universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„ÜBERSEHEN!
Ein didaktisches Konzept für den Einsatz audiovisueller Texte im Russisch-Anfängerunterricht“

Verfasserin

Christiane Fitz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 362 344
Studienrichtung lt. Studienblatt:	UF Russisch UF Englisch
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

D a n k s a g u n g

Ich danke...

... Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer für die wissenschaftliche Betreuung dieser Diplomarbeit.

... meiner Familie für die absolute und bedingungslose Unterstützung in jeder Hinsicht.

... meinem Freund Denis für die geduldige und liebevolle Begleitung durch mein Studium.

... meiner Russischlehrerin und guten Freundin Natalia Petrowna für den fachlichen sowie moralischen Beistand.

... meinen russischsprachigen FreundInnen für die Hilfe in sprachlichen Belangen sowie das Durchhaltevermögen und den engagierten Einsatz zur Verwirklichung meines Filmprojekts.

... meinen deutschsprachigen FreundInnen für die motivierenden Gespräche, die kompetenten Ratschläge und das gründliche Korrekturlesen.

... den interviewten RussischlehrerInnen für ihre Hilfsbereitschaft und Offenheit.

Schließlich danke ich auch allen anderen Personen, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit ein Stück begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

1.1. Forschungsmotivation 1
1.2. Fragestellung und Ziel 2
1.3. Struktur der Arbeit 4

2. Theoretische Grundlagen 6

2.1. Die Textsorte Film im Kontext des Fremdsprachenunterrichts 7
2.1.1. Filmspezifische Übungen 12
2.1.2. Das geeignete audiovisuelle Material 20
2.1.2. Besondere Merkmale von Filmen 27
2.2. Hör-Sehverstehen – eine anerkannte Fertigkeit? 29
2.3. Audiovisuelles Sprachenlernen und Neurologie 34
2.3.1. Neurologische Abläufe 35
2.3.2. Emotionen 41
2.4. Visual Literacy / Visuelle Literalität 45

3. Planung und Durchführung der Interviews 50

3.1. Theoretische Vorannahmen – Grounded Theory 50
3.2. Konkretisierung der Fragestellung 51
3.3. Auswahl der Befragten 53
3.4. Methode der Datenerhebung 55
3.4.1. Problemzentriertes Interview 56
3.4.2. Fixierung der Daten 56
3.4.3. Aufbau des Interviewleitfadens 57
3.5. Reflexion zur Durchführung 59

4. Methodik der Datenverarbeitung 61

4.1. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungstechnik 61
4.2. Quantitative Auswertung 62
4.3. Transkription, Paraphrasierung, Kategorisierung, Kodierung und Zusammenfassung der Interviews 62

5. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse 65

5.1. Praktischer Kriterienkatalog 65
5.2. Theoretischer Kriterienkatalog 77
5.3. Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage 88

6. Praktische Anwendung der Ergebnisse 97

6.1. Bestandsaufnahme des audiovisuellen Materials 97
6.2. Über die Eigenproduktion neuen Lehrmaterials 104

7. Methodisch-didaktische Implikationen und Ausblick 114

8. Краткое содержание 116

8.1. Теоретические основы 116
8.2. Эмпирическое исследование 121
8.3. Совпадение теоретических и практических требований.....122
8.4. Применение результатов 124

9. Bibliographie: 129

10. Anhang.....134

1. Einleitung

1.1. Forschungsmotivation

Der Mensch nimmt seine Umwelt in der Regel gleichzeitig über den auditiven und den visuellen Kanal wahr. Diese Art der mehrkanaligen Wahrnehmung lässt sich demnach als natürlich bezeichnen. Der aktuelle österreichische Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache[1] hat die visuelle Komponente bei der Schulung des Hör-Sehverstehens[2] auf Anfängerniveau jedoch ÜBERSEHEN. Das Hör-Sehverstehen, die Kompetenz im Umgang mit audiovisuellen Texten[3] in ihrer Gesamtheit von nonverbaler und verbaler Kommunikation, wird dem Hörverständnis untergeordnet, was impliziert, dass die visuelle Komponente als weniger relevant für das Sprachenlernen gewertet wird als die auditive. Das Hör-Sehverstehen wird weder als Fertigkeit anerkannt noch scheint der Begriff als solcher im Lehrplan sowie im GERS[4] explizit auf.

