unterrichtsversuche. Während bei der regulären Aktionsforschung LehrerInnen und ForscherInnen in getrennten Rollen am Projekt beteiligt sind, befand ich mich bei meinen Versuchen in einer Doppelrolle, da ich gleichzeitig Lehrerin und Forscherin in Personalunion war. Nur einmal nahm ich die Hilfe einer anderen Lehrperson in Anspruch.

Ablauf der Aktionsforschung

Um das Konzept der Aktionsforschung zu verdeutlichen, soll hier beispielhaft ihr üblicher Ablauf dargestellt werden. Bevor man in den Forschungsprozess eintaucht, sollte man den Ausgangspunkt für die Forschung und die Entwicklung festlegen und daraufhin die ersten Forschungsergebnisse dokumentieren. Hierfür dient ein Forschungstagebuch, auf das ich später noch eingehen werde. Es ist sinnvoll, sich Hilfe von ForschungspartnerInnen zu holen, wie zum Beispiel von KollegInnen oder MentorInnen.

Der Ausgangspunkt meiner Forschung war bei meinem konkreten Vorhaben von Anfang an klar, da ich geplant hatte den Versuch zu unternehmen, die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums auf das Hör-Seh-Verstehen zu erweitern. Dabei spielten für mich die Gespräche, die ich sowohl bei der Planung als auch nach der Umsetzung der Unterrichtsversuche führte, eine sehr wichtige Rolle. Ich konnte mich dabei dankenswerter Weise sowohl mit MentorInnen (wie zum Beispiel meiner Betreuerin Renate Faistauer und der Filmexpertin Tina Welke), mit KollegInnen, aber auch mit der Familie und mit Freunden darüber austauschen.

Für die Fortführung der Forschung ist es unabdingbar, zuerst den Ausgangspunkt näher zu definieren. Als Konsequenz daraus könnte es nämlich durchaus passieren, dass man seine Forschungsfrage nocheinmal umformulieren muss oder dass neue Unterrichtsideen verwirklicht und getestet werden müssen. Die erfassten Fakten und Daten müssen gesammelt und geordnet sowie analysiert und interpretiert werden. Dies ist der schwierigste, aber auch aufschlussreichste Teil der Untersuchung. Dabei kommt die Theorie als kontrollierende Instanz zum Zuge.

Der letzte Punkt ist gerade für Anfänger nicht immer leicht zu bewerkstelligen, da es auch darum gehen muss, Bemerkenswertes oder Ungewöhnliches zu erkennen. Es ist fast unabdingbar, sich den Rat von kritischen Kollegen/Innen zu holen. Aus dem reflektierenden Austausch können

sich dann wieder neue Handlungsstrategien entwickeln, die darauf in die Praxis umgesetzt und getestet werden.

Nachdem diese Schritte mehrmals wiederholt worden sind, steht am Ende die Veröffentlichung der Ergebnisse und Eindrücke (vgl. Altrichter/Posch 2007: 26 ff.).

Das Forschungstagebuch

Eines der wichtigsten Hilfsmittel der Aktionsforschung ist das Tagebuch. Für die Unterrichtende und in diesem Fall gleichzeitig Forschende hat es mehrere Funktionen. Im Tagebuch können Beobachtungen festgehalten werden. Es dient als Gedächtnisprotokoll und für die folgenden Stunden können Pläne fixiert werden. Selbst für unerfahrene Forscher ist das meist keine unbekannte Herangehensweise. Lehrende sind meist schon einigermaßen darin geübt, Unterrichtsprotokolle zu schreiben, sodass das Führen eines Tagebuches an alltägliche Fertigkeiten anschließt und einfacher und geläufiger durchzuführen ist als andere Forschungsmethoden, wie etwa das Interview. Es erfordert einen vergleichsweise geringen Zeitaufwand (vgl. Altrichter/ Posch 2007: 30). Wichtig für die Führung eines solchen Forschungstagebuches ist, dass es in gleichmäßigen Abständen aktualisiert wird. Dafür sollte man sich extra Zeit nehmen. Das mag einem vielleicht zunächst anstrengend vorkommen und anfangs nur träge anlaufen. Man wird jedoch die Vorteile eines solchen Tagebuches erkennen, je öfter und regelmäßiger man es macht, und seine Qualität wird sich im gleichen Maße steigern, wie das Tempo, mit dem man es verfasst. Dabei bleibt das Tagebuch aber immer etwas Persönliches. Gerade der Gedankenaustausch mit Kollegen kann helfen, Ideen auf den Punkt zu bringen und Theorien zu präzisieren, wenn auch jeder/jede ForscherIn für sich entscheiden muss, wieviel er/sie von seinem/ihrem Tagebuch preisgibt. Diese Privatheit erlaubt es, orthographische, literarische und stilistische Regeln zu vernachlässigen. Vielmehr würde die Fokussierung auf solche Normen dem freien Fluss der Gedanken im Weg stehen (vgl. Altrichter/Posch 2007: 33 f.). Form und Gestaltung sind stark von individuellen Vorlieben abhängig. Je nachdem, wie es für den/die VerfasserIn am praktischsten ist, kann das Tagebuch in Heftform oder mit losen Blättern geführt werden. Man kann zur Orientierung unterschiedliche Farben nutzen. Je nach Typ wird die handschriftliche Form bevorzugt oder es werden die neuen Medien verwendet. Sinnvoll ist es jedoch, dass man bei seinen Notizen, beispielsweise am Rand, Raum lässt, um Änderungen, Anmerkungen und Querverweise anfügen zu kön-

nen. Dies ist vor allem bei der späteren Analyse der Daten hilfreich. Hier können Hinweise zur Bedeutung oder Interpretation der jeweiligen Tagebuchstelle notiert werden. Wichtig ist, dass jeder neue Eintrag Datum und Ort beinhaltet, um die Orientierung zu vereinfachen. Auch Absätze, Überschriften, Unterstreichungen, Inhaltsverzeichnisse, Seitenzahlen etc. schaffen mehr Klarheit (vgl. Altrichter/Posch 2007: 34 f.).

Sammeln von Daten

Neben dem Führen des Tagebuches, das den ganzen Forschungsprozess begleitet, ist das Sammeln von Daten eine selbstverständliche Notwendigkeit. Bei Daten handelt es sich nach Altrichter/ Posch (2007) (111) um *materielle Spuren von Ereignissen*, die aufgehoben werden können und auf die man später noch zugreifen kann. Es handelt sich um Beobachtungen und Erkenntnisse, die der/die ForscherIn für die Fragestellung als bedeutend und ausdrucksstark einstuft. Die gesammelten Daten nehmen jedoch nicht in Anspruch, für eine Gesamtheit zu stehen, sondern sie sind nur repräsentativ für einen Ausschnitt dieser Gesamtheit. Sie spiegeln nicht die reine Wirklichkeit, da sie immer vom/von der ForscherIn und der Forschungssituation bestimmte Dinge betonen und andere möglicherweise übergehen. Dies geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst. Durch die Fixierung verlieren die Daten ihre Dynamik. Gerade deswegen werden sie *Spuren* genannt. Zudem enthalten sie oft theoretische Mutmaßungen. Dieser Tatsache muss man sich als ForscherIn bewusst sein, und er/sie muss die gesammelten Daten immer wieder reflektieren, kontrollieren und weiterentwickeln (vgl. Altrichter/ Posch 2007: 111 ff.).

Es gibt eine Vielzahl von Methoden, die zur Datensammlung bei der Aktionsforschung vorgeschlagen werden. Darunter sind vornehmlich Interviews, Fragebogen, und die Unterrichtsbeobachtung zu nennen. Die gesammelten Daten können eine akustische, visuelle, audiovisuelle und schriftliche Form haben. Da ich in meiner Forschung den Fokus auf die Beobachtung gelegt habe, möchte ich hier nur diesen Punkt ausführen. Meine Daten liegen hauptsächlich in (hand)schriftlicher Form vor. Zusätzlich habe ich spontan und gelegentlich einige Aktionen visuell mittels Fotos festgehalten.

Die Beobachtung

Die Methode der Unterrichtsbeobachtung ist einer Lehrperson nicht fremd. Man kann kaum einen Unterricht führen, ohne das Geschehen zu beobachten. Dennoch ist der alltägliche Blick des/der Unterrichtenden anders als der des/der ForscherIn. Der Blick des/der Unterrichtenden ist ganzheitlicher, ungenau und diffuser. Das reicht für eine tiefergehende Beschäftigung mit einer Problematik oder einem Thema nicht aus, da die Aufmerksamkeit nicht zielgerichtet ist und die Gefahr besteht, viele eventuell wichtige Details nicht wahrzunehmen. Außerdem wird das Beobachtete selten gründlich reflektiert, sodass Vorannahmen die Beobachtung leichter kontrollieren können. Oft sieht man dann nur das, was man sehen will.

Bei der ungerichteten Beobachtung werden die Daten nicht so konsequent gespeichert und man kann somit nicht mehr so leicht auf sie zurückgreifen. Die Überprüfbarkeit und die Verlässlichkeit des Beobachteten leiden darunter. Durch eine gezielte Beobachtung kann man diesen Nachteilen bewusster entgegenzutreten und sie damit reduzieren. Der Blick wird auf etwas Konkretes gelenkt und die Intention ist genauer definiert. Es wird gezielt darauf geachtet, dass die Realität den eigenen Vorurteilen widersprechen kann (vgl. Altrichter/ Posch 2007: 128). Ich habe mich bei meinem Forschungsvorhaben für das *direkte Beobachten* entschieden. Es kommt der Methode der *Teilnehmenden Beobachtung* am nächsten. Bei der *Teilnehmenden Beobachtung* versucht der Forscher ein Teil des Feldes zu werden, um so möglichst authentische Daten zu bekommen. Das gilt in gewisser Weise auch für die Aktionsforschung, bei der die BeobachterInnen ebenfalls Bestandteil des Feldes sind. Es ist sogar so, dass selbst während des Forschungsverlaufes seine/ihre Hauptfunktion die des/der Unterrichtenden bleibt. Nur in zweiter Linie treten er/sie als Beobachter auf. Die Lehrperson übernimmt also noch eine zweite Rolle. Diese beiden Anforderungen können miteinander harmonisieren, können aber auch konkurrieren. Einen Unterricht zu führen fordert viel Konzentration und Achtsamkeit. Zudem ist Unterricht immer auch eine soziale Aktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Das macht eine objektive, distanzierte Betrachtungsweise nicht immer einfach (vgl. Altrichter/ Posch 2007: 129).

Bei meinem Vorhaben wurde die Aktionsforschung von mir persönlich durchgeführt. Das liegt darin begründet, dass man sich zu deren Umsetzung mit dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums auskennen muss. Auf diese Weise konnte ich am besten meine Ideen verwirklichen und darauf reagieren. Wie jeder Aktionsforscher musste ich hier zwei Rollen gleichzeitig erfüllen.

Indem ich meine Forschung in meinen alltäglichen Unterricht integrierte, war ich sowohl Lehrperson als auch Forscherin. Gegenstand meiner Beobachtung war nicht mein gesamter Unterricht, sondern nur die Unterrichtsphasen und –tage, an denen ich explizit Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums mit audiovisuellen Medien durchführte. Da ich immer darauf achtete, dass diese Aktivitäten in mein Gesamtkonzept passten, empfand ich diese Doppelrolle als nicht besonders belastend. Auch meinen StudentInnen war immer bewusst, in welchen Unterrichtsphasen ich gerade mit Modellen für die Unterrichtsdurchführung forschend experimentierte. Ich hatte jedoch immer den Eindruck, dass sie die Forschungssituation wieder vergessen hatten, sobald sie mit der jeweiligen Aktivität angingen. Während der Durchführung machte ich immer wieder Notizen. Dafür ergaben sich ausreichend Gelegenheiten, Beobachtetes in Stichpunkten festzuhalten, da die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums automatisch viel zeitlichen Raum für selbständige Gruppen- und Partnerarbeiten enthalten. Während der Informationsaustauschphasen ging ich meistens im Unterrichtsraum umher und versuchte Teile der Gespräche zu „belauschen“. Nach der Stunde ergänzte ich meine Notizen. Wesentliche Stichpunkte notierte ich handschriftlich auf losen Zetteln, die ich erst später ordnete. Schließlich hielt ich meine Überlegungen am Computer fest. Zur Analyse markierte ich meine Notizen in unterschiedlichen Farben. Ich hatte keine vorgefertigten Raster, in die ich meine Notizen eintrug. Stattdessen fixierte ich Auffälligkeiten in den einzelnen Phasen der jeweiligen Aktivität, ihren Ablauf und ihre Besonderheiten. Ich achtete auf die Reaktionen der Lernenden und darauf, inwieweit die Aktivität den Zielen der entsprechenden Aufgabe beim Fremdsprachenwachstum entspricht, und entschied schließlich, ob ich den Verlauf als Erfolg oder Misserfolg werten sollte.

6. Praktische Durchführung

6.1 Textwahl

Bevor ich meine spezifische Auswahl an audiovisuellen Texten erläutere, möchte ich noch kurz auf ein paar allgemeine Kriterien für die Auswahl dieser Texte eingehen. Biechele 2010 arbeitete heraus, dass bei der Arbeit mit Filmen im Unterricht vor allem drei Aspekte vereint werden müssen: der Film bzw. das audiovisuelle Medium an sich, die Lernenden und das Konzept des Lehrers. Überdies muss man bei deren Auswahl vor allem die Struktur der Zielgruppe berücksichtigen: Welches Alter haben sie, welche Hintergründe gibt es in der Lernergruppe, welche Interessen haben sie, welches Weltwissen und welche Erfahrungen haben sie, wie relevant und nachvollziehbar ist der ausgewählte Text für sie? Können sie mit der/den Hauptpersonen einen Bezug herstellen und ist der räumliche und zeitliche Kontext nachvollziehbar?

Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei eventuell vorhandenen Tabus, die dann vermieden werden müssen (vgl. Biechele 2010: 16).

Im Bezug auf das Unterrichtskonzept ist zu berücksichtigen, dass die Auseinandersetzung mit den audiovisuellen Medien ein sehr aktiver Prozess ist. Es handelt sich dabei immer um ein *bottom up* und *top down processing*³. Der Zuschauer bringt ein gewisses Vorwissen mit, er reagiert aber auch auf die filmischen Anreize. Um einen audiovisuellen Text zu verstehen, braucht man unterschiedliches Wissen, dazu gehört narratives Wissen, generelles Wissen, Wissen über filmische Darstellungsformen etc. Da dies für die Lernenden nicht immer so leicht zu bewältigen ist, ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit anderen Lernenden von zentraler Bedeutung (vgl. Biechele 2010: 18).

Für meine Untersuchung habe ich mich für unterschiedliche audiovisuelle Textsorten entschieden: einen Spielfilm, zwei Dokumentationen und eine Werbeclip. Abgesehen von dem Werbe-

³ bottom up: „Begriff der Kognitionspsychologie (auch datengeleitete Verarbeitung genannt), [...]. Bei der Sprachverarbeitung betreffen b.u.-Prozesse das Erkennen sprachlicher Stimuli, d.h. phonologischer oder graphischer, lexikalischer und morpho-syntaktischer Signale“ (Biechele 2010b: 33).

top down: „Begriff der Kognitionspsychologie. T.d.-Verarbeitung (auch wissensgeleitete Verarbeitung genannt) subsumiert Prozesse der Hypothesenbildung bei der Informationsverarbeitung, [...]. Bei der Verarbeitung von Textinformationen werden mentale Repräsentationen des Weltwissens und des Sprachwissens aktiviert und als Hypothesen an die Bottom-up-Informationen herangetragen“ (Biechele 2010b: 342).

clip wurden die Filme im Unterricht nur in Ausschnitten gezeigt. Bei der Auswahl war mir zum einen wichtig, dass der audiovisuelle Text für die Lernenden interessant und motivierend ist, aber auch, dass er in das Unterrichtsgeschehen passt.

Bei dem verwendeten Spielfilm handelt es sich um den Film: „13 Semester – der frühe Vogel kann mich mal“ (Deutschland: 2009). Ich habe hier sowohl mit dem Trailer⁴, als auch mit einem Ausschnitt aus dem Film (36:30 – 37:34) gearbeitet, in dem die Erlebnisse des Protagonisten während eines Auslandssemesters dargestellt werden. Meine Wahl fiel vor allem deswegen auf diesen Film, weil ich den größten Teil meiner Forschung mit studentischen Lerngruppen durchführte und in diesem Film viele Aspekte angesprochen werden, die eine(n) StudentIn in seiner/ihrer Laufbahn üblicherweise bewegen können. Deswegen nahm ich an, dass der Film für StudentInnen einen hohen Motivations- und Emotionsfaktor hat. Es handelt sich um eine deutsche Komödie, die 2009 unter der Regie von Frieder Wittich entstand. Die Hauptperson ist Momo (gespielt von Max Riemel), ein Junge aus einer ostdeutschen Provinz, der zusammen mit seinem Freund nach Darmstadt geht, um dort Wirtschaftsmathematik zu studieren. In Zeitrafferdarstellung werden typische Szenen aus den einzelnen Semestern pointiert herausgegriffen. Man kann den Studienverlauf von Momo bis zu seinem Abschluss verfolgen, angefangen bei der Wohnungssuche, den ersten Vorlesungen, der großen Liebe, Studentenpartys, Auslandssemestern, Konflikten mit den Freunden, Zweifel an der Studienwahl und an sich selbst, Orientierungsverluste und Geschäftsideen bis hin zum Abschluss des Studiums.