Übersehen wurde außerdem, dass der Russischunterricht in den ersten beiden Jahren im Grunde eine filmfreie Zone sein darf. Gemäß dem GERS, der die Grundlage für den Lehrplan bildet, wird das Verständnis von Fernsehsendungen erst ab dem Niveau B1 gefordert. Dieses Sprachniveau wird im Russischunterricht theoretisch erst frühestens nach dem dritten von insgesamt vier Lernjahr erreicht[5], praktisch nähert man sich dieser Kompetenzstufe jedoch erst nach dem letzten Unterrichtsjahr oder in manchen Fällen auch gar nicht. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass eine Schulung des Hör-Sehverstehens auf Anfängerniveau nicht vorgesehen ist. Wie jedoch lässt sich das übergeordnete Lehr- und Lernziel – die kommunikative Sprachkompetenz (vgl. Lehrplan 2004) – gebührend umsetzen, wenn man das Hör-Sehverstehen nicht als Fertigkeit anerkennt und überdies den Umgang mit audiovisuellen Texten vernachlässigt?

Der Mangel an theoretischen Abhandlungen zum Lehren und Lernen mit audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht auf Anfängerniveau und die tatsächliche Unterrichtsrealität im ersten Lernjahr spiegeln ebenfalls zu einem großen Teil die Auffassung

[1] (vgl. Lehrplan 2004)
[2] Terminologie nach Schwerdtfeger (vgl. Kapitel 2.2.)
[3] In der vorliegenden Arbeit verwende ich die Begriffe *Film* sowie *audiovisueller Text* für sämtliche audiovisuelle Produktionen, unabhängig von Genre (z.B. Dokumentation, Spielfilm, Serie) oder Ausschnittslänge (z.B. ganzer Film, Szene). Die Bezeichnung des Filmes als Textsorte wird in Kapitel 2.1. gerechtfertigt.
[4] (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen)
[5] „Nach dem 3. und 4. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache
Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1" (Lehrplan 2004: 6)

wider, dass Filme erst ab einem gewissen sprachlichen Niveau einzusetzen sind. Überdies werden Filme von den Lehrkräften in der Regel nicht in ihrer Komplexität genutzt, da sie nicht als eigenständige Textsorte angesehen werden. Audiovisuelle Texte werden im Russischunterricht auf allen Stufen generell selten und wenn, dann oft als „Pausenfüller" oder „Belohnungsinstrument" verwendet. Wie die empirische Studie dieser Arbeit zeigen wird, sind sich etliche LehrerInnen nicht über den Mehrwert des Einsatzes von audiovisuellen Texten im Klaren und schreiben ihnen eine reine Unterhaltungsfunktion zu. Diese Art des Einsatzes ist nicht filmgerecht und ab einem gewissen Grad sogar gesetzeswidrig.[6]
Als zukünftige Russischlehrerin ist es mir ein besonderes Anliegen, mit dieser Arbeit vor allem das Bewusstsein von Lehrkräften hinsichtlich eines didaktisch wertvollen und filmgerechten Einsatzes des Mediums[7] zu wecken und aufzuzeigen, warum die Anwesenheit des Filmes von Anfang an von entscheidender Bedeutung ist. Da eine Vielzahl an Lehrkräften dem frühen Gebrauch von Filmen positiv gegenübersteht, jedoch mit der Realisierung Probleme hat, möchte ich weiters Wege aufzuzeigen, wie der Film im Russisch-Anfängerunterricht Einzug halten könnte.

1.2. Fragestellung und Ziel

Die Frage, der ich mich in dieser Untersuchung widme, lautet im Wesentlichen:
Welche Didaktisierungen von audiovisuellen Texten brauchen Lehrkräfte an österreichischen AHS im Russischunterricht auf dem Niveau A1.1-A1[8] und nach welchen Kriterien sollte man sie, dem aktuellen Forschungsstand sowie den praktischen Rahmenbedingungen entsprechend, erstellen?