Bei der ersten Dokumentation handelte es sich um einen Ausschnitt aus dem SPIEGEL TV Magazin: „Wer schützt die Umwelt vor den Umweltschützern?“⁵. Die zweite Dokumentation war ein Ausschnitt aus der Kinderserie Löwenzahn: „Schokolade - ein süßes Geheimnis“ (ZDF-tivi)⁶

Im erstgenannten Titel handelt es sich um ein Magazin, das an das von Alexander Neubacher geschriebene Buch „Ökofimmel: Wie wir versuchen, die Welt zu retten - und was wir damit an-

⁴ (<http://www.youtube.com/watch?v=-GkAahfAcsc>) (Zugriffsdatum: 08.01.2014).

⁵ (<http://www.spiegel.tv/filme/magazin-30122012/>) (Zugriffsdatum: 20.01.2014).

⁶ (<http://www.youtube.com/watch?v=7KVHNUYB9dg>) (Zugriffsdatum: 01.04.2014).

richten - Ein SPIEGEL-Buch“ (2012) angelehnt wurde. Er setzt sich auf humorvolle Weise mit der Thematik Umweltschutz auseinander.

Für die Unterrichtsstunde hatte ich einen Ausschnitt (01:47 -05:45), aus dem Anfang der Dokumentation ausgewählt. Meine Entscheidung für diese Reportage betraf inhaltliche und stilistische Gründe. Zum einen passte sie ins Unterrichtskonzept, da wir gerade das Thema Umweltschutz behandelten, zum anderen vermutete ich, dass die humoristische Darstellung ein Motivationsfaktor für die Lernenden darstellen könnte.

Der Ausschnitt bestand im Prinzip aus drei Szenen: Zunächst lässt sich der Spiegel-Reporter von einem Experten bei der Mülltrennung beraten. Anschließend folgt eine kurze historische Übersicht über die Entstehung von umweltschützenden Gruppierungen und Parteien. Schließlich wird erörtert, was gut und was schlecht für die Umwelt ist. Alle diese Szenen beinhalten durch die bildliche Darstellung und die Art der Kommentare des Reporters einen leicht ironischen, zynischen und humorvollen Unterton.

Der zweite Titel war ein Ausschnitt aus der Kinderreportage der Sendung *Löwenzahn*. Eingebaut in eine persönliche Geschichte von dem Protagonisten *Peter Lustig* wurde in der Reportage beschrieben, wie Schokolade hergestellt wird. Die Lernenden des Kurses waren kurz vorher im Schokoladenmuseum gewesen, und dieser Ausflug sollte in der Unterrichtsstunde nachbereitet werden. Ich wählte einen Ausschnitt (13:22 – 15:09) relativ am Ende der Dokumentation, da dieser mir, im Gegensatz von anderen Teilen der Folge, am wenigsten infantilisiert schien.

Letztendlich wurde in einem Unterrichtsversuch noch der Werbeclip von einer *Frauengold*⁷ - Werbung gezeigt. Dabei handelt es sich um ein in den 60er Jahren recht populäres Stärkungsmittel, das 1981 verboten wurde⁸. Es wurde damals vor allem Frauen als Mittel gegen zu starke emotionale Überreaktion und übertriebene Aufregung empfohlen. Demensprechend witzig und irritierend ist die Werbung aus heutiger Sicht. Für meine Unterrichtszwecke war der Clip deswegen besonders geeignet, weil er das Thema der vorausgegangenen Woche aufgriff, in der Männer- und Frauenrollen diskutiert wurden. Die Art und Weise, wie die Frau in der Werbung dargestellt wird, reflektiert das altmodische Frauenbild der damaligen Zeit. Aus heutiger Sicht wirkt

⁷ (<http://www.youtube.com/watch?v=r6OczveU0Xg>) (Zugriffsdatum: 16.01.2014).

⁸ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Frauengold>) (Zugriffsdatum: 19.03.2014).

der Clip daher sehr skurril, und ich nahm zu Recht an, dass er auch bei den Lernenden entsprechende Reaktionen hervorrufen und sie zur angeregten Diskussion herausfordern würde.

6.2 Zielgruppe

Für meine Forschung habe ich drei LernerInnengruppen ausgewählt. Zwei davon waren, was die Erstsprache betrifft, relativ heterogene Gruppen in Wien. Bei der einen handelte es sich um einen Kurs für Mütter von unterschiedlicher nationaler Herkunft, bei der anderen um einen Intensivkurs für StudentInnen. Die dritte, sprachlich sehr homogene Gruppe, bestand aus Germanistik-StudentInnen in Krakau.

Die Wiener StudentInnen-Gruppe bestand aus den TeilnehmerInnen eines B1+ Intensivkurses, der von einem Sprachinstitut angeboten wurde und, bei dem ich eine eigenständige Lehrfunktion innehatte. Der Kurs bestand aus einer Kerngruppe von ca. 12 Lernenden, der sich fast ausschließlich aus StudentInnen zusammensetzte. Unregelmäßig erscheinende Lernende erhöhten die Gruppenszahl gelegentlich. Ihr Alter bewegte sich von 19 bis 35 Jahren. Sie kamen aus unterschiedlichen Herkunftsländern wie dem Iran, Serbien, Bosnien, Mexiko, Russland, Mongolei, Albanien etc., was zu einer sprachlich recht heterogenen Gruppe führte, auch wenn es eine gewisse Dominanz der bosnisch/serbischen Sprachgruppe gab. Was das Unterrichtswerk betraf, war ich an ein Kursbuch gebunden, das ich jedoch problemlos durch buchexterne Aktivitäten erweitern konnte. Dank des sehr intensiven Kontaktes, den ich zu den KursteilnehmerInnen herstellen konnte, war es mir möglich, die Gruppe einigermaßen gut kennenzulernen und ein vertrauensvolles Klima zu schaffen. So waren die Lernenden bereits vor dem Unterrichtsversuch mit dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums, insbesondere mit der Aktivität des Authentischen Hörens/Lesens, bis zu einem gewissen Maße vertraut. Aus technischen Gründen war es leider aber erst im letzten gemeinsamen Kursmonat (Jänner) möglich, mit dem Medium Film zu arbeiten. Der Veranstaltungsort war das Klassenzimmer eines Wiener Gymnasiums und die räumlichen und ausstattungsmäßigen Voraussetzungen waren für mein Forschungsprojekt nicht optimal. Leider stand kein DVD- bzw. Videorecorder zur Verfügung. Ein Internetzugang war nicht vorhanden, und es befand sich auch kein Beamer im Raum, an dem man einen Laptop hätte anschließen können. Daher sah ich mich gezwungen, ein eigenes Gerät zu verwenden, mit der Folge, dass wir die Film- und Videoausschnitte auf einem vergleichsweise kleinen Bildschirm betrachten mussten. Da aber im letzten Kursmonat die Gruppe nur noch sehr klein war (sechs bis acht Personen), war dies einigermaßen möglich. Mit dieser Gruppe führte ich zweimal das „Au-

thentische Hör-Sehen“, einmal das „Lingua Puzzle mit Fokus auf dem Hörverstehen“ und einmal das „Lingua Puzzle mit Fokus auf dem Sehverstehen“ durch. Die Durchführung des Projekts war mit dieser Gruppe insofern vergleichsweise einfach und vornehmlich dem Umstand zu verdanken, dass es mein eigener Kurs war, in dem ich als selbstständige Lehrperson viele Freiheiten hatte. Zudem kannte ich die Teilnehmer der Gruppe gut.

Einen weiteren Teil meines Forschungsprojekts führte ich während meines Auslandspraktikums in Polen am Germanistischen Institut der Universität in Krakau durch. Hier hatte ich keinen eigenen Kurs, sondern unterrichtete als Assistenz-Lehrerin in mehreren Seminaren vor allem StudentInnen des Germanistik-Bachelor-Studiengangs im ersten Studienjahr. Teilweise arbeitete ich auch mit StudentInnen im zweiten oder dritten Studienjahr. Gelegentlich übernahm ich eigenständig einzelne Stunden, etwa wenn eine(r) der DozentInnen krank oder abwesend war. Die Teilnehmerzahl bestand im ersten Studienjahr aus ca. 40 Personen, deren Alter sich zwischen 19 und 23 Jahren bewegte. Für die meisten Seminarveranstaltungen wurde diese in zwei Teilgruppen von je 20 aufgeteilt und zeitlich gestaffelt unterrichtet. Es handelte sich um Gruppen mit Lernenden, die fast ausschließlich Polnisch als Erstsprache hatten. Auch hier gab es viel Kontakt mit meinen Lernenden, aber nicht mein eigenen Kurs, in dem ich die Unterrichtsinhalte selbst bestimmen konnte. Die Unterrichtseinheiten waren nur jeweils eineinhalb Stunden lang, wobei in jeder Einheit ein neues Thema behandelt wurde. Die Lernenden waren eher einen lehrerzentrierten Unterricht mit großer Stofffülle gewohnt. Beim Ansatz des Fremdsprachenwachstums beschäftigt man sich aber meist mehrmals und dann sehr intensiv mit einem Text. Außerdem ist es üblich, dass sich die Lehrperson dabei weitgehend zurücknimmt, und es wird von den Lernenden sehr viel Eigeninitiative verlangt.

Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass man mit jeder, auch mit einer zunächst durch andere Lehrerfahrungen geprägten Gruppe, die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums durchführen kann. Doch selbst Gruppen, die an lernerzentrierten Unterricht gewöhnt sind, sollte man an die ungewohnte Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums allmählich heranführen. Da ich jedoch, wie schon erwähnt, über keinen eigenständig geführten Kurs verfügte, war dieses allmähliche Heranführen nicht durchführbar. Ich hatte keine Möglichkeit, mit meiner Lernergruppe regelmäßig zu arbeiten, um sie explizit an das Fremdsprachenwachstum zu gewöhnen. Dennoch

versuchte ich es, zumindest im Ansatz: Immer, wenn ich mit der Gruppe Aufgaben machte und die Zeit es zuließ, regte ich an, dass die Lernenden sich zunächst untereinander absprechen und die Partner tauschten sollten. Außerdem versuchte ich immer wieder - auch in Stunden, in denen ich co-unterrichtete - audiovisuelle Texte einzubauen. Diese neue Grundvoraussetzung empfand ich zum einen als Herausforderung, gleichzeitig war sie aber für die Forschung selbst sehr spannend.

Da es aus organisatorischen Gründen letztendlich nicht möglich war, den Unterrichtsversuch im regulären Unterricht durchzuführen, bat ich ein paar der StudentInnen, mir außerhalb des Unterrichts dafür zu Verfügung zu stehen. Hinsichtlich der technischen Ausstattung waren die Voraussetzungen am Germanistischen Institut in Polen wesentlich besser als bei meinem Unterricht in Wien. Jeder Raum war mit einem Beamer ausgerüstet, und ich hatte jederzeit Zugriff auf verschiedene Laptops und Lautsprecher. Es war also kein Problem, die Video- und Filmausschnitte auf einer größeren Leinwand anzuschauen. In der Freiwilligen-Gruppe konnte ich die Aktivität zum Analytischen Hör-Sehen mit Fokus auf dem Sehverstehen erproben.

Relativ spontan entschloss ich mich noch, eine dritte LernerInnengruppe für das Forschungsvorhaben heranzuziehen. Dies geschah deshalb, weil ich mir aus den oben beschriebenen Gründen nicht sicher war, ob es mir gelingen würde, meine Unterrichtsprojekte in der StudentInnengruppe in Polen wie beabsichtigt durchzuführen. Vor meinem Auslandspraktikum in Krakau hatte ich zusätzlich neben dem Studenten-Intensivkurs einen „Mama lernt Deutsch“-Kurs geleitet, den ich wegen meiner Abreise nach Polen an eine Studienkollegin abgegeben hatte. Während eines kurzen Aufenthaltes und anlässlich einer Tagung in Wien hatte ich besagte Kollegin darum gebeten, mir die Gruppe für die Erprobung einer Aktivität zum Analytischen Hören zur Verfügung zu stellen. Sie stimmte dankenswerterweise zu. Das war also die einzige Gruppe, in der ich nicht in der beschriebenen Doppelfunktion selbst unterrichtete, sondern den von der Kollegin geführten Unterricht beobachtete. Dieser besondere Vorteil war dem Umstand geschuldet, dass ich die Gruppe vorher sehr gut kennengelernt hatte und andererseits meine Kollegin mit dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums ebenfalls vertraut ist. Die Gruppe - ein A2+ Kurs -, bestehend aus zehn Frauen im Alter zwischen 20 und 50 Jahren (sechs Frauen aus Ägypten, zwei Frauen aus Persien, eine aus Indien) – hatte also bereits einzelne Aktivitäten des Fremdspra-

chenwachstums kennengelernt und der Verlauf war für sie bekannt. Wie schon aus der Kursbezeichnung erkennbar, waren alle Frauen Mütter. Da die ägyptischen Frauen in der Überzahl und sehr lebhaft waren, wurde im Unterricht sehr viel in Sprachen des Nahen und Mittleren Ostens geredet. Der Kurs fand in einer Wiener Grundschule statt. Die Lernenden saßen an einem runden Tisch. Für die technisch-mediale Unterrichtsgestaltung stand nur ein Flip-Chart zur Verfügung. Es gab zwar in der Schule Fernseher mit DVD-Abspielgeräten, diese konnte man aber nur in Ausnahmefällen ausleihen. Das heißt, die Umstände zwangen mich dazu, auf den eigenen PC zurückzugreifen. Mit der Gruppe machte ich einen Unterrichtsversuch zum Analytischen Hör-Sehen mit Fokus auf dem Sehverstehen und auf dem Hörverstehen.

6.3 Résumé

Wie meine Beschreibungen zeigen, war die Forschung von recht differenzierten Grundvoraussetzungen geprägt. Ich arbeitete mit drei unterschiedlich strukturierten Zielgruppen (sprachlich homogene StudentInnen, sprachlich heterogene StudentInnen, sprachlich heterogene Frauen). Jede Gruppe stellte für mich eine eigene Herausforderung dar. Während ich in zwei Gruppen als Kursleiterin agierte und so zum einen sehr viel Entscheidungsfreiheit hatte und zum anderen die Gruppen gezielt an die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums heranzuführen konnte, war in der dritten Gruppe meine Entscheidungsfreiheit eingeschränkt. Es gab kaum Möglichkeiten die Lernenden an das Fremdsprachenwachstum heranzuführen, zudem musste die Forschung außerhalb des Regelunterrichts durchgeführt werden.

Was die technische Ausstattung betrifft, waren bei der letzten Gruppe die besten audiovisuellen Medien (Laptop, Beamer, Projektionsfläche) dafür verfügbar, während ich in den beiden anderen Gruppen auf den eigenen Laptop zurückgreifen musste. Auch meine Position und Rolle innerhalb der einzelnen Gruppen war sehr unterschiedlich. In zwei Gruppen hatte ich die Rolle der Kursleiterin inne. Doch nur in einer dieser beiden Gruppen wurde der Unterrichtsversuch von mir selbst durchgeführt. In der anderen Gruppe trat ich aus den oben beschriebenen Gründen nur als Beobachterin auf. Die dritte Gruppe hingegen kannte mich als Co-Unterrichtende/Praktikantin. Der Unterrichtsversuch selbst wurde aber von mir persönlich abgehalten.

Auch die Textauswahl war von großer Vielfalt geprägt. Wie oben beschrieben, wurden die Texte je nach den Bedürfnissen der Zielgruppe und dem jeweiligen Unterrichtskontext ausgewählt. So entstand eine breite Textsortenvielfalt: Spielfilme, Trailer, Dokumentationen und ein Werbeclip. Ich hatte also bei den Zielgruppen und der Textwahl verschiedene Grundvoraussetzungen. Das stellt vielleicht die Einheitlichkeit der Forschung in Frage, entspricht aber den vorgefundenen Gegebenheiten der Unterrichtsrealität, und zeigt, wie vielfältig und flexibel sowohl mit Fremdsprachenwachstum als auch mit audiovisuellen Medien gearbeitet werden kann. Im Folgenden werden die einzelnen Unterrichtsversuche im Detail beschrieben

7. Unterrichtsaktivitäten

Im Folgenden werde ich die von mir durchgeführten Unterrichtsaktivitäten im Detail beschreiben. Dabei handelt es sich um zwei Versuche zum Authentischen Hör-Sehen und jeweils um einen zum Lingua Puzzle mit Fokus Hörverstehen, zum Lingua Puzzle mit Fokus Sehverstehen, zum Analytischen Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen und Hörverstehen sowie zum Analytischen Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen.

Bei der Durchführung der einzelnen Aktivitäten hielt ich mich immer so eng wie möglich an die Planungsvorlage des Fremdsprachenwachstums für das Hörverstehen. Das war nicht immer zu 100% möglich. Aber wie auch Alfred Knapp sagt, sind die Vorlagen gar nicht dazu gedacht, dass man sie strikt einhält, vielmehr sollten sie immer an das konkrete Unterrichtsgeschehen angepasst und entsprechend variiert werden. Manche Aktivitäten, vor allem diejenigen, in denen das Sehverstehen im Vordergrund stand, verlangten etwas mehr Vorarbeit, als es beim Fremdsprachenwachstum üblich ist. Diese habe ich dann bei der jeweiligen Aufgabe beschrieben. Ich werde nun also zunächst die jeweiligen Unterrichtsverläufe darstellen sowie auf einige Auffälligkeiten hinweisen. Im Anschluss folgt die Analyse.

7.1 Authentisches Hör-Sehen 1

Zeit: ca. 45 Minuten

Niveau: B1+

Gruppe: 8 TeilnehmerInnen (alle StudentInnen) zw. 20 und 35 Jahren (Bosnien, Serbien, Mexiko, Iran, Russland, Mongolei, Albanien)

Örtlichkeit: Klassenzimmer in einem Wiener Gymnasium; Tafel; Tische und Stühle; Laptop

Thema: Studentenleben

Audiovisueller Text: Trailer des Spielfilms „13 Semester – der frühe Vogel kann mich mal“⁹ (Deutschland: 2009)

Ziel beim Fremdsprachenwachstum: Globalverstehen und Erweiterung des Wortschatzes

Für meinen ersten Versuch zum Authentischen Hör-Sehen entschied ich mich für den Trailer des Films: „13 Semester, der frühe Vogel kann mich mal“. Der Ablauf hielt sich relativ eng an die Abfolge des Authentischen Hörens, ich nahm aber spontan kleine Veränderungen vor:

⁹ Trailer: (<http://www.youtube.com/watch?v=-GkAahfAcsc>)

- 1, Hineinhörsehen: Der Trailer wurde zwei Mal abgespielt, ohne dass die Lehrende einen konkreten Arbeitsauftrag oder bestimmte Fragestellungen vorgab.
- 2, Informationsaustausch: Die Lernenden wurden dazu aufgefordert, mit ihrem jeweiligen Nachbarn alle Informationen auszutauschen, die sie bisher aus dem Gehörten und Gesehenen entnommen hatten.
- 3, Vertiefendes Hör-Sehen: Der Trailer wurde wieder zweimal abgespielt, ohne konkrete Arbeitsaufgabe an die Lernenden.
- 4, Informationsaustausch: In neuer personeller Zusammensetzung wurden die Lernenden dazu aufgefordert, Informationen auszutauschen. Da sich die Lernenden nicht gerne freiwillig in neue Gruppen zusammensetzten, ließ ich sie farbige Zettel ziehen, von denen jeweils zwei die gleiche Farbe hatten, und es wurde dadurch bestimmt, in welcher neuen Konstellation sich die Lernenden zusammensetzen sollten. Diese Herangehensweise war bereits bekannt und wurde akzeptiert.
- 5, Identifikations-Hör-Sehen: Der Filmtrailer wurde wieder ein- bis zweimal vorgespielt mit dem Auftrag, sich unbekannte Wörter zu notieren, deren Bedeutung gerne erfahren werden wollte.
- 6, Informationsaustausch: In erneuter Partner-Zusammensetzung (wiederum durch Farbenziehen bestimmt) wurden die Lernenden nun gebeten, sich über unbekannte Wörter oder nicht verstandene Inhalte auszutauschen.
- 7, Gemeinsames Wörterbuch: Immer noch unklare oder unbekannte Wörter konnten nun im Plenum erfragt werden und wurden, falls keiner der Lernenden die Bedeutung kannte, von der Lehrperson erklärt. Falls Wörter nur undeutlich oder falsch verstanden worden waren, wurde von den Lernenden automatisch die Szene beschrieben. Dies empfand ich als Vorteil für beide Seiten. Die Lernenden konnten so die Vokabel besser dem Kontext zuordnen und sich merken. Für mich als Lehrperson war es leichter, Wörter, bei denen ich mir nicht sicher war, welche gemeint waren, zu erraten. Zudem hatte ich das Gefühl, dass insgesamt weniger Wörter erfragt wurden als beim Authentischen Hören. Ich vermute, dass mehr Wörter durch den Kontext erschlossen werden konnten. Der erfragte Wortschatz war: *Siegertyp, Ehrgeiz, Vertreter, verhuscht, Frauenheld, sprühen, abknöpfen* und „*der frühe Vogel kann mich mal*“.

8, Abschließendes Hör-Sehen: Nach dem abschließenden Hör-Sehen bat ich die Lernenden, kurz zusammenzufassen, worum es in dem Film geht. Einer der Teilnehmer bot sich an, den Inhalt zu erzählen. Seine Aussagen wurden vom Rest der Gruppe ergänzt. Es zeigte sich, dass sehr viel vom Inhalt erfasst worden war. Selbst Ereignisse und Vorgänge, die im Filmgeschehen nur implizit angedeutet waren, wurden verstanden.

Fazit: Die Übung dauerte insgesamt ca. 45 Minuten. Das Ziel des Authentischen Hörens/Lesens und somit auch das des Authentischen Hör-Sehens ist vor allem ein globales Verständnis sowie eine Erweiterung des Wortschatzes. Beide Ziele wurden in einem sehr zufriedenstellenden Maße erreicht. Auch hatte ich den Eindruck, dass weniger Wortschatz erfragt wurde als beim Authentischen Hören. Ich nehme an, dass - wie oben beschrieben - durch die visuelle Komponente die Inferenzprozesse, Antizipation sowie das Verstehen globaler Inhalte und Schlüsselinformationen unterstützt wurde. Darauf werde ich genauer in der Analyse eingehen.

7.2 Authentisches Hör-Sehen 2

Zeit: ca. 45 Minuten

Niveau: B1+

Gruppe: 8 TeilnehmerInnen (alle StudentInnen) zw. 20 und 35 Jahren (aus Bosnien, Serbien, Mexiko, Iran, Russland, Mongolei, Albanien)

Örtlichkeit: Klassenzimmer in einem Wiener Gymnasium; Tafel; Lehrerpult; Schülerpulte und Stühle; Laptop

Thema: Umweltschutz

Audiovisueller Text: Ausschnitt (01:47 -05:45) aus SPIEGEL TV Magazin: „Wer schützt die Umwelt vor den Umweltschützern?“¹⁰

Ziel beim Fremdsprachenwachstum: Globalverstehen und Erweiterung des Wortschatzes

Beim zweiten Versuch zum Authentischen Hör-Sehen war das Thema der Woche *Natur und Umwelt*. Für diese Stunde war das Thema Umweltverschmutzung/Umweltschutz, Mülltrennung etc. vorgesehen. Deswegen wählte ich einen Ausschnitt einer vom Spiegel-TV gesendeten Dokumentation. In der Szene wird zuerst das Prinzip der Mülltrennung beschrieben. Darauf gibt es einen kurzen Überblick zur geschichtlichen Entwicklung der Umweltschutz-Kampagne und schließlich wird auf ironische Weise thematisiert, was gut bzw. schlecht für die Umwelt ist.

¹⁰ (<http://www.spiegel.tv/filme/magazin-30122012/>)

Ablauf:

1. Hinein-Hör-Sehen: Zunächst bekamen die Lernenden den Auftrag, sich das Video einfach in Ruhe, ohne gezielte Aufmerksamkeit anzuschauen.
2. Informationsaustausch: In Kleingruppen von zwei oder drei Personen sollten die Lernenden sich darüber austauschen, welche Informationen sie bis jetzt aus Text und Bild erschließen konnten. Typische Phrasen in den Kleingruppen waren z.B.: „Was hast du verstanden?“, „Ich habe geschrieben“ etc. Dabei gingen die Lernenden bei einigen Dingen mehr ins Detail (zum Beispiel welche Mülltonne für welche Materialien vorgesehen ist), bei anderen blieben sie eher oberflächlich, etwa: „Dann wird gesagt, was gut und was schlecht für die Umwelt ist“.
3. Vertiefendes Hör-Sehen: Die Lernenden schauten sich den Ausschnitt ein zweites Mal an. Sie sollten diesmal vor allem auf den Wortschatz achten und sich drei Wörter heraussuchen, deren Bedeutung sie unbedingt wissen wollten.
4. Informationsaustausch: In neuer Gruppierung bekamen die Lernenden nochmals die Gelegenheit, sich über das Gehörte und Gesehene zu unterhalten. Dabei hatten die Gruppen unterschiedliche Gesprächsschwerpunkte. Während sich manche eher auf den Inhalt konzentrierten, tauschten sich die anderen vor allem über den im Film verwendeten Wortschatz aus. Die Kommunikation drehte sich auch um im Film vorkommende Gegenstände und Objekte wie die Farben der unterschiedlichen Mülltonnen („Die orange Tonne war für den Deckel.“) oder sie imitierten im Film vorkommende Gesten und Handlungen: Gesucht war die Phrase: *den Deckel abschrauben*. Das Wort *abschrauben* war nicht verstanden worden, deswegen wurde von den Studenten mehrfach die Drehbewegung beim Deckel-Abschrauben nachgemacht. Sie meinten, dass der Text viele unbekannte Wörter enthalte.
- 5) Vertiefendes Hör-Sehen: Der Ausschnitt wurden nochmal angeschaut. Die Lernenden bekamen die Gelegenheit, ihre Hypothesen zu überprüfen.
- 6) Informationsaustausch: Da die Gruppe ziemlich klein war, durften alle zusammen zwei Minuten lang die gewonnenen Informationen untereinander austauschen. Das geschah sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache.

7) Gemeinsames Wörterbuch: Anschließend hatten die Lernenden die Möglichkeit, mit mir gemeinsam die noch unbekannt Wörter und Begriffe zu klären. Diese waren: *Deckel abdrehen*; *Rhein*; *saurer Regen*; *politische Kraft*; *betongrau*; *vergiften*; *ätzend*; *Chemiefabrik*; *Fortgeschrittene*. Verglichen mit der anfänglichen Feststellung, dass der Text ziemlich viele unbekannt Wörter enthalte, war es auffällig, dass am Ende gar nicht so viele Wörter als unbekannt bezeichnet wurden. Wie auch beim ersten Versuch, erleichterte die bildliche Darstellung die Kommunikation und das Erschließen von Wörtern. Das möchte ich anhand folgender drei Begriffe und Handlungen verdeutlichen: *Deckel abdrehen*; *Rhein* und *Fortgeschrittene*. Wie oben schon erwähnt, wurde beim gemeinsamen Wörterbuch bei der Suche nach dem Wort *drehen* die Drehbewegung gemacht. Im Video sagte ein Mädchen: „Wir wollten doch zum Rhein!“. Beim Fragen bezogen sich die Lernenden direkt auf das Video und wollten wissen, was das Mädchen am Ende des Satzes sagt. Das Wort *Fortgeschrittene* kam im Kontext „Mülltrennung für Fortgeschrittene 1“ vor. Es handelte sich dabei um eine Überschrift für eine Reihe innerhalb der Dokumentation. Das heißt, es war tatsächlich geschriebene Schrift im Video, die explizit gesehen wurde. Auch darauf beriefen sich die StudentInnen, indem sie betonten, dass es geschrieben stehe.

8) Abschließendes Hör-Sehen: Nachdem wir die unbekannt Wörter geklärt hatten, schauten wir den Filmausschnitt nochmal zusammen an. Danach bat ich die StudentInnen zu berichten, was verstanden wurde. Einer der Studenten fing an zu erzählen, die anderen ergänzten und wechselten sich ab. Das Gehörte und Gesehene wurde sehr genau wiedergegeben. Dabei wurde nicht nur erzählt, was sie gehört hatten, sondern auch in großem Maße, was gesehen wurde.

Die Versuche zeigen, dass das Authentische Hör-Sehen sehr gut funktioniert, und hier der Ansatz des Fremdsprachenwachstums wunderbar umgesetzt werden kann. Ich behaupte sogar, dass diese Aktivität bei der Wahrnehmung über ein audiovisuelles Medium noch besser funktioniert, da den Studierenden mehrere Sinnes-Kanäle zur Verfügung stehen, auf die sie zurückgreifen können und die in ihrem Zusammenspiel das komplexere Verstehen fördern. Das erleichtert verstärkt die Kommunikation sowohl untereinander als auch mit der Lehrperson. Der Wortschatz wird schneller und intensiver verarbeitet, da er noch stärker in einen Kontext eingebunden ist.

Außerdem wird das Globalverstehen durch die visuellen Eindrücke unterstützt. Dies wird in der empirischen Analyse noch genauer ausgeführt.

Das Lingua Puzzle erprobte ich auf zwei verschiedene Weisen. Einmal lag der Fokus auf dem Hörverstehen. Das heißt, es lief auf ähnliche Weise, ab wie es auch im Fremdsprachenwachstum vorgesehen ist, nur mit dem Unterschied, dass es hier eine audiovisuelle Unterstützung gab. Eine größere Herausforderung war es, ein Lingua Puzzle mit dem Fokus Sehverstehen auszuarbeiten. Ich musste mich der Frage stellen, wie man diese Aufgabe so transformieren kann, dass das Gesehene möglichst genau wahrgenommen wird. Auf diese Problematik werde ich weiter unten bei der Beschreibung des Übungsverlaufes eingehen. Insgesamt haben mir beide Versuche auf negative und positive Art und Weise gezeigt, wie wichtig es ist, gerade bei detailorientierten Aufgaben wie dem Lingua Puzzle vorab und mit zeitlichem Abstand das Globalverstehen zu sichern.

Ich werde zunächst den Unterrichtsverlauf beim Lingua Puzzles jeweils mit der Konzentration auf das Hörverstehen und anschließend mit der Konzentration auf das Sehverstehen beschreiben.

7.3 Was? Keine Kapern? - Lingua Puzzle mit Fokus Hörverstehen

Zeit: ca. 45 Minuten

Niveau: B1+

Gruppe: 8 TeilnehmerInnen (alle StudentInnen) zw. 20 und 35 Jahren (Bosnien, Serbien, Mexiko, Iran, Russland, Mongolei, Albanien)

Örtlichkeit: Klassenzimmer in einem Wiener Gymnasium; Tafel; Lehrerpult; Schülerpulte und Stühle; Laptop

Thema: Konsum und Kaufverhalten

Audiovisueller Text: Ausschnitt (00:00-00:18) aus Frauengold¹¹ –Werbeclip

Ziel beim Fremdsprachenwachstum: Detailverständnis und genaue Rekonstruktion des (Teil)textes

An dem Tag an dem ich den Unterrichtsversuch mit dem Lingua Puzzle durchführte, war der stoffliche Kontext der Woche war das Thema Kaufen. In dieser Unterrichtsstunde beschäftigten wir uns mit dem Unterthema Werbung. Dazu passend entschied ich mich für einen Werbeclip. Da wir die Woche davor unterschiedliche Lebensformen und die Rolle der Frau diskutiert hatten, wählte ich einen aus heutiger Sicht recht witzigen Werbeclip, *Frauengold*, aus. Dabei handelt es

¹¹ (<http://www.youtube.com/watch?v=r6OczveU0Xg>) (Zugriffsdatum: 08.01.2014).

sich um ein in den 60er Jahren recht populäres Stärkungsmittel, das 1981 verboten wurde. Es wurde damals vor allem Frauen als Mittel gegen zu starke emotionale Überreaktion und übertriebene Aufregung empfohlen.

Da ich bald ein neues Thema beginnen wollte, machte ich hier leider den Fehler, dass ich Globalverstehen und Detailverstehen direkt nacheinander sichern wollte. Außerdem beinhaltet das Video einige recht schwierige, heutzutage eher ungebräuchliche Wörter, die besser vorab hätten geklärt werden müssen. Ich spielte also zunächst den Clip mehrmals vollständig ab und erläuterte den Inhalt sowie einige unbekannte Wörter. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich den Eindruck, dass der Text recht gut und schnell verstanden wurde. Für das Detailverstehen hätte ich ihn aber einfach noch besser aufbereiten sollen.

Anschließend zeigte ich die erste Szene (00:00-00:18) des Videos, die ich aus dem Original-Clip herausgeschnitten hatte. Dabei handelt es sich um folgenden Text:

V= Verkäuferin; F = Frau; O= Stimme aus dem Off

V: „Was darf's sonst noch sein?“

F: „Kapern.“

V: „Kapern bekommen wir leider erst morgen wieder, gnädige Frau.“

F: „Was? Keine Kapern?“

V: „Tut mir Leid, gnädige Frau.“

F: „Und sie wollen ein Delikatessengeschäft sein? Dass ich nicht lache! Wie stellen Sie sich das eigentlich vor, Fräulein? Keine Kapern!“

O: „Hallo! Frauengold nehmen!“

Ablauf:

1. Intensives Hören: Die Lernenden hatten den Auftrag, den Text wortgetreu zu reproduzieren. Mit dem Lingua Puzzle waren die StudentInnen schon vertraut, da sie diese Technik schon bei den Übungen zum Hörverstehen kennengelernt hatten. Dennoch schienen sie zunächst über den Auftrag, den Text mitschreiben zu müssen, verwirrt zu sein. Der audiovisuelle Text wurde fünfmal angehört und die Lernenden schrieben mit.