Es ist mir wichtig, den subjektiven Perspektiven der RussischlehrerInnen zu diesem Thema besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da es im Endeffekt sie allein sind, die über Einsatz

[6] „Unzulässig ist es, Filme ohne Lehrplanbezug und damit zu bloßen Unterhaltungszwecken im Unterricht zu zeigen. Das gilt auch im Zusammenhang mit Supplierungen. Da Filme ein Mittel zur Vermittlung und Erarbeitung des Lehrstoffes sind, stellt das Fehlen eines ausreichenden Lehrplanbezugs nicht nur eine Verletzung des mit den Verwertungsgesellschaften geschlossenen Vertrages dar, sondern bedeutet darüber hinaus auch eine Missachtung lehramtlicher Pflichten. Eine solche Praxis muss fraglos als Überschreiten des dem Lehrer/der Lehrerin durch § 17 SchUG eingeräumten Ermessens bei der Gestaltung des Unterrichts qualifiziert werden." (Rundschreiben Nr. 20/2004 des bm:bwk)
[7] Der Begriff „Medium" wird in der vorliegenden Arbeit für Lehr- und Lernmittel verwendet. Lehrende Personen schließe ich nicht in diesen Begriff ein.
[8] Das Problem bei der Bezeichnung A1 ist, dass man damit im Allgemeinen sowohl den Sprachkenntnissstand vor dem Erlangen der für A1 geforderten Kompetenzen bezeichnet, als auch den Sprachkenntnissstand auf dem Weg hin zu A2. Um Missverständnissen vorzubeugen, verwende ich in meiner Arbeit die Bezeichnung A1.1 für die Stufe vor A1.

oder Nicht-Einsatz von audiovisuellen Medien in ihrem Unterricht entscheiden. Es soll dargestellt werden, ob und wie die theoretischen Vorstellungen mit den Erwartungen der Lehrkräfte an einen effektiven Medieneinsatz in der Praxis übereinstimmen. Von welchen Beweggründen lassen sich Lehrende bei der Entscheidung für oder gegen den Einsatz von audiovisuellen Medien leiten?

Die wissenschaftlichen Ergebnisse aus den Bereichen der Fremdsprachen- und Mediendidaktik sowie der Neurowissenschaft und Psychologie (im Speziellen der Emotionspsychologie und der Kognitionspsychologie) sollen die Ergebnisse der Studie ergänzen und vertiefen sowie ihnen gegenübergestellt werden, jedoch nicht in erster Linie zu deren Interpretation beitragen. Die Auswertung der Interviewergebnisse soll zunächst auf der Basis der *Grounded Theory* (vgl. 3.1.) erfolgen, um sicher zu stellen, dass tatsächlich neue Informationen gewonnen und nicht auf der Basis theoretischer Grundlagen selektive und in eine bestimmte Richtung angelegte Information angesammelt wird. Die Trennung von praxiserprobten und theoretischen Überlegungen ist essentiell für die Beantwortung der Forschungsfrage.

Eine Reihe von Unterfragen, die umfassendere Ausführungen zur Stellung von audiovisuellen Medien im Russischunterricht an österreichischen AHS ermöglichen sollen, werden in der Folge in Kapitel 3.4.3. diskutiert.

Folgende Punkte lassen sich nun als übergeordnete Ziele der Untersuchung zusammenfassen:

- Beschreibung und Begründung der theoretischen Anforderungen an audiovisuelle Texte und deren Didaktisierung für den Fremdsprachenunterricht Russisch auf dem Niveau A1.1-A1
- Beschreibung und Interpretation der praxisgeleiteten Anforderungen seitens der RussischlehrerInnen an audiovisuelle Texte und deren Didaktisierung im Fremdsprachenunterricht Russisch auf dem Niveau A1.1-A1
- Untersuchung der Vereinbarkeit der beiden Kriterienkataloge

Diese Ziele sollen in weiterer Folge zu einer Veränderung in der Unterrichtspraxis der Befragten führen, weshalb es unerlässlich ist, die Untersuchungsergebnisse nicht nur mit der „scientific community“, sondern vor allem mit den Betroffenen, sprich den im Unterricht stehenden Lehrkräften zu teilen.

1.3. Struktur der Arbeit

In Kapitel 2 beschreibe ich die theoretischen Grundlagen zum Lehren und Lernen mit audiovisuellen Medien. Ich versuche hierbei, den Stand der Forschungsliteratur soweit zusammenzufassen, wie er für diese Arbeit relevant ist. Im ersten Teil des Kapitels werden die Eigenschaften der Textsorte Film im Kontext des Fremdsprachunterrichts aufgezeigt, was in eine Diskussion über die Anerkennung des Hör-Sehverstehen als gleichgestellte Fertigkeit neben den im Lehrplan bereits berücksichtigten Fertigkeiten übergeht. Das dritte Unterkapitel skizziert den neurologischen Hintergrund zur Verarbeitung von audiovisuellen Eindrücken. Dabei wird im Besonderen der Beitrag von Kognition und Emotion zum Lernerfolg diskutiert und auf das Prozessmodel von Ohler zur Verarbeitung filmischer Information Bezug genommen. Abschließend wird der Begriff der *Visual Literacy* vorgestellt und die Bedeutung dieser Fertigkeit im heutigen Informationszeitalter erläutert.