2. Informationsaustausch: Wie gewohnt, sollten nun die Lernenden sich zu zweit oder zu dritt austauschen, über ihre Notizen diskutieren und diese einander angleichen. Es schien immer noch große Unsicherheit zu herrschen. Obwohl ich vorher den Eindruck gehabt hatte, dass der Text sehr gut verstanden worden war, hatten die Lernenden jetzt sehr große Probleme mit der Aufgabe.
3. Intensives Hören: der Text wurde weitere fünf Mal angehört. Die StudentInnen waren jedoch immer noch sehr ratlos.
4. Informationsaustausch: Die Lernenden wurden in neue Gruppen eingeteilt, was bei fünf Anwesenden jedoch keinen so großen Unterschied macht. Wiederum hatten sie nun Zeit, ihre Notizen zu ergänzen und sich gegenseitig zu beratschlagen.
5. Intensives Hören: Ich machte den Lernenden nun den Vorschlag, den Bildkanal diesmal auszuschalten. Sie waren damit einverstanden, dies auszuprobieren. Nachdem wir die Stelle aber zweimal ohne Bild gehört hatten, baten sie mich, das Bild wieder einzuschalten. Sie meinten, das würde ihnen helfen den Text zu verstehen. Deswegen ließ ich die nächsten drei Male den Clip wieder mit Bild laufen. Sie schienen immer noch unsicher zu sein.
6. Informationsaustausch: Da es sich - wie erwähnt - an diesem Tag um eine ziemlich kleine Gruppe handelte, durften sie bei diesem Informationsaustausch zu fünft zusammenarbeiten.
7. Gemeinsames Aufschreiben: Obwohl ich immer noch den Eindruck hatte, dass sich die Lernenden noch etwas unsicher waren, entschloss ich mich dennoch, den Text jetzt schon gemeinsam zu klären. Prinzipiell zeigte sich, dass mehr verstanden worden war, als die Reaktion der StudentInnen zunächst vermuten ließ. Bei ein paar Wörtern, die ich zuvor versäumt hatte zu erklären, gab ich Hilfestellungen. Dazu gehörten die Wörter: *Kapern* und *Fräulein*. Den Rest des Textes schrieb ich so an die Tafel, wie ihn die Lernenden mir diktierten. Falls eine Stelle unterschiedlich interpretiert worden war, schrieb ich mehrere Versionen an die Tafel. Da besonders das Ende unsicher schien, ließ ich eine meiner StudentInnen das Ende des Textes selbst an die Tafel schreiben, damit ich sehen konnte, was ungefähr verstanden worden war.

8. Wiederholtes Anhören: Wir sahen und hörten uns nun den Text wiederholt mehrmals an und die StudentInnen sollten vor allem auf die Stellen achten, bei denen es mehrere Varianten an der Tafel gab. Erst nach öfterem Hören und Sehen gelang es uns, eine vollständige Lösung zu finden. Auch musste ich ein einige wenige Male nachhelfen. Doch letztendlich hatten wir dann den ganzen Text an der Tafel stehen.

Insgesamt war ich mit Verlauf und Ergebnis dieser Stunde nicht so zufrieden. Ich hätte die Textinhalte vorab gründlicher klären müssen, umso mehr, als es sich um eine schon etwas veraltete Sprache mit teilweise ungewohnten Wörtern handelte. Das Ergebnis der Stunde zeigte mir, wie wichtig es ist, das Globalverstehen gründlich abzusichern, bevor man derart detailorientierte Übungen ansetzt. Dies zeigte auch der nächste Versuch, wenngleich mit weitaus besserem Erfolg.

7.4 Lingua Puzzle mit Fokus Sehverstehen

Zeit: ca. 45 Minuten

Niveau: B1+

Gruppe: 8 TeilnehmerInnen (alle StudentInnen) zw. 20 und 35 Jahren (Bosnien, Serbien, Mexiko, Iran, Russland, Mongolei, Albanien)

Örtlichkeit: Klassenzimmer in einem Wiener Gymnasium; Tafel; Lehrerpult; Schülerpulte und Stühle; Laptop

Thema: Reisen/Auslandssemester

Audiovisueller Text: Ausschnitt (36:30 – 37:34) aus Spielfilm „13 Semester – der frühe Vogel kann mich mal“ (Deutschland: 2009)

Ziel beim Fremdsprachenwachstum: Detailverständnis und genaue Rekonstruktion des (Teil)textes

Es war für mich ein großes Anliegen, das Sehverstehen nicht zu vernachlässigen oder es nur als reines Hilfsmittel zum Verstehen heranzuziehen. Doch wie kann man das Ziel des Lingua Puzzles - eine genaue Rekonstruktion des Textes zu erreichen - erfüllen und gleichzeitig das Bild in den Mittelpunkt stellen? Einen bildlichen Text kann man schriftlich und verbal nicht so festhalten wie einen gesprochenen Text. Der Begriff des Puzzles half mir, eine für mich annehmbare Lösung zu finden. Ich beschloss detaillierte Ausschnitte aus dem gewählten Video herauszuschneiden und diese dann wieder in der richtigen Reihenfolge ordnen zu lassen. Doch bevor ich den genauen Verlauf beschreibe, soll hier noch kurz auf die Filmwahl eingegangen werden.

Da das Wochenthema „Reisen“ war, wählte ich einen Ausschnitt aus dem oben beschriebenen Film „13 Semester – der frühe Vogel kann mich mal“. Es gibt darin einen Ausschnitt, in dem der Protagonist ein Auslandssemester absolviert. Allerdings handelt es sich um eine etwas ungewöhnliche Darstellung. Seine Erlebnisse werden wie eine rasche Abfolge von fotografischen Reise-Ausschnitten wiedergegeben. Die Szene wird nicht von Dialogen, sondern nur von der Musik eines Ditcheridoos (das Auslandssemester war in Australien) begleitet. Da der Fokus bei dieser Form des Lingua Puzzles auf dem Sehverstehen lag, bot es sich an, zunächst einen Ausschnitt zu wählen, bei dem der Ton keine inhaltlich dominante Rolle einnimmt.

Vorarbeit

Wie erwähnt, kopierte ich aus der Filmszene mehrere detaillierte Portrait-Stills heraus. Dabei handelt es sich um einzelne Gesichtsausdrücke des Protagonisten. Dafür suchte ich mehrere repräsentative Szenen des Handlungsverlaufs aus. So hatte ich am Ende eine Reihe von Bildern mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken der Hauptperson (siehe Anhang). Diese druckte ich aus und brachte sie zwei Tage vor dem Versuch mit dem Lingua Puzzle in den Unterricht mit. Die Lernenden wurden in zwei Gruppen aufgeteilt, jede Gruppe bekam einen Umschlag mit den eben erwähnten Bildern. Beide Gruppen hatten die gleichen Bilder.

Nun stellte ich zwei Arbeitsaufträge:

- 1, Seht euch die Gesichtsausdrücke genau an und findet eine Emotion, die das Bild beschreibt.
- 2, Denkt euch eine Geschichte zu den Bildern aus und ordnet die Bilder dieser Geschichte chronologisch.

Mein Ziel war es, dass sich die Lernenden vorab intensiv mit den Bildern und den entsprechenden Gesichtsausdrücken auseinandersetzen konnten. Diese Übung funktionierte sehr gut. Ich war überrascht, wie viel aus den Bildern herausgelesen wurde und wie ähnlich die emotionalen Zuordnungen in den beiden Gruppen waren. Einige Bilder wurden nahezu gleich interpretiert, darunter insbesondere Bild 1: *erstaunt*, Bild 5: *konzentriert*, Bild 7: *verliebt*, Bild 8: *vergnügt*, und Bild 9: *Begrüßung bzw. Abschied*. Nicht nur waren die herausgelesenen Emotionen in beiden Gruppen sehr ähnlich, sondern sie passten weitgehend zu den tatsächlichen Szenen im Film. Die

daraus kreierte Geschichten waren dagegen etwas unterschiedlicher, doch auch hier konnte man Parallelen sowohl zwischen den Gruppen als auch zum Filmausschnitt feststellen. Als weitere Vorbereitung für das Lingua Puzzle schauten wir den Filmausschnitt mehrmals an: zunächst ohne Auftrag, um erstmal abzuklären, was von den Studierenden wahrgenommen worden war. Dann sollten sie so viel wie möglich notieren, was Momo (der Protagonist) bei seinem Auslandsaufenthalt erlebt. Hier kam es zu einem interessanten Missverständnis: Offensichtlich hatten ein paar der Lernenden meine Arbeitsanweisung nicht verstanden oder sie waren von der vorhergehenden Aufgabe noch etwas irritiert. Jedenfalls notierten zwei oder drei der TeilnehmerInnen nicht, was Momo erlebte, sondern seine Emotionen. Auch wenn das nicht die eigentliche Aufgabe war, belegt dies die Fähigkeit der Lernenden, Emotionen aus einem audiovisuellen Text herauslesen zu können. Das war fast schon eine Aufgabe zum Analytischen Hör-Sehen, in der Emotionen festgehalten werden. Dieses eigentliche Missverständnis beeindruckte mich so sehr, dass ich beschloss, diese Übung beim Unterrichtsversuch zum Analytischen Hör-Sehen einzubauen. Insgesamt wurde diese Übung sehr gut gemeistert. Es wurden viele Erlebnisse des Protagonisten erkannt und festgehalten. Als Hausübung gab ich den StudentInnen die Aufgabe, mit Hilfe ihrer Notizen Momos Auslandserfahrung schriftlich nachzuerzählen.

Für das Lingua Puzzle hatte ich geplant, die Bilder (diesmal in kleineren Gruppen) auszuteilen. Dann sollte das Video nochmal angeschaut und die Ausschnitte chronologisch so angeordnet werden, wie sie auch im Video aufeinander folgen. Da ich mir nicht sicher war, ob diese Aufgabe in der Weise lösbar ist, wie ich mir das vorgestellt hatte, unternahm ich vorab mit einem Muttersprachler einen Pretest. Dieser hatte große Probleme, die Bilder in der richtigen Reihenfolge anzuordnen, und er schaffte es auch nach mehreren Versuchen nicht. Dennoch wollte ich die Übung im Unterricht durchführen, nahm aber drei bis vier Bilder aus dem Sortiment heraus, um es den StudentInnen etwas leichter zu machen.

1. Intensives Sehen: An diesem Tag waren 9 StudentInnen anwesend. Da ich nur eine bestimmte Anzahl an Bildersortimenten zur Verfügung hatte, teilte ich die Lernenden sofort in drei Gruppen ein, von denen jede die gleichen, aus der Vorstunde bereits bekannten Bilder bekam. Die Studierenden hatten den Auftrag die Bilder in chronologischer Reihenfolge anzuordnen. Wir

sahen den Filmausschnitt zwei Mal hintereinander an und die Lernenden ordneten die Bilder nach ihren Vorstellungen.

2. Informationsaustausch: Die Gruppen hatten kurz Zeit, sich über ihre Ergebnisse auszutauschen. Dabei wurde schon sehr viel gelöst, nur bei manchen Bildern gab es noch Unsicherheiten und Uneinigkeiten über die gültige Reihenfolge. Danach bat ich jeweils einen aus jeder Gruppe, diese zu wechseln. Ich beschloss die Zusammensetzung hier zu verändern, da schon während des Sehens **gemeinsam** an der Anordnung gearbeitet wurde. Ich wollte nämlich niemanden während des Konstruktionsprozesses unterbrechen.

3. Intensives Sehen: In neuer Gruppenzusammensetzung wurde der Ausschnitt wieder mehrmals angeschaut. Hier konnten die StudentInnen ihre Aufmerksamkeit nochmals auf die Szenen richten, bei denen sie bezüglich der Anordnung noch unsicher waren.

4. Informationsaustausch: Wieder hatten die Gruppen die Möglichkeit, sich über ihre Lösungsvorschläge untereinander auszutauschen. Dabei brachten die neuen Gruppenmitglieder eine neue Dynamik in den Austauschprozess, da sie teilweise andere Lösungsvorschläge hatten. Zunächst wurde noch über ein oder zwei Bilder diskutiert, ansonsten war man sich inzwischen über die Reihenfolge einig. Ein letztes Mal bat ich jeweils einen Lernenden aus der Gruppe, in eine andere zu wechseln.

5. Intensives Sehen: In neuen Gruppen wurde der Ausschnitt wiederholt angeschaut. Letzte Unsicherheiten konnten überprüft werden. Inzwischen waren sich die Lernenden jedoch bei ihrer Wahl recht sicher und einig.

6. Informationsaustausch: Ich gab den StudentInnen kurz Zeit, sich über ihre endgültige Lösung zu verständigen. Da es aber inzwischen nicht mehr viel Diskussionsbedarf gab, hielten wir diese Phase kurz.

7. Gemeinsames Auflösen: Gemeinsam klärten wir die Resultate. Bis auf zwei Bilder war man sich über die Reihenfolge einig. Deswegen sahen wir den Ausschnitt noch ein letztes Mal zusammen an und konnten rasch bestimmen, welche Anordnung die richtige war.

Insgesamt hatte ich das Gefühl, dass den StudentInnen die Übung sehr leicht fiel. Vor allem nach dem Versuch mit dem Muttersprachler war ich mir nicht sicher, ob sie die Aufgabe überhaupt lösen könnten. Im Nachhinein war mir klar, dass ich wohl mehr Bilder hätte einsetzen können. Auch dann wäre die Aufgabe ohne Probleme von den TeilnehmerInnen zu bewältigen gewesen. Dass es im Unterricht so viel besser klappte als bei dem Versuch mit dem Muttersprachler, führe ich auf mehrere Faktoren zurück: Die Lernergruppe hatte sich sowohl mit dem Filmausschnitt als auch mit den Gesichtsausdrücken, den Bildern und den damit zusammenhängenden Emotionen auseinandergesetzt. Das zeigt wiederholt, wie wichtig es ist, dass sich die Lernenden zunächst orientierend mit der Thematik und dem Text beschäftigen. Außerdem konnten sich die Einzelpersonen der Gruppe immer wieder mit ihren KollegInnen austauschen, sich beraten und mit ihnen zusammenarbeiten. Der Muttersprachler dagegen musste alleine arbeiten.

7.5 Analytische Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen und Hörverstehen

Zeit: ca. 65 Minuten

Niveau: A2+

Gruppe: 6 TeilnehmerInnen (alle Mütter) zw. 20 und 50 Jahren (Ägypten, Afghanistan, Indien, Persien)

Örtlichkeit: Klassenzimmer in einer Wiener Grundschule; Flipchart; ein großer Tisch mit Stühlen; Laptop

Thema: Schokolade

Audiovisueller Text: Ausschnitt (13:22 – 15:09) aus Kinderserie Löwenzahn: „Schokolade - ein süßes Geheimnis“¹² (ZDF tivi)

Ziel beim Fremdsprachenwachstum: Bewusstes Wahrnehmen und Hervorheben bestimmter Elemente im Text

Der Unterrichtsversuch zum Analytischen Hör-Sehen im April wurde anders als die übrigen Versuche, nicht von mir persönlich abgehalten, sondern von einer befreundeten Kollegin die, wie oben beschrieben, einen ehemaligen Kurs von mir übernommen hatte. An diesem Tag waren 6 Frauen anwesend. Es handelte sich dabei um einen „Mama lernt Deutsch“-Kurs. Die Frauen kannten mich bereits, so dass ich nicht so sehr als Fremdkörper wahrgenommen wurde. Die Unterrichtsaktivität bereitete ich in Absprache mit meiner Kollegin vor. Da diese kurz vorher mit den Frauen im Schokoladenmuseum gewesen war, bat sie mich, zur Nachbereitung einen Film-

¹² (<http://www tivi.de/tiviVideos/beitrag/909672?view=flash>) (Zugriffsdatum: 01.04.2014).

ausschnitt zum Thema Schokolade zu finden. Nach langer Suche und gründlichen Überlegungen entschied ich mich für einen Ausschnitt aus der Kinderserie „Löwenzahn“. Dabei achtete ich darauf, dass es keine Passage war, die zu infantil wirken könnte. Die Stunde wurde zwar von meiner Kollegin geleitet, sie hielt aber immer wieder Rücksprache mit mir und ich konnte jederzeit in das Geschehen eingreifen. Durch das freundschaftliche Verhältnis zwischen uns und dank der Tatsache, dass die Gruppe mich als ihre frühere Lehrerin kannte, glaube ich, dass mein gelegentliches Eingreifen weder als störend noch als unangenehm empfunden wurde. Ich versuchte dennoch möglichst wenig zu intervenieren und bestärkte meine Kollegin, den Unterrichtsverlauf so zu gestalten, wie sie es für richtig hielt. Natürlich hatten wir im Vorfeld den Aktivitätenverlauf besprochen und ich bat sie, sich an das Konzept des Fremdsprachenwachstums zu halten. Ansonsten hatte sie aber weitgehend freie Hand, da man ja auch immer auf die jeweilige Situation reagieren muss. Da es sich um eine Aufgabe zum Detailorientierten Hör-Sehen handelte, bat ich meine Kollegin zudem, den Filmausschnitt in der vorhergehenden Stunde einzuführen, um dabei das Globalverstehen und den Wortschatz zu sichern.

Zum Ablauf: Bei der Aktivität zum Analytischen Hör-Sehen geht es, wie oben beschrieben, darum, dass nach einem bestimmten Element im Text gesucht wird. Da im gewählten audiovisuellen Text sehr viele Partizip II-Formen vorkommen und die Lehrperson diese in naher Zukunft behandeln wollte, entschied ich mich dafür, die Lernenden alle Verben herausuchen zu lassen. Um den visuellen Aspekt mit einzubringen, teilte ich die Aktivität in zwei Teilbereiche. Zunächst wurde der Fokus auf das Sehen, dann auf das Hören gelenkt.

1. Zielgerichtetes Hören ohne Ton: Die Lernenden bekamen von der Lehrperson den Auftrag, alle Verben, die sie im Videoausschnitt sehen, zu notieren. Der audiovisuelle Text wurde ohne Ton abgespielt. Zu diesem Zeitpunkt war ich noch etwas skeptisch, ob die Aufgabe so funktionieren würde, da sehr viel Wissen aktiviert werden musste. Auch schienen die Ausdrücke auf den Gesichtern der Frauen eher Ratlosigkeit widerzuspiegeln und es wurde nur wenig notiert.

2. Informationsaustausch: Die Frauen wurden dazu aufgefordert, sich zu zweit darüber auszutauschen, welche Verben sie *gesehen* hatten. Nachdem die Lernenden beim Schauen des audiovisuellen Textes etwas ratlos gewirkt hatten, war ich überrascht, wie rege der Austausch war. Einige

suchten zwar in ihren Aufzeichnungen der letzten Stunde nach bereits notierten Wörtern, das empfand ich jedoch nicht als störend, da die die Wörter ja immer noch den richtigen Bildern zugeordnet werden mussten. Dennoch forderten sowohl die Lehrperson als auch ich die Lerngruppe auf, derartige Versuche zu unterlassen. Besonders häufig hörte man das Wort *conchieren*, das wohl von der letzten Stunde gut in Erinnerung geblieben war.

3. Zielgerichtetes Hören ohne Ton: Das zweite Mal Anschauen verlief schon sehr viel lebhafter. Die Frauen deuteten auf die Dinge, die sie sahen, fragten nach ihren Bezeichnungen oder riefen die Wörter in den Raum. Die Lehrerin mahnte zur Ruhe. Ich fand es in diesem Fall nicht schlimm, dass Zwischenrufe gemacht wurden, da es die Begeisterung, die rege Teilnahme und die herrschende Neugier zum Ausdruck brachte. Die Wörter wurden selbstverständlich noch nicht geklärt.

4. Informationsaustausch: Durch das Austeilen von Bonbons mit unterschiedlich farbigen Verpackungen wurden neue Zweierkonstellationen gebildet. Die Pärchen wurden wieder dazu aufgefordert, sich über die Verben, die sie *gesehen* hatten, auszutauschen. Wie auch bei den anderen Übungen war hier auffällig, dass die Lernenden viel mehr mit Körpersprache und Bewegung als gewohnt arbeiteten, um sich über ihre Beobachtungen zu verständigen. Der Fokus der Gespräche lag zwar laut Aufgabenstellung auf den Verben, es wurde aber auch über andere Wörter geredet. Während dieser Phase fragte mich die Lehrperson, ob hier schon die Wörter gesammelt werden sollten, die bis jetzt gefunden worden waren, bevor die Tonebene zugeschaltet wurde. Gemeinsam beschlossen wir, eine Zwischenbilanz-Phase einzuschieben.

5. Zwischenbilanz: Die Lehrerin fragte die Lernenden nach den Verben, die sie bis jetzt gefunden hatten. Gefundene Verben waren z.B: *zubereiten, dazugeben, formen, verarbeiten, überziehen, widerstehen, genießen*. Was mir auffiel, war hier wieder der hohe Einsatz von Körpersprache, sowohl von den Lernenden als auch von der Lehrperson. Außerdem wurden einige Verben in Begleitung der entsprechenden Nomen, Adjektive oder zugehörigen Wörtern genannt. Zum Beispiel: *Nüsse überziehen, von Hand gemacht, fein zerrieben, Zeit lassen etc.* Eventuell hätte man hier schon einige Wörter aufschreiben können. Da wir aber zusätzlich noch einen Durchlauf mit Ton machen wollten, entschieden wir uns dagegen. Natürlich gab es keine eindeutige Lö-

sung, da zu den einzelnen Bildern nicht nur ein einziges Wort passte, sondern sie vielseitig interpretiert werden konnten. Insgesamt waren sowohl die Lehrperson als auch ich überrascht, wie gut diese Übung geklappt hatte und wieviele Wörter gefunden worden waren. Das wäre ohne eine vorhergehende gründliche Absicherung des Globalverstehens wohl nicht gelungen. Der kommunikative Austausch zwischen den Lernenden brachte erst wirklich Leben in das Geschehen. Außerdem hätte man diese Übung noch verlängern oder sich nur auf das Sehverstehen konzentrieren können. Wegen des entstandenen Zeitdrucks entschlossen wir uns aber trotzdem, in der folgenden Phase noch mit der auditiven Ebene zu arbeiten.

6. Zielgerichtetes Hören mit Ton: Nun wurde der Film nochmals mit der Tonspur angesehen. Die Lernenden bekamen wieder den Auftrag, alle Verben herauszuschreiben und ihre Liste zu ergänzen. Inzwischen wurde viel notiert und die Lernenden schienen keine großen Verständnisprobleme zu haben.

7. Partneraustausch: Die Lehrperson bat die Lernenden, mit einem Partner zusammenzuarbeiten, mit dem sie das bis jetzt noch nicht getan hatten. Der Austausch war rege.

8. Zielgerichtetes Hör-Sehen mit Ton: Der Ausschnitt wurde nochmal mit Ton angeschaut.

9. Informationsaustausch: Die Gruppe wurde in zwei Dreiergruppen eingeteilt, die sich nochmals untereinander austauschen sollten. Dabei bildete sich eine Gruppe mit arabischen Frauen und eine gemischtsprachige. In der Gruppe mit Lernenden arabischer Muttersprache wurde vor allem arabisch gesprochen, in der anderen vor allem deutsch.

10. Gemeinsames Klären: Da langsam die Lust schwand, den Ausschnitt noch öfter anzuschauen, fragte die Lehrerin die Lernenden, ob sie meinten, alle Verben gefunden zu haben. Da diese äußerten, sehr viele Verben gefunden zu haben, und die Anzahl der gefundenen Wörter (14) meiner Zählung recht nahekam (16), beschlossen wir die bisher gefundenen zu klären. Alle gefundenen Wörter wurden von der Lehrperson an die Tafel geschrieben: *lassen, verarbeiten, überziehen, erwärmen, zerteilen, widerstehen, müssen, passieren, einhüllen etc.* Wörter, die nicht genau verstanden worden waren, wurden in ihren Alternativ-Formen an die Tafel geschrieben. In dieser Wortliste befanden sich nun auch ein paar, die nicht im auditiven Text vorkamen und die noch

aus der Runde mit dem Fokus auf das Sehen mitgekommen waren. Zum Beispiel: mischen, formen, genießen, zubereiten etc. Hier hätte man wohl genauer angeben müssen, ob man nur die Verben bespricht, die man gehört hatte, oder alle. Eventuell hätte man die Lernenden kennzeichnen lassen können, ob sie das entsprechende Wort gehört oder gesehen hatten. Anschließend wurde zur Ergänzung und zur Klärung von einigen wenigen, nicht ganz verstandenen Wörtern der Ausschnitt nochmals angeschaut. Da vor allem am Anfang ein paar Wörter nicht verstanden worden waren, wurde dieser mehrmals gehört, bis jedes Wort eindeutig verstanden worden war.

Abschließendes Hör-Sehen: Zum Abschluss wurde der audiovisuelle Text nochmal im Ganzen angeschaut. Die Beantwortung weiterer Fragen hinsichtlich weiterer Wörter sowie hinsichtlich der Infinitivformen aller im Gespräch erarbeiteten Verben beschloss die Unterrichtseinheit.

7.6 Analytische Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen

Zeit: ca. 45 Minuten

Niveau: A2-B2

Gruppe: 5 Teilnehmerinnen (alle Studentinnen) zw. 19 und 22 Jahren (Polen)

Örtlichkeit: Klassenzimmer im Germanistik-Institut Krakau; Tafel; Lehrerpult; Schülerpulte und Stühle; Laptop; Beamer; Lautsprecher

Thema: Gefühle

Audiovisueller Text: Ausschnitt (36:30 – 37:34) aus Spielfilm: „13 Semester – der frühe Vogel kann mich mal“ (Deutschland: 2009)

Ziel beim Fremdsprachenwachstum: Bewusstes Wahrnehmen und Hervorheben bestimmter Elemente im Text

Mein letzter Unterrichtsversuch fand am Germanistischen Institut in Krakau (Polen) statt. Ich wählte dafür wieder den Ausschnitt aus dem Film „13 Semester- der frühe Vogel kann mich mal“, den ich schon für die Aktivität des Lingua Puzzles mit Fokus Sehverstehen ausgewählt hatte. Ich zeigte die Szene, in der das Auslandssemester des Protagonisten dargestellt wird. Sie ist nur musikalisch untermalt und ähnelt eher einer raschen Abfolge fotografischer Bilder. Anders als bei den übrigen Versuchen, fand diese Unterrichtseinheit nicht im Rahmen eines regulären Unterrichtsverlaufes bzw. einer Unterrichtsstunde statt, sondern es wurde eigens ein Termin dafür angesetzt. Wie oben beschrieben, stellte es sich als schwierig heraus, meinen Versuch in einer regulären Unterrichtseinheit abzuhalten, da ich über keinen eigenen Kurs verfügte und die Lehr-

personen, mit denen ich zusammenarbeitete, an einen fixen Lehrplan gebunden waren. Deswegen bat ich einige der StudentInnen, mir außerhalb der Unterrichtszeit zur Verfügung zu stehen. Zunächst meldeten sich zwölf freiwillig. Doch stellte sich beim vereinbarten Termin heraus, dass überraschend eine Wiederholungsprüfung angesetzt worden war, weswegen letztendlich nur fünf Studentinnen erschienen. Dennoch entschloss ich mich, die Stunde unter den gegebenen Bedingungen abzuhalten.

Das Alter der Studentinnen bewegte sich zwischen 19 und 22 Jahren. Alle studierten Germanistik, hatten Polnisch als Muttersprache und befanden sich im zweiten Semester des ersten Studienjahres im Bachelorstudium. Das Sprachniveau der StudentInnengruppe des ersten Studienjahres insgesamt war sehr heterogen, auf einer Bandbreite zwischen A2 bis B2. Die fünf jungen StudentInnen, die sich mir für das Experiment zur Verfügung gestellt hatten, waren aber alle eher auf einem homogenen Niveau zwischen A2 und B1. Außerdem kannten mich alle fünf sehr gut, da ich sie schon während des ganzen Semesters begleitet und sie in unterschiedlichen Seminaren unterrichtet hatte. Doch anders als die anderen Kontrollgruppen waren sie nicht an die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums gewohnt, da ich - wie schon gesagt - vorher keine Gelegenheit hatte, sie damit vertraut zu machen. Auch war das Thema nicht in einen längeren Unterrichtskontext eingebettet und musste zunächst eingeführt werden. Thema der Unterrichtseinheit war „Gefühle“.

Unterrichtsverlauf:

Hinführende Aufgaben

Da es sich bei dieser Unterrichtseinheit um eine speziell für den Forschungsanlass konzipierte Stunde handelte, halte ich es für sinnvoll, auch die hinführenden Aufgaben zu beschreiben.

Zu Beginn der Stunde hatte ich unterschiedliche Arten von Emoticons (:) :(:D B) :P etc.) an die Tafel geschrieben und fragte die Lernenden, um welches Thema es sich handeln könnte. Schnell wurde das Thema „Gefühle“ erraten. Anschließend teilte ich die Studentinnen in zwei Gruppen ein. Eine Gruppe erhielten eine Liste mit negativen Gefühlen, die andere eine mit positiven Gefühlen. Nachdem der unbekannte Wortschatz geklärt worden war, bekamen die beiden Gruppen ein Blatt vorgelegt, auf dem jeweils die gleichen Emoticons abgebildet waren. Beide Gruppen hatten nun den Auftrag, mindestens 10 Wörter aus der Liste zu benutzen und sie einem oder mehreren Emoticons zuzuordnen. Anschließend präsentierten die Lernenden ihre Ergebnisse. Nun bat ich jeweils eine aus den beiden Gruppen, in die andere zu wechseln, sodass sich nun jeweils eine aus der Gruppe „negative Gefühle“ in der Gruppe „positive Gefühle“ befand und umgekehrt. Diesen neu zusammengestellten Konstellationen verteilte ich nun die aus dem Film kopierten Portrait-Stills des Protagonisten, die ich teilweise schon beim Lingua Puzzle mit Fokus Sehverstehen verwendet hatte. Die Lernenden hatten den Auftrag, jedem der Bilder mindestens drei verschiedene Emotionen (positive wie negative) zuzuordnen. Das Ergebnis wurde anschließend präsentiert. Wie schon bei den hinführenden Aufgaben zum Lingua Puzzle war hier auffällig, wie ähnlich die Auswahl der Adjektive in den zwei verschiedenen Gruppen für die jeweiligen Bilder getroffen worden waren (z.B.: Bild 1: erstaunt, irritiert, durcheinander, ratlos; Bild 7: verliebt, fröhlich, glücklich, offen etc.). Wenn mehr Zeit gewesen wäre, hätte ich hier gern nochmals die Übung gemacht, in der die Bilder zu einer Geschichte zusammengestellt werden (siehe oben). Da die Lernenden im Anschluss noch eine weitere Unterrichtsstunde hatten, musste ich diese Übung jedoch weglassen. Schließlich schauten wir den Filmausschnitt zweimal an und die Lernenden sollten den Inhalt kurz zusammenfassen. Nachdem der Inhalt grob geklärt worden war, begann nun die eigentliche Übung des Analytischen Hör-Sehens mit Fokus Sehverstehen.

Ablauf:

1. Zielgerichtetes Sehen (ohne Ton): Die Studentinnen bekamen den Auftrag, alle Gefühle und Emotionen, die sie während des Films sahen, zu notieren. Anschließend wurde der Filmausschnitt weitere zwei Mal ohne Ton abgespielt. Möglicherweise war diese Aufgabe etwas überfordernd, da das Thema gerade erst eingeführt worden war. Außerdem irritierte es mich, dass keine der Studentinnen etwas aufzuschreiben schien.

2. Informationsaustausch: In ihren Kleingruppen tauschten sich die Lernenden über das Gesehene aus. Das Gespräch verlief zwar recht rege, da ich aber zum ersten Mal eine Gruppe mit homogener Muttersprache (Polnisch) vor mir hatte, konnte ich den Gesprächen leider nicht folgen.

3. Zielgerichtetes Sehen: Der Ausschnitt wurde nochmals angeschaut und die Lernenden hatten Gelegenheit, ihre Notizen zu ergänzen.

4. Informationsaustausch: In neuer personeller Zusammensetzung konnten sich die Lernenden über ihre Ergebnisse austauschen. Diese zwei Vorgänge wurden nochmals wiederholt. Hier wäre es interessant und hilfreich gewesen, wenn ich verstanden hätte, worüber sie sich unterhielten.

5. Gemeinsames Klären: An der Tafel sammelten wir gemeinsam die Adjektive, die gefunden worden waren. Dabei gab es eine ganze Fülle von Wörtern und es waren keineswegs nur die einfachsten und bekanntesten, sondern auch viele von den neu gelernten Wörtern. Zu den genannten gehören: *froh, fasziniert, energisch, stressfrei, irritiert, locker, offen, spontan, optimistisch, verzweifelt, glücklich, verliebt, ärgerlich, müde, böse etc.* Außerdem wurde oft das Antonym zu einem bereits aufgeschriebenen Wort genannt, da der Protagonist eine ganze Reihe von Emotionen durchlebte. Beispiel.: Person A: „*selbstsicher*“ Person B: „*Aber auch unsicher*“ etc.

6. Abschließendes Schauen: Nach der Besprechung schauten wir den Ausschnitt ein letztes Mal gemeinsam an.

Résumé: Trotz der schwierigen Umstände war ich mit dem Verlauf der Stunde insgesamt sehr zufrieden. Ich stand zwar unter großem Zeitdruck, konnte das Thema nicht ordentlich einführen, das Globalverstehen nicht angemessen sichern und hatte nur fünf Schülerinnen. Der überra-

schend gute Verlauf war auch deswegen bemerkenswert, weil es sich bei den fünf Studentinnen sich eher um ruhigere handelte. Umso mehr war ich erfreut, wie aktiv alle mitgearbeitet hatten. Zudem schienen sie großen Spaß gehabt zu haben. Ich hatte hier deutlich das Gefühl, dass der Film(ausschnitt) sowie die eingebauten visuellen Elemente davor einen hohen Motivationsfaktor darstellten. Diskutiert werden muss hier nun nur, ob die Ziele des Analytischen Verstehens erfüllt worden sind. Diesen Aspekt und weitere Diskussionspunkte, die im Verlauf der Unterrichtsbeobachtung aufgetaucht waren, werde ich bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse weiter ausführen.