Kapitel 3 und 4 stellen das methodische Vorgehen dieser Arbeit dar. Es wird begründet, warum das *problemzentrierte Interview* für die empirische Arbeit an dem Untersuchungsgegenstand herangezogen wurde und die Methode der Datenverarbeitung erklärt. Weiters wird auf die konkrete Planung und Durchführung der Interviews eingegangen. Um einer wissenschaftlichen Transparenz des Forschungsprozesses gerecht zu werden, werden alle wesentlichen Aspekte des methodologischen Vorgehens im Rahmen dieser Studie dargelegt.

Kapitel 5 beinhaltet die Auswertung und Interpretation der durchgeführten Interviews, die in einem „Praktischen Kriterienkatalog" zur Erstellung von audiovisuellen Medien und dem entsprechenden Umgang damit zusammengefasst wurden. Aus den theoretischen Erkenntnissen wurde ebenfalls ein Kriterienkatalog erstellt, der in der Folge mit den Interviewergebnissen vor dem Hintergrund der Forschungsfrage hinsichtlich einer gegenseitigen Kompatibilität diskutiert wurde.

Im Kapitel 6 wird versucht die aus den Kriterienkatalogen gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Im Anschluss an eine „Kriterienanalyse" der am Markt erhältlichen audiovisuellen Texte inklusive Begleitmaterial, die Aufschluss über das gegenwärtige Angebot geben soll, wird das praktische Endprodukt dieser Arbeit präsentiert. Von der Idee über die Umsetzung und den Einsatz bis hin zur Reflexion soll der gesamte

Entwicklungsprozess eines eigens für den Anfängerunterricht Russisch erstellten, audiovisuellen Textes dargestellt und diskutiert werden. Einen kritischen Ausblick stellen die methodisch-didaktischen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht Russisch in Kapitel 7 dar.

2. Theoretische Grundlagen

Kurzer historischer Überblick über Film im Fremdsprachenunterricht[9]

Die siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts brachten die erste Generation der Fernsehkinder hervor. Die neue Bilderwelt wurde im Unterricht dank dem Schulfernsehen[10] mit Bewunderung konsumiert. Die Erwartungen an das „Wunderbildungsmittel" Fernsehen waren groß (vgl. Siepmann 1977). Besonders gepriesen wurde der Realitätsbezug des neuen Mediums, den man in dessen mehrkanaliger Informationsdarstellung[11] realisiert sah. Doch trotz der Lobgesänge auf diesen multisensorischen Zugang richtete sich die Aufmerksamkeit weiterhin auf die Fertigkeit Hören. Die Vermittlung von authentischer Sprache, die nun durch audiovisuelle Medien erleichtert wurde, war in den von Sprachlabors und ihren Drillübungen geprägten Siebzigern eine willkommene Abwechslung.

In den achtziger Jahren wandelte sich die Konsumhaltung gegenüber dem Fernsehen in die ersten systematischen Methodiken (z.B. Lonergan 1987) für das Medium Film. Die zahlreichen Publikationen basierten jedoch größtenteils mehr auf praktischen Erfahrungen als auf empirischen Studien.[12] Dank Videotechnik ließen sich Filme nun wesentlich flexibler und effizienter einsetzen.[13] „Auf vielen Videokonferenzen wurden die Möglichkeiten dieses neuen Mediums euphorisch gefeiert." (Biechele 2006: 309) Der Film wurde zu dieser Zeit der kommunikativen Methode als Träger von Informationen angesehen. Reaktionen auf das Gesehene und Reproduktionen der Inhalte galten als die Hauptaufgaben der Lernenden. Die