8. Darstellung der Ergebnisse

Die Analyse von Daten hat zum Ziel, zu einer plausiblen Deutung dieser Daten zu gelangen. Die gesammelten Informationen sollen Begründungen für erklärungswürdige Situationen liefern und durch die vorhandenen Daten argumentierbar sein. Im Prozess der Analyse werden bestimmte Ereignisse registriert, die Flut von Wahrnehmungsimpulsen wird begrenzt und zu einer Theorie kombiniert. Dabei werden die unterschiedlichen Eindrücke interpretiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Einzelpunkte laufen aber nicht streng hintereinander ab, sondern sind miteinander verknüpft (vgl. Altrichter/Posch 2007: 182 ff.). Der Prozess der Datenanalyse läuft in fünf bis sechs Stufen ab, die aber nicht eindeutig voneinander getrennt sind. Zunächst müssen die Daten gelesen und die vorhandenen Informationen wahrgenommen werden. Dann müssen diese selektiert werden, indem man die für die Forschung wichtigen Informationen herausgreift und zusammenfasst. Hier wird die Bedeutung der Informationen verdeutlicht, die Daten werden miteinander verglichen und in Zusammenhang gebracht. Im darauffolgenden Schritt müssen die herausgegriffenen Daten kodiert werden, das heißt, sie werden strukturiert, Begriffen zugeordnet und die Einzelinformationen werden bestimmten Kategorien zusammenfassend zugeteilt. Hypothesen definieren schließlich die herausgearbeiteten Zusammenhänge, die dann durch Beispiele belegt werden (vgl. Altrichter/Posch 2007: 186 f.).

Bei der Kodierung meiner Daten orientierte ich mich an den Punkten meiner theoretischen Analyse. Dafür habe ich die gewonnenen Daten mit unterschiedlichen Farben entsprechend der einzelnen Analysefaktoren markiert und den einzelnen Kategorien (Lernerzentriertheit; Autonomie, Wahrnehmen und Verstehen, Kooperation und Kommunikation; Motivation/Lust am Lernen) zugeordnet. Teilweise habe ich einzelne Elemente zusammengefasst oder umformuliert. Zuvor habe ich geprüft, inwieweit die durchgeführten Aktivitäten die jeweiligen Ziele der jeweiligen Aufgabenformate des Fremdsprachenwachstums erfüllen. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse meiner Datenanalyse darstellen und dabei prüfen, ob die Praxis den oben angeführten theoretischen Annahmen standhält. Ich werde hier die einzelnen Unterrichtsversuche unter den eben genannten Aspekten beleuchten und letztendlich argumentieren, inwiefern sich der Ansatz des Fremdsprachenwachstums auf das Hör-Seh-Verstehen erweitern lässt.

8.1 Erfüllen der Lernziele und Authentizität

Um beurteilen zu können, ob die durchgeführten Unterrichtaktivitäten den Lernzielen des Fremdsprachenwachstums entsprechen, gilt es hier nochmals aufzuschlüsseln, welche genauen Lernziele den einzelnen Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums zugrunde liegen. So hat das Authentische Hören wie auch das Authentische Lesen vor allem ein globales Verständnis des Textes sowie eine Erweiterung des Wortschatzes zum Ziel. Das **Authentische Hör-Sehen** (vgl. Kap. 7.1 und 7.2) sollte entsprechende Ziele anstreben. Beide Unterrichtsversuche zum Authentischen Hör-Sehen haben gezeigt, dass diese Ziele in hohem Maße erfüllt wurden. Audiovisuelle Texte eignen sich in geradezu perfekter Art dazu, da die visuellen Eindrücke Antizipation und Inferieren unterstützen. Das heißt, sie verstärken die Fähigkeit, Bedeutungen aus dem Kontext erschließen zu können, so dass die Lernenden weniger das Bedürfnis haben, den Text Wort für Wort zu verstehen. Mit visueller Unterstützung können verstärkt Schlüsselinformationen herausgefiltert werden. Beispielsweise machte ich bei beiden Versuchen die Erfahrung, dass weniger Wörter erfragt wurden, als ich vom Authentischen Hören her gewohnt war. Am Ende war der Text immer sehr gut verstanden worden. Es wurden auch Inhalte erfasst, die nur implizit vermittelt worden waren. Die Nach-Erzählungen schienen mir oft detailreicher. Auffällig war, dass die Lernenden nicht nur davon berichteten, was gehört, sondern auch, was gesehen worden war. Die duale Kodierung begünstigte zudem die Speicherung des Wortschatzes. Audiovisuelle Medien können beim Authentischen Hör-Sehen das Textverständnis steigern. Das Authentische Hör-Sehen und audiovisuelle Medien ergänzen sich also ausgesprochen gut.

Was die Aktivitäten zum Detailorientierten Verstehen betrifft (vgl. Kap. 7.3 und 7.4), gilt es, kritisch und differenziert zu analysieren, welche Ziele erreicht wurden. Das betrifft weniger die Aktivitäten mit Fokus Hörverstehen (vgl. Kap. 7.3) als die Aktivitäten mit Fokus Sehverstehen (vgl. Kap. 7.4). Beim **Lingua Puzzle** geht es darum, dass ein Teil des Textes im Detail verstanden und genau rekonstruiert wird. Der Text soll auf allen Ebenen des Sprachsystems wiederhergestellt werden. Hier gelang es am wenigsten, die entsprechenden Lernziele zu erreichen. Wenn man den Fokus auf das Hörverstehen (vgl. Kap. 7.3) legt, kann man zweifellos, wie beim Ausgangskonzept vorgesehen, den Text rekonstruieren. Hier hängt es vermutlich von der Lerngruppe bzw. den Individuen selbst ab, ob sie auf den visuellen Kanal zurückgreifen oder nicht. Letztend-

lich ist es wohl am besten, wenn die Lernenden für sich entscheiden, ob ihnen hier das Visuelle hilft oder ob sie sich besser konzentrieren können, wenn sie diesen Kanal ausschalten. Wie beim Hörverstehen kann dabei zwar der Text im Detail rekonstruiert und schriftlich fixiert werden, fraglich ist jedoch, ob es sich wirklich noch um den kompletten Text handelt, wenn das Visuelle ausgeklammert wird. Dennoch entsprach die Aktivität zum Hörverstehen noch eher den beim Fremdsprachenwachstum festgelegten Zielen, als das bei der Aktivität zum Sehverstehen (vgl. Kap. 7.4) der Fall war: Wie oben beschrieben, ließ ich die Lernenden Bildausschnitte, die die Gesichtsausdrücke des Protagonisten zeigten, in der richtigen Reihenfolge anordnen. Streng genommen wurde hier keines der Ziele erfüllt, die das *Lingua Puzzle* vorsieht. Weder wurde der Text wortgetreu rekonstruiert noch schriftlich fixiert. Auch handelte es sich nur um einen ganz bestimmten Aspekt (Gesichtsausdruck/Mimik) des visuellen Textes. Wenn man das Bild jedoch als eine Art von „schriftlicher“ Fixierung des Filmes sieht, wurden hier zumindest Teile des Textes rekonstruiert. Insgesamt bin ich der Meinung, dass hier die Ziele des Fremdsprachenwachstums nicht erfüllt wurden, und es bedarf nochmals einiger gründlicher Überlegungen, wie es gelingen könnte, die Adaption besser umzusetzen. Es bleibt fraglich und offen, inwiefern ein visueller Text überhaupt im Gesamten nachgeformt und fixiert werden kann. Am nächsten kommt man diesem Ziel wohl, wenn man sich zum Beispiel an der Vorgehensweise bei Drehbüchern orientiert. Die Übung an sich funktionierte allerdings sehr gut und schien den Lernenden Spaß zu machen. Außerdem muss man hier feststellen, dass sich die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums (nämlich der wiederholte Austausch in unterschiedlicher personeller Zusammensetzung) durchaus für diese Übung anwenden ließ. Ziel war hier aber wohl eher, die Konzentration auf die Mimik und die Einordnung des jeweiligen Gesichtsausdruckes in den audiovisuellen Kontext zu erreichen.

Beim **Analytischen Hören** werden bestimmte Elemente aus dem Text ganz bewusst wahrgenommen, um sie dann daraus hervorzuheben. Wie oben beschrieben, können diese Elemente sowohl morphologisch, lexikalisch, phonetisch oder pragmatisch sein. Wie ich im vorherigen Kapitel ausgeführt habe, wurde ein Unterrichtsversuch durchgeführt, in dem sowohl Sehen als auch Hören (vgl. Kap. 7.5) integriert wurden, aber der Fokus eher auf dem Hören lag. Bei einem weiteren Versuch stand das Sehen (vgl. Kap. 7.6) im Zentrum des Interesses. Hier wurden die

Ziele des Fremdsprachenwachstums weitaus besser umgesetzt als beim *Lingua Puzzle*, wenngleich man auch Einschränkungen machen muss. Sieht man sich die Aktivität zum Hörverstehen (vgl. Kap. 7.5) an, ist die Ähnlichkeit zum Analytischen Hören offensichtlich. Die Lernenden mussten alle Verben aus dem Text buchstäblich „herausgreifen. Dabei gilt es, auf die Zusammensetzung der Lernendengruppe zu achten bzw. die Lernenden individuell entscheiden zu lassen, ob ihnen der Tonkanal hilft oder ob er sie eher ablenkt. Die Übung funktionierte in sehr zufriedenstellender Weise, die Ziele wurden erfüllt, der audiovisuelle Text motivierte die Lernenden und die visuelle Vorarbeit schien sie sprachlich zu entlasten. Außerdem sieht man an der Beschreibung oben, wie vielfältig man die Aspekte variieren kann (Fokus auf Ton; Fokus auf Bild; Kombination der beiden Kanäle; Anzahl der Elemente, die man herausgreifen kann etc.). Der Teil, bei dem das Sehverstehen (vgl. Kap. 7.5) im Zentrum stand, muss etwas differenzierter betrachtet werden. Beim ersten Versuch sollten die Lernenden alle Vorgänge/Verben heraus-schreiben, die sie beim Sehen ohne Ton wahrgenommen hatten. Diese Übung funktioniert nur, wenn vorher der Text global verstanden wurde und/oder zumindest bei den Lernenden ein Mindestmaß des entsprechenden Wortschatzes vorhanden ist. Demnach wurden zwar die Ziele des Fremdsprachenwachstums erfüllt, da die Wahrnehmung auf ein bestimmtes Element gelenkt und dieses dann herausgefiltert wurde. Die Übung verlangt jedoch mehr Vorarbeit, als beim Fremdsprachenwachstum üblich ist. Auch ist der primäre Nutzen dieser Aufgabe wohl vor allem die Festigung und Wiederholung eines bereits gelernten Wortschatzes. Dazu kommt, dass es für diese Aufgabe keine so eindeutige Lösung gibt wie etwa beim Hörverstehen. Für das Gesehene gibt es mehr Ausdrucksmittel, als wenn man ausschließlich das wiedergibt, was gehört wurde. Deswegen gibt es weniger eindeutige Lösungen. Gleichzeitig können sich die Lernenden hier wieder sehr stark einbringen und ihr Vorwissen aktivieren, was wiederum den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums in hohem Maße entspricht.

Die große Variabilität der „richtigen“ Lösung betrifft noch in stärkerer Weise den zweiten Unterrichtsversuch (vgl. Kap. 7.6). Hier wurde der Fokus nicht nur auf das Sehen gelegt, sondern das Thema der Unterrichtsstunde waren Gefühle und das herauszugreifende Element Emotionen (in Form von Adjektiven). Wenn es um nonverbale Mittel wie Mimik und Gestik geht, dann ist eine spezifische Bedeutungszuordnung sehr viel schwieriger als bei der textlich fassbaren, gesproche-

nen Sprache selbst. Beim zweiten Unterrichtsversuch ergaben sich also nicht nur eine breite Anzahl von Lösungsmöglichkeiten durch den visuellen Kanal an sich, sondern auch ein großes Interpretationsspektrum durch den Fokus auf die Emotionen. Dadurch war am Ende nahezu jede Antwort richtig. Natürlich wurde auch hier das Hauptaugenmerk auf ein Element gerichtet, wodurch die Ziele des Fremdsprachenwachstums erfüllt wurden. Gleichzeitig wäre aber die Durchführung dieser Aufgabe ohne eine gründliche Vorarbeit nicht möglich gewesen. Zudem war hier der effektivste Nutzen für die Lernenden eine Festigung des Wortschatzes. Hinzu kam, dass die Lernenden erfahren konnten, wie viel man allein aus der Mimik und Körpersprache herauslesen und dass man dieses Wissen für die Kommunikation nutzbar machen kann. Auch wenn sich die Aktivitäten zum Analytischen (Hör-) Sehen selbstredend von den Aktivitäten zum Analytischen Hören unterscheiden, entsprechen sie den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums. Die Wahrnehmung wird auf ein bestimmtes Element gerichtet. Die größere Bedeutungs- und Lösungsspannbreite beim visuellen Wahrnehmen unterstützen Inferenz- und Antizipationsprozesse. Dadurch wird die Autonomie der Lernenden gefördert. Zudem distanziert sich das Fremdsprachenwachstum von einer reinen Richtig/Falsch-Abfrage von Lösungsmöglichkeiten. Dies ist durch den visuellen Aspekt bei audiovisuellen Medien fast unmöglich. Wenn es auch einiger Abwandlungen bedarf, die Ziele sich etwas verschieben und eventuell etwas mehr Arbeitsaufwand von Nöten ist, lässt sich das Analytische Hör-Sehen sehr gut anwenden. Dabei unterstützen die audiovisuellen Medien die Prinzipien des Fremdsprachenwachstums.

8.2 Kooperation und Kommunikation

Ein wesentlicher Bestandteil meiner Analyse ist die Kommunikation sowohl zwischen den Lernenden als auch zwischen Lernenden und Lehrenden. Der Austausch innerhalb der Lernenden ist ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenwachstums. Nahezu jede Aktivität dieses Ansatzes besteht aus dem wechselseitigen Zusammentragen von Informationen, Interpretationen und Erfahrungen. Das gilt in hohem Maße für die Aktivitäten zum Hörverstehen und demnach auch für meine Aktivitäten zum Hör-Seh-Verstehen. Hier können die Lernenden ihr unterschiedliches Wissen und ihre unterschiedliche Wahrnehmung einbringen. Beim audiovisuellen Text gibt es natürlich durch die vermehrten Impulse ein größeres Wahrnehmungsspektrum. Meine Versuche haben gezeigt, dass die Arbeit mit audiovisuellen Texten den Austausch außerordentlich unter-

stützen und gleichzeitig ein größeres Kommunikationsbeürfnis hervorrufen. Die Lernenden müssen nicht nur das Gehörte, sondern auch das Gesehene verarbeiten. Auffällig war bei allen Versuchen, dass sowohl Lernende als auch Lehrende von sich aus den Sehkanal als Kommunikationshilfe herangezogen haben. Wenn ich in meinem Regelunterricht Aktivitäten wie das Authentische Hören verwendet habe, stand ich gelegentlich vor dem Problem, dass es den Lernenden schwerfiel, das nicht verstandene Wort zu artikulieren, bzw. dass ich nicht verstand, um welches Wort es sich handelte. Wenn ich die Lernenden fragte, in welchem Kontext das Wort vorkam oder was davor geschehen war, waren sie oft überfordert. Dieses Problem hatte ich bei meinen Unterrichtsversuchen kein einziges Mal. Ganz automatisch wurde das Bild ohne mein Nachfragen als Hilfsmittel herangezogen.

Das geschah z.B., indem die Lernenden die Szene, in der das Wort vorkam, beschrieben (z.B.: beim zweiten Versuch zum Authentischen Hör-Sehen - vgl. Kap. 7.2 - sagt ein Mädchen im Video: „*Wir wollten doch zum Rhein!*“). Beim Nachfragen beziehen sich die Lernenden direkt auf das Video und wollen wissen, was das Mädchen am Ende des Satzes spricht; beim selben Versuch kommt eine Szene zur Mülltrennung vor, in der jemand die unterschiedlichen Farben der Mülltonnen erklärt. Bei den Gesprächen in der Gruppe hört man immer wieder, „*Für was war die gelbe/braune/grüne etc. Tonne?*“; die Lebhaften deuten beim Versuch zum Analytischen Hör-Sehen (vgl. Kap. 7.5) während des Ablaufs auf das Video und fragen: „*Was heißt das?*“).

Oder es wurde auf eine Schrift im Text hingewiesen und nach der Bedeutung gefragt: Im Filmtrailer zum Film „13 Semester - der frühe Vogel kann mich mal“ (vgl. Kap. 7.1) wird der Trailer immer wieder durch Sequenzen unterbrochen, in denen Schlagwörter wie auf Notizzetteln erscheinen. Dazu gehören Wörter bzw. Sätze wie: *Ehrgeiz, Siegertypen, Frauenhelden* und *der frühe Vogel kann mich mal* etc., wobei von den acht am Ende gefragten Wörtern/Phrasen diese vier dabei waren. Vermutlich geschah dies deswegen, weil hier das Nicht-Wissen am offensichtlichsten war. Beim audiovisuellen Text zum Thema Umweltschutz (vgl. Kap. 7.2) gab es eine schriftliche Sequenz, die ein neues Kapitel einleitete. Es handelte sich dabei um die Zwischenüberschrift mit dem Titel „*Mülltrennung für Fortgeschrittene*“. Auch hier wurde nach dem Wort *Fortgeschrittene* gefragt. Das geschriebene Wort im audiovisuellen Text fällt offensichtlich besonders auf.

Was zudem deutlich bemerkbar war, ist das Einbeziehen und Imitieren von Körperbewegungen, sowohl bei den Gesprächen untereinander als auch beim Nachfragen und Austausch mit der Lehrperson. Besonders auffallend war dieses Phänomen bei den Aktivitäten zum Authentischen Hör-Sehen (vgl. Kap. 7.1 und 7.2) sowie bei der Aktivität zum Analytischen Hör-Sehen (vgl. Kap. 7.5). In der Stunde zum Thema Umwelt (vgl. Kap. 7.2) wurde, wie oben beschrieben, wiederholt die Drehbewegung nachgeahmt, da der Ausdruck für „*Deckel abdrehen*“ nicht bekannt war. In der Stunde zum Thema „Schokolade“ (vgl. Kap. 7.5) wurden sowohl von den Lernenden als auch von der Lehrperson selbst zu den einzelnen Verben Bewegungen imitiert und beim Sprechen von einer passenden Körperbewegung begleitet. Zum Beispiel gibt es eine Szene, in der Nougat-Rohmasse zerteilt wird („*Nougat in gleich große Stücke zerteilt, und [...]*“). Beim Sprechen über das Verb imitieren sowohl die Lehrerin als auch die Lernenden in der Gruppe die Schneidebewegung pantomimisch. Dasselbe geschah bei den Verben *tauchen, überziehen, reinbeißen, zerreiben* u.a. Der große Einsatz von Körperbewegung trat sowohl bei dem Abschnitt auf, in dem der Tonkanal abgestellt wurde, als auch wenn die visuelle und die auditive Spur gemeinsam abgespielt wurden.

Manche der von mir geplanten Aktivitäten hätten ohne die Kommunikation innerhalb der Lernergruppen überhaupt nicht funktioniert. Das gilt vor allem für die Aufgaben, bei denen der Fokus auf dem Visuellen lag. Sowohl das Lingua Puzzle (vgl. Kap. 7.4), als auch das Analytische Hör-Sehen (vgl. Kap. 7.5 und 7.6), bei denen die Aufmerksamkeit auf das Sehen gelenkt worden war, wären ohne den Austausch untereinander nicht so gut gelaufen. Durch die Verständigung untereinander kam erst Dynamik in die Gruppen. Wirkten die Lernenden beim ersten Hören, Sehen oder Hör-Sehen manchmal noch etwas ratlos, war ich jedes Mal wieder überrascht, wie rege die Gespräche im Anschluss ausfielen.

Insgesamt verstärken sich das audiovisuelle Medium und die durch den Ansatz des Fremdsprachenwachstums angeregten kommunikativen Phasen gegenseitig. Durch die doppelte Kodierung gibt es stärkeren Redebedarf. Es wird sowohl darüber geredet, was gehört wurde, als auch darüber, was gesehen wurde. Bei den Gesprächen in den Kleingruppen als auch bei den Nachfragen gegenüber der Lehrperson wurden die visuellen Eindrücke als Kommunikationshilfe herangezogen. Sie dienten hier sowohl zur Präzisierung der unbekanntesten Wörter sowie zur Verdeut-

lichung, über welchen Abschnitt des Textes man gerade spricht. Hier wird also das Wort intuitiv in einen Kontext eingeordnet. Die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums und audiovisuelle Medien ergänzen sich hier nahezu musterhaft.

8.3 Lernerzentriertheit und Autonomie

Wie es das Fremdsprachenwachstum vorsieht, habe ich mich während der Aushandlung des Textes (genauso wie die Kollegin, die ich um Mitarbeit gebeten hatte) so weit wie möglich zurückgehalten. Erst am Ende wurde der noch unklare Wortschatz geklärt. Zwar gab es vor allem beim Lingua Puzzle und beim Analytischen Hör-Sehen konkrete Aufgabenstellungen, die Redephassen zwischen den Inputphasen ließen den Lernenden aber immer auch Raum und Zeit, sich über andere Dinge auszutauschen, die sie beschäftigten. So fiel immer wieder auf, dass in diesen Phasen auch über den Inhalt des Textes geredet wurde. Beim Authentischen Hör-Sehen (vgl. Kap. 7.1 und 7.2) war auffällig, wie die Information gemeinschaftlich von den Lernenden zusammengetragen wurde. Dabei fing meist ein Freiwilliger, der dann automatisch von anderen Gruppenmitgliedern ergänzt wurde, zu erzählen an. Dadurch konnte jeder individuelles Wissen einbringen. Das begann bereits in den Informationsaustauschphasen. Die einzelnen Zweier- bzw. Kleingruppen setzten teilweise unterschiedliche Schwerpunkte. Während sich die einen mehr auf den Inhalt konzentrierten, fokussierten sich andere eher auf den Wortschatz. Durch den Partnerwechsel bzw. bei einer anderen Zusammenstellung kam es wieder zu neuen Dynamiken. Die für die Kommunikation benutzte Sprache variierte je nach Gruppierung. In der sprachlich homogenen polnischen Gruppe wurde neben ein bisschen Deutsch natürlich vor allem Polnisch geredet. In den anderen Gruppen hing es von der jeweiligen Zusammenstellung ab, welche Sprachen verwendet wurden. Hatten die Lernenden eine gemeinsame Muttersprache, dominierte meist diese, ansonsten wurde Deutsch und eventuell etwas Englisch gesprochen.

Der zusätzliche visuelle Kanal verstärkte beim Sprachenlernen die individuellen Bedürfnisse und Typen der Lernenden. Besonders die Aktivitäten, bei denen der visuelle Aspekt im Zentrum stand, eröffneten eine viel größere Interpretationsspannbreite, wodurch es mehrere mögliche „Lösungen“ gab. Die Vielzahl der unterschiedlichen Lösungsvorschläge brachte erst Dynamik und Neugier in die Lernergruppen. Diese Entwicklungen entsprechen in hohem Maße den Anforderungen des Fremdsprachenwachstums. Die von mir durchgeführten Aktivitäten, in denen

das Sehen im Fokus (vgl. Kap. 7.4, 7.5 und 7.6) stand, verlangten zwar meist mehr Vorarbeit und/oder mehr Vorwissen der Lernenden, aber dadurch konnten sich diese verstärkt mit ihrem individuellen Wissen einbringen. Zudem wurden sie hier von der Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums unterstützt. Dadurch, dass das vorher Gelernte, das mitgebrachte Wissen bzw. das Weltwissen aktiviert wurde und man sich anschließend darüber austauschte und gemeinsam Wissen sammelte, waren diese Übungen erst möglich. Die Aktivitäten, bei denen Hören und Sehen kombiniert wurden, unterstützten unterschiedliche Lerntypen, die ihre Stärken wiederum in der Informationsaustauschphase zusammentragen konnten. Durch diese Herangehensweise wurde die Autonomie der Lernenden sehr stark gefördert. Wie bei allen Aktivitäten im Fremdsprachenwachstum wird sehr viel Eigeninitiative erwartet. Erst am Ende interveniert die Lehrperson. Insofern mussten die Lernenden zunächst untereinander aushandeln, was sie wahrgenommen, verstanden und interpretiert hatten. Der audiovisuelle Text motivierte auch schwächere und eher schüchterne Lernende, sich zu beteiligen. Er spricht also durch seine Mehrkanaligkeit und seine Textsortenvielfalt mehr Lernende an, während die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums es ihnen ermöglicht, ihr Wissen zusammenzutragen und ausdiskutieren. Sowohl audiovisuelle Texte als auch das Fremdsprachenwachstum unterstützen die Lernerzentriertheit und die Autonomie, deren Kombination verstärkt diese Ziele jedoch noch zusätzlich.

8.4 Neugier als Motor des Lernens

In meinem theoretischen Teil habe ich betont, wie wichtig es nach Alfred Knapp ist, die Neugier als Motor des Lernens einzusetzen, und wie gut bei richtiger Textauswahl dieser Faktor durch audiovisuelle Texte unterstützt wird. Tatsächlich bieten audiovisuelle Medien eine große Bandbreite an Themen und Genres. Zudem erleichtern uns heutzutage das Internet und Online-Mediatheken den Zugriff auf authentisches Material. Das unterstützt erstens das Anliegen, einen Text zu finden, der zum Thema passt und in das Unterrichtskonzept integriert werden kann, zweitens das Bedürfnis, für die Lernenden interessant, ansprechend und relevant zu sein. In beiden Studentengruppen arbeitete ich mit dem Film „13 Semester - der frühe Vogel kann mich mal“ (vgl. Kap 7.1, 7.4 und 7.6). Ich wählte diesen Film vor allem deswegen, weil er an den Alltag der StudentInnen anschließt. Dadurch war es für sie leichter, einen Bezug zum eigenen Le-

ben herzustellen. Auch stellte ich bei den StudentInnen nach der ersten Vorführung des Ausschnittes ein großes Interesse an dem Film fest. Immer wieder wurde ich nach dem Titel gefragt. Bei den polnischen Studentinnen, die sich zur Mitarbeit an meinem Unterrichtsversuch bereit erklärt hatten, handelte es sich eher um schwächere, ruhige und zurückhaltende Lernende. Es war schön zu beobachten, wie sie beim Unterrichtsversuch aufblühten und mit offener Freude mitarbeiteten. Diese Tatsache schreibe ich zum Teil der Textwahl und dem audiovisuellen Medium an sich zu. Andererseits half auch die offene Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums und der geschützte primäre Austausch in der Kleingruppe gerade den Schüchternen, etwas zum Unterrichtsgeschehen beitragen zu können. Bei der Studentengruppe in Wien, mit der ich am meisten zusammengearbeitet hatte, habe ich immer versucht, ein humorvolles Element mit in die Stunde einzubauen. Die Dokumentation „Wer schützt die Umwelt vor den Umweltschützern?“ (vgl. Kap. 7.2) hatte einen leicht humoristischen und ironischen Unterton. In dem Frauengold- Werbeclip (vgl. Kap. 7.3) ist das dargestellte Frauenbild aus moderner Sicht nahezu lächerlich und überspitzt. Außerdem lieferte das dargestellte Frauenbild Diskussionsstoff und griff vorhergehende Themen auf. Ich konnte meist einen sehr regen Austausch beobachten und zudem wurden die Aufgaben fast immer sehr zufriedenstellend gelöst. Am deutlichsten spürte ich Begeisterung und Neugier bei den Frauen des „Mama lernt Deutsch“-Kurses. Hier wählte ich eine Dokumentation über Schokolade (vgl. Kap. 7.5). Diese griff das Thema eines Ausfluges ins Schokoladenmuseum auf, den die Gruppe kurze Zeit vorher im Deutschkurs gemacht hatte. Auf die Präsentation des Ausschnittes reagierten sie sehr lebhaft, riefen dazwischen, deuteten auf die gezeigten Bilder und redeten schnell und aufgeregt durcheinander. In dieser Gruppe konnte ich feststellen, wie das Bild die Erinnerungsleistung unterstützt. Ich war sehr beeindruckt, an wie viele Verben aus der vorhergehenden Stunde, in der das Globalverständnis gesichert worden war, sich die Lernenden noch erinnerten. Trotz des oben beschriebenen, harmlosen Hinzuziehens nicht vorgesehener Hilfsmittel glaube ich, dass durch den visuellen Eindruck die Informationen besser gespeichert werden konnten. Gerade bei den Aktivitäten zum Fremdsprachenwachstum, bei denen der Text oft wiederholt wird, ist es besonders wichtig, einen zu wählen, der für die Lernenden interessant bleibt. Gleichzeitig bietet das audiovisuelle Medium nicht nur eine Vielzahl von Möglichkeiten, sondern seine visuelle Komponente erhöht dazu noch die Motivation.

8.5 Wahrnehmen und Verstehen

Wahrnehmen und Verstehen sind der Kern des Fremdsprachenwachstums, dazu gehört auch ein kreativer und produktiver Umgang mit Sprache. Bei meinen Unterrichtsversuchen steigerte der visuelle Aspekt die Produktivität und Kreativität der Lernenden. Bei der Aktivität zum Analytischen Hör-Sehen (vgl. Kap. 7.5), in der ich zunächst den Fokus auf das Sehverstehen gelegt und anschließend den Hörkanal dazu genommen habe, sieht man besonders deutlich, wieviel Potenzial das Visuelle für den kreativen Spracherwerb hat. Die Menge der am Ende zusammengetragenen Verben war enorm. Einerseits deckten sie sich teilweise mit dem tatsächlich in der Tonspur vorkommenden Wortschatz, andererseits wurde die Palette hier noch deutlich erweitert. Das wäre natürlich nicht in dem Ausmaß möglich gewesen, hätten die Lernenden den audiovisuellen Text nicht vorher schon einmal global und ganzheitlich wahrgenommen und verstanden. Auch die verstärkte Kommunikation untereinander spielte eine Schlüsselrolle beim Erfolg. Auf Grundlage dieser Tatsachen und gekoppelt mit dem Auditiven hatte das Visuelle einen sehr positiven Einfluss auf den kreativen Spracherwerbsprozess.

Ähnlich lief es beim zweiten Versuch zum Analytischen Hör-Sehen, bei dem der Fokus nur auf dem Sehen lag. Die Menge der am Ende genannten Adjektive war so groß, dass ich Schwierigkeiten hatte, alle schriftlich an der Tafel festzuhalten. Gleichzeitig brachte der audiovisuelle Text diese Fülle an Wörtern wieder in einen Kontext. Die verstärkte Kontextgebundenheit zeigte sich auch beim Analytischen Hör-Sehen im „Mama lernt Deutsch“-Kurs. In beiden Teilen wurden die Verben oft zusammen mit dem entsprechenden Nomen genannt. Alles in allem hat das Visuelle einen sehr positiven Effekt auf das produktive und kreative Verstehen und Wahrnehmen einer Sprache. Hier hilft, dass ein audiovisueller Text zu großen Teilen sprachfrei verstanden werden kann. So wurden von den Lernenden bei den Aktivitäten zum Globalverstehen (vgl. Kap. 7.1 und 7.2) auch Inhalte erfasst, die nur implizit im Bild angedeutet worden waren. Die Aktivitäten, bei denen ich zur Hinführung mit Bildern gearbeitet habe (Lingua Puzzle mit Fokus Sehverstehen Kap. 7.4; Analytisches Hör-Sehen mit Fokus Sehverstehen Kap. 7.6) haben gezeigt, wie viel bereits aus einem kleinen Bild und/oder aus einem Gesichtsausdruck herausgelesen werden kann. Hier war auffällig, dass gewisse Bilder nicht nur zwischen den verschiedenen Gruppen oft in ähnlicher Weise (aber teilweise mit unterschiedlichem, Wortschatz) gedeutet wurden, sondern dass auch häufig die Deutung der tatsächlichen Emotion im Film entsprach. Das zeigt, wie wich-

tig es ist, non-verbale sprachliche Mittel zu thematisieren und den Lernenden damit ein zusätzliches Ausdrucksmittel und eine Wahrnehmungs- und Verstehenshilfe zu vermitteln. Das Visuelle im Film regt zum Antizipieren und zur Inferenz an. Schlüsselinformationen können leichter herausgelesen werden und die Bedeutung des Textes wird schneller klar. Der globale Inhalt des Textes wurde stets sehr schnell erschlossen. Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass am Ende weniger Wörter gefragt wurden, als ich es im Regelunterricht gewohnt bin. Selbst wenn behauptet wurde, dass es viele unbekannte Wörter gebe, war letztendlich der Nachfragebedarf relativ gering. Ich nehme an, dass das auf die erhöhte Antizipationsleistung zurückzuführen ist, die durch die duale Kodierung verstärkt wird. Der audiovisuelle Text unterstützt zudem die Konzentration auf das Globalverständnis und die Schlüsselinformationen, was vor allem beim Authentischen Hör-Sehen von Vorteil ist.

9. Schlussfolgerung

Ziel dieser Arbeit war es, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene zu untersuchen, inwiefern und bis zu welchem Grad eine Erweiterung des Fremdsprachenwachstums auf die 5. Fertigkeit, dem Hör-Seh-Verstehen, verwirklicht ist. Dafür war es nötig, zunächst die theoretischen Hintergründe sowohl des Fremdsprachenwachstums als auch der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens genauer zu betrachten. In einer anschließenden Zusammenfassung wurden dann diese beiden tragenden Bereiche einander gegenübergestellt. Dies geschah unter den Gesichtspunkten *Lernerzentriertheit, Kooperation, Authentizität, Autonomie, Neugier als Motor des Lernens* und *Wahrnehmen und Verstehen* (vgl. Kap. 5). Sie sollen aufzeigen, inwiefern audiovisuelle Texte mit dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums kompatibel sind und welche Fragen und Schwierigkeiten eventuell dabei auftreten können.

Der empirische Teil widmete sich der Überprüfung dieser theoretischen Annahmen durch die Praxis. Das erfolgte mittels Aktionsforschung im Rahmen des eigenen Unterrichts. Dabei orientierte sich auch die empirische Analyse an den herausgearbeiteten und oben genannten Gesichtspunkten des theoretischen Teils. Sie wurden im gegebenen Fall etwas modifiziert, so dass folgende Analysepunkte entstanden: *Erfüllen der Lernziele und Authentizität, Kooperation und Kommunikation, Lernerzentriertheit und Autonomie, Neugier als Motor des Lernens* sowie *Wahrnehmen und Verstehen* (vgl. Kap. 8).

Im Folgenden wurden die Ergebnisse zusammengefasst. Insgesamt konnte ich feststellen, dass sich der Ansatz des Fremdsprachenwachstums und audiovisuelle Texte außerordentlich gut ergänzen. Zugegebenermaßen muss man bezüglich der Erfüllung der Lernziele gewisse Einschränkungen machen. So wurden beim Analytischen Hören/Sehen und vor allem beim *Lingua Puzzle* die Ziele nicht wie vorgesehen erfüllt. Leider betrifft das hauptsächlich die Aktivitäten, die das Sehen im Zentrum haben. Da es in dieser Arbeit in erster Linie darum ging, den Ansatz um den Seh-Kanal zu ergänzen, muss man daher zugestehen, dass das erwünschte Ziel nicht ganz erreicht werden konnte. Und gerade die Aktivitäten, die das Sehen im Fokus haben, bedurften in der Regel mehr Vorbereitung seitens der Lehrperson wie auch der Lerner. Das widerspricht eigentlich den sonst vergleichsweise sehr unkomplizierten und bei der Planung nicht besonders arbeitsintensiven Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums.

Beim Authentischen Hör-Sehen dagegen, wurden die Ziele erfüllt und die Kombination steigerte sogar die Qualität der realisierten Ziele, da das Globalverstehen durch den audiovisuellen Kanal erleichtert und Antizipation und Inferenz unterstützt werden. Durch die duale Kodierung werden zudem die neu gelernten Wörter besser gespeichert. Doch obwohl beim Lingua Puzzle und beim Analytischen Hören/Sehen die Ziele nicht ganz erlangt wurden, muss man hervorheben, dass bei jeder Aktivität die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums - der selbstständige, wiederholte Austausch in wechselnder personeller Zusammensetzung - sich positiv auf die Versteheleistung der Lernenden auswirkte. So wurden zwar nicht alle vorgesehenen Ziele erreicht, jedoch sind die Prinzipien des Fremdsprachenwachstums durchaus verwirklicht. Darauf werde ich im Folgenden noch genauer eingehen.

Insgesamt ergänzen sich der Ansatz des Fremdsprachenwachstums und audiovisuelle Texte in positiver Weise und verstärken sich sogar in ihrer Wirkung. Während die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums eine selbstständige Versteheleistung durch das Zusammentragen von Informationen, Interpretationen und Erfahrungen vorsieht, unterstützen audiovisuelle Texte diesen Ansatz durch die zusätzlichen Impulse und das größere Wahrnehmungs- und Interpretationsspektrum. Dieses wiederum ruft ein stärkeres Kommunikationsbedürfnis hervor. Der Sehkanaal wird zudem oft auch als Kommunikationshilfe herangezogen und die im Bild beobachtete Gestik wird registriert und regt zur Imitation an.

Das Fremdsprachenwachstum hat vor allem das selbstständige Erarbeiten und eine individuelle Beteiligung der Lernenden zum Ziel. Auch hier üben Fremdsprachenwachstum und audiovisuelle Texte einen verstärkenden Effekt aufeinander aus. Durch den zusätzlichen Kanal wird ein noch breiteres Spektrum von Lerntypen angesprochen. Gleichzeitig bietet der audiovisuelle Text eine größere Interpretationsspannbreite und mehr Lösungsmöglichkeiten. Diese unterschiedlichen Lösungsvorschläge bringen weitere Dynamik in die Kommunikationsgruppen und der zusätzliche Kanal aktiviert stärker individuelles Vor- und Weltwissen, das jeder in die Gruppe einbringen kann. Vor allem der visuelle Aspekt und der primäre Austausch in Kleingruppen motiviert schwächere und eher schüchterne SchülerInnen, sich stärker zu beteiligen. Durch das Fremdsprachenwachstum und durch audiovisuelle Texte wird Autonomie und Lernerzentriertheit gefördert. Die Kombination dieser beiden Elemente verstärkt die Wirkung beider. Alfred Knapp

hebt immer wieder die Neugier als Motor des Lernens hervor. Audiovisuelle Texte haben, vor allem auf Grund ihrer visuellen Komponente, einen großen Motivationsfaktor. Zahlreiche Online-Media-theken erleichtern es heute erheblich, einen an der Zielgruppe orientierten, thematisch passenden und authentischen Text zu finden.

Wie oben beschrieben, baut das Fremdsprachenwachstum auf dem Cartesianischen Ansatz auf, der den kreativen Aspekt der Sprache betont und vor allem das produktive Wachstum von Sprache zum Ziel hat (vgl. Kapitel 4). Meine Unterrichtsversuche haben gezeigt, dass der audiovisuelle Text diese Produktivität und Kreativität begünstigt. Auch die Einordnung des Wortschatzes in einen Kontext fällt hier leichter und läuft meiner Erfahrung nach bei audiovisuellen Texten intuitiver ab. Der zusätzliche Kanal liefert den Lernenden ein weiteres Ausdrucks- sowie Hilfsmittel bei der Wahrnehmungs- und Verstehensleistung, Schlüsselinformationen können leichter und schneller erfasst werden.

Von einer Erweiterung des Fremdsprachenwachstums auf die 5. Fertigkeit zu sprechen ist vielleicht zu weit gegriffen und durch die Untersuchung nicht belegbar, da sich die Ziele teilweise verschoben haben. Doch meine Unterrichtsversuche haben gezeigt, dass sich die Herangehensweise des Fremdsprachenwachstums bei audiovisuellen Texten als sehr gewinnbringend erweist. Ich möchte deswegen dazu aufrufen, eine individuelle Adaption des Fremdsprachenwachstums auch bei audiovisuellen Texten heranzuziehen.

Literaturverzeichnis:

ABRAHAM, Ulf (2009): «Filme im Deutschunterricht». Seelze-Velber: Klett Verlag.

AGUADO, Karin (2010): «die Input Hypothese». In: BARKOWSKI Hans/ KRUMM, Hans Jürgen (Hrsg.) (2010): «Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache». Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.

ALTRICHTER, Herbert/ POSCH, Peter (2007): «Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung». Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

BARKOWSKI Hans/ KRUMM, Hans Jürgen (Hrsg.) (2010): «Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache». Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.

BLELL, Gabriele/ LÜTGE, Christiane (2008): «Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden». In: FLuL 37. 124-140.

BIECHELE, Barbara (2006): «Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven» . In: BARKOWSKI, Hans/ WOLFF, Armin (Hrsg.): «Umbrüche » . (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 76), Regensburg.

BIECHELE, Barbara (2010): «Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache». In: WELKE, Tina/ FAISTAUER, Renate (Hrsg.): «Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Medium Films im Unterricht Deutsch als Fremdsprache». Wien: Praesens Verlag. 13- 32.

BUTTARONI, Susanna (1997): «Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen». Ismaning: Hueber Verlag.

BUTTARONI, Susanna/ KNAPP, Alfred (1988): «Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende». Wien: Verband Wiener Volksbildung.

CHOMSKY, Noam (1971): «Cartesianischer Linguistik. Ein Kapitel in der Geschichte des Rationalismus». Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

CRANG, Mike und COOK, Ian (2007): «Doing Ethnographies». London: SAGE Publications.

FAISTAUER, Renate (2010): «Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?!». In: WELKE, Tina/ FAISTAUER, Renate (Hrsg.): «Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Medium Films im Unterricht Deutsch als Fremdsprache». Wien: Praesens Verlag. 33-35.

FRITZ, Thomas/ FAISTAUER, Renate (2008): «Prinzipien eines Sprachunterrichts». In: BOGENREITER-FEIGL, Elisabeth (Hrsg.): «¿Paradigmenwechsel? Sprachlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile - Ausbildungen». Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. 125-133.

Frauengold: <http://de.wikipedia.org/wiki/Frauengold>. (Zugriffsdatum: 17. 01.2014)

FRITZ, Thomas (2009): «Das Fremdsprachenwachstum – ein alter Hut?» In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2009 - Sonderheft zur IDT 2009 Thema: «Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/Z in Österreich». Wien.

GUASTI, Maria Teresa (2011) : «Der Erstsprachenerwerb» In: BUTTARONI, Susanna (Hrsg.): «Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen». Hohengehren. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. 159-205.

HENSELER, Roswitha/ MÖLLER, Stefan/ SURKAMP, Carola (2011): «Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres». Kallmeyer-Klett Verlag.

HAHN, Natalia (2014): «Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive». (Unveröffentlichtes Manuskript). Freiburg: PH Freiburg. Masterstudienang DaZ/DaF.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1997): «Bildung und Sprache». 5. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- KAINHOFER, Judith /HAIDER Hubert (2011) : «Einführung in die allgemeine Linguistik» In: BUTTARONI, Susanna (Hrsg.): «Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen». Hohengehren. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. 1-55.
- KNIFFKA, Gabriele/ SIEBERT-OTT, Gesa (2007): «Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen». Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- KEPPLER, Angela (2006): «Die Einheit von Bild und Ton. Zu einigen Grundlagen der Filmanalyse» In: MAI, Manfred/ WINTER, Rainer (Hrsg.): «Das Kino der Gesellschaft – die Gesellschaft des Kinos. Interdisziplinäre Positionen, Analysen und Zugänge». Köln: Herbert von Hellem Verlag. 60-78.
- KNAPP, Alfred (1982): «Versuch einer praktischen Umsetzung der "Kommunikativen Didaktik" im Französischunterricht mit Erwachsenen an Volkshochschulen». Wien: Dissertation..
- KNAPP, Alfred (2013): «Persönliches Interview, geführt von der Verfasserin». Wien: Oktober 2013.
- KRASHEN, Stephen (1981):« Second Language Acquisition and Second Language Learning». Oxford: Pergamon Press.
- KVALE, Steinar (1996): «InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing». Californien: SAGE Publications.
- LEITNER, Andrea/ WROBLEWSKI, Angela (2009): «Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Maßnahmenevaluation». In: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (Hrsg.). «Experteninterviews». Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag.
- LÜTGE, Christiane (2012): «Mit Filmen Englisch unterrichten». Berlin: Cornelson Verlag.
- PIAGET, Jean (1972): «Theorien und Methoden der Modernen Erziehung.» Wien-München-Zürich: Fritz Molden Verlag.

- PULASKI, Mary Ann S. (1975): «Piaget. Eine Einführung in seine Theorien und sein Werk». Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- REICH, Kersten (2005): «Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis». In: Schulmagazin 5-10, 3/2005. Oldenburg. 5-8.
- REICH, Kersten (2006): «Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Medienpool». Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- SCHWERDTFEGGER, Inge C. (1993): «Sehen und Verstehen. Arbeiten mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache». Berlin: Langenscheidt.
- SIEBERT, Horst (2005) «Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung». Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- SIEBERT, Horst (2006): «Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht». Augsburg: ZIEL Verlag.
- STAHL, Thomas (2012): «Das Hörsehverstehen». In: BAROWSKI, Hans/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). «Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache». Tübingen. Basel: Francke Verlag. 119-120.
- STÖCKL, Hartmut (2004): «Die Sprache im Bild - das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text ; Konzepte, Theorien, Analysemethoden». Berlin: De Gruyter Verlag.
- THALER, Engelbert (2007): «Film based Language Learning». In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht Heft 1. Oldenburg: Cornelsen Verlag. 9-14.
- VONTOBEL, Peter (2006): «Didaktisches Design aus lernpsychologischer Sicht».: http://www.tfh-bochum.de/fileadmin/redaktion/E-earning/Vontobel_P_Didaktisches_Design.pdf
- WELKE, Tina (2013): «'Haben Sie den gesehen?' Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Göttingen: V&R unipress. 48-60.

WILDENAUER-JÖZSA (2005): «Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden». Freiburg im Breisgau: Fillbach Verlag.

WILDMANN, Doris/ FRITZ, Thomas (1998): «Die Funktion von Hörtexten im gesteuerten Fremdspracherwerb von Erwachsenen». In: ÖDaF-Mitteilungen 2/1996. Wien. 14-21.

WILDMANN, Doris/ FRITZ, Thomas (2005): «Ganz Ohr - Eine Sammlung von authentischen Hörtexten aus Österreich. Mit Aktivitäten für Deutschlernende ». In.: «Perspektiven Sonderheft zur XIII. IDT» Wien. 45-51.

Filmographie:

Frauengold:

Eily Bergin: *Frauengold – Werbeclip*. 29.04.2009.

<http://www.youtube.com/watch?v=r6OczveU0Xg> (Zugriffsdatum: 16.01.2014). 1:05 Min.

Löwenzahn. Wissenssendung für Kinder. ZDF Tivi. D. 14.09.2014. Fassung: Internet.

<http://www.tivi.de/tiviVideos/beitrag/909672?view=flash> (Zugriffsdatum: 01.04.2014). 23:52. Min.

Spiegel TV :Ökofimmel - Wer schützt die Umwelt vor den Umweltschützern? Nachrichtenmagazin. D.: 30.12. 2012. Fassung: Internet. <http://www.spiegel.tv/filme/magazin-30122012/> (Zugriffsdatum: 20.01.2014). 37 Min.

13 Semester: Der frühe Vogel kann mich mal. R.: Frieder Wittich. Drehbuch:

Frieder Wittich/ Oliver Ziegenbalg. D: Claussen + Wöbke + Putz Filmproduktion GmbH (München) 2009. Fassung: DVD. 98 Min.

13 Semester: Der frühe Vogel kann mich mal (Trailer). R.: Frieder Wittich. Drehbuch:

Frieder Wittich/ Oliver Ziegenbalg. D: Claussen + Wöbke + Putz Filmproduktion GmbH (München) 2009. Fassung: Internet. <http://www.youtube.com/watch?v=-GkAahfAcsc> (Zugriffsdatum: 08.01.2014). 2:12 Min.

Anhang:

Bilder:

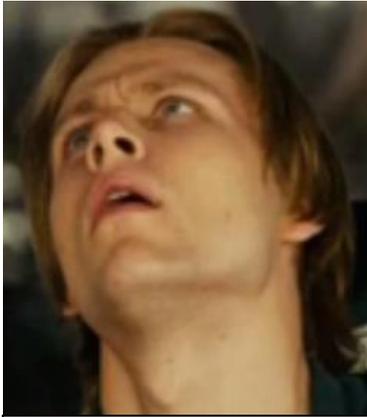


Bild 1: 13 Semester (Film): 36:34

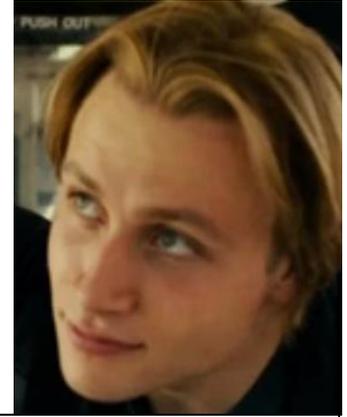


Bild 2: 13 Semester (Film): 36: 36



Bild 3: 13 Semester (Film): 36:40



Bild 4: 13 Semester (Film): 36:50



Bild 5: 13 Semester (Film): 36:48

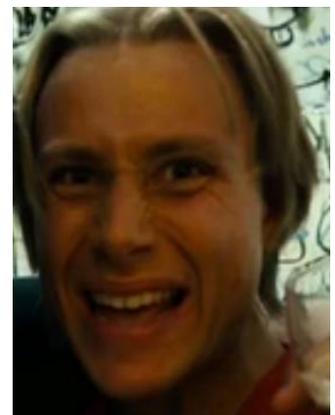


Bild 6: 13 Semester (Film): 36:45



Bild 7: 13 Semester (Film): 37:01



Bild 8: 13 Semester (Film): 37:04



Bild 9: 13 Semester (Film): 37:29

Abstract:

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Fragen, inwiefern es möglich ist, das Fremdsprachenwachstum um die 5. Fertigkeit zu erweitern, bzw. inwiefern sich audiovisuelle Texte für die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums eignen.

Der theoretische Teil dieser Arbeit setzt sich zum einen mit dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums, seiner historischen Entwicklung, seinen Grundgedanken und Prinzipien sowie dem sprachtheoretischen Hintergrund auseinander, zum anderen wird die Herausbildung der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens beschrieben und es werden die Besonderheiten und Möglichkeiten dieser Fertigkeit diskutiert.

Zentrum des Interesses sind die Fragen, wie sich die Herangehensweise und die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums sinnvoll auf audiovisuelle Texte anwenden lassen und welches Potenzial, aber auch welche Schwierigkeiten durch diese Kombination entstehen.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden auf empirischer Ebene mittels Aktionsforschung selbst durchgeführte Unterrichtsversuche realisiert, die eine Kombination dieser beiden Elemente zum Ziel hatten. Schließlich werden die Ergebnisse präsentiert, analysiert und reflektiert.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Elena Ainhoa Menger

Akademische und schulische Ausbildung

- 2011 - 2015 Master of Arts, MA., Deutsch als Fremd- und Zweitsprache , Universität Wien.
- 2008 - 2011 Bachelor of Arts, BA., Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien, mit Auszeichnung abgeschlossen.
- 2002 - 2007 Abitur, Max-Reger-Gymnasium (musisch), Amberg.

Berufserfahrung

- Seit Okt. 2014 Angestellte, verschiedene Kurse von “Mama lernt Deutsch”, Interface Wien.
- Seit Okt. 2014 Kursleiterin, Semesterkurs für Erasmus StudentInnen der TU Wien A2.1, Innes Wien.
- Feb. - Juni 2014 DaF-Auslandspraktikum, am Germanistik Institut der Pädagogischen Universität Kraków, Polen.
- März 2014 Leitung eines Workshops, bei der ÖDaF Tagung, Wien.
Thema: “Mehrsprachige Literatur im Grundstufenunterricht”
- Seit Okt. 2013 Kursleiterin, bei verschiedenen Institutionen für Erwachsenenbildung.
- Juli 2013 Leitung eines Workshops, Internationalen Deutschlehrertagung (IDT), Bozen. Thema: “Mehrsprachige Literatur im Grundstufenunterricht”