[9] Für einen ausführlichen Überblick siehe Biechele (2006: 324-325).
[10] Die Sendungen für das öffentliche Schulfernsehen wurden zu bestimmten Zeiten frei ausgestrahlt und richteten sich nach dem Lehrplan. In den 70er Jahren gab es noch keine Möglichkeit die Sendungen aufzuzeichnen. Für detaillierte Informationen zum Schulfernsehen siehe Siepmann 1977.
[11] Diese Art der Darstellung kommt der natürlichen Gesprächssituation am nächsten.
[12] Jene wichtigen, empirischen Studien aus den späten 80er Jahren, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden, wurden von Schwerdtfeger (1989) und Biechele (1989) verfasst. Beide beklagen die nicht vorhandenen theoretischen Ansätze zu diesem Thema. Biechele merkte zu dem damaligen Zeitpunkt bereits an, dass es nötig sein würde, andere Disziplinen in die Entwicklung der Mediendidaktik miteinzubeziehen (vgl. 1989: 84), da man ansonsten kein verlässliches Instrumentarium zur Beschreibung der Merkmale des Hör-Sehverstehens entwickeln könnte (vgl. 1989: 86). Schwerdtfeger gilt als die Begründerin des Begriffs „Sehverstehen". Sie ist die erste, die den Film als eigenständige Textsorte deklariert. Lernende sieht sie als emotionale, neugierige Wesen und Sprache als lustbetonte, menschliche Erfahrung. Sie nimmt die emotionale Verfasstheit der Sprache ernst.
[13] Die Filmvorführung war nicht mehr an vorgegebene Ausstrahlungszeiten gebunden. Außerdem bot der Videorekorder eine Reihe an Funktionen, wie Standbild oder Rückspulen, die neue Übungsformen möglich machten.

Lehrkräfte waren hauptsächlich dafür verantwortlich die Informationsvermittlung durch zusätzliche Fragen zu vertiefen.

Blicken wir aus heutiger Sicher auf die neunziger Jahre zurück, so sprechen wir von dem kommunikativ-situativ, handlungsorientierten Ansatz. Den Mittelpunkt des Lerngeschehens bildeten die aktiven LernerInnen, die beim Lernen durch Filme Prozesse der Informationsverarbeitung und -bildung durchlaufen. Filmverstehen wurde als konstruktiver Prozess gesehen (vgl. Sass 2007: 9). Es flossen immer mehr theoretische Inputs aus der Neurologie in die Fremdsprachen- und Medienpädagogik. Methodiken zum Arbeiten mit audiovisuellen Texten konnten erstmals neurologisch begründet und optimiert werden. Man spricht von den neunziger Jahren auch als „decade of the brain".

Im neuen Jahrtausend haben sich diese interdisziplinären Einflüsse weiter intensiviert. Man wagt sich erstmals an den lange Zeit unangetasteten, weil unbewussten Bereich der durch Filme hervorgerufenen Emotionen und ihren Auswirkungen auf das Lehren und Lernen.
Trotz der enormen Fortschritte in den theoretischen Überlegungen von den 70er Jahren bis heute, muss man sich eingestehen, dass „die gesellschaftliche Bedeutung von Film und Fernsehen und die Faszination für diese Medien (...) noch immer nicht in angemessener Weise für das Lehren und Lernen fremder Sprachen genutzt [werden]" (Harms 2005: 252). Woran dies liegt, soll sich vor allem mittels der von mir durchgeführten LehrerInneninterviews abzeichnen.

2.1. Die Textsorte Film im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

„Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie zB Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte)." (Lehrplan 2004: 4)

Das Fehlen des audiovisuellen Textes in dieser exemplarischen Textsortenaufzählung des Lehrplans spiegelt die Tatsache wider, dass Filme noch immer nicht als Textsorte verstanden werden.

Schwerdtfeger stellt in ihrem 1989 erschienenen Werk „Sehen und Verstehen" die Behauptung auf, dass der Film[14] eine eigenständige Textsorte ist (vgl. 1989: 15). Sie argumentiert diese Einordnung mit dem in Filmen vorherrschenden inneren (grammatischen) und äußeren (logischen) Zusammenhalt verschiedener Zeichen. Unter Zeichen versteht sie hier im wesentlichen Bild (Kameraeinstellungen) und Ton (Sprache, Geräusche, Musik) (vgl. ibidem). „Durch das Zusammenspiel der Zeichen entsteht die Wirkung der Filmaussage." (ibidem)

Schwerdtfeger ist es ein besonderes Anliegen, das oftmals bei LehrerInnen nur marginal vorhandene Bewusstsein über filmspezifische Aspekte zu wecken und ihnen die Eigenständigkeit dieser Textsorte zu verdeutlichen. Ihrer Meinung nach wird den Möglichkeiten des Mediums und dem daraus entstehenden Erweiterungspotenzial für den Fremdsprachenunterricht zu wenig ausdrückliche Beachtung geschenkt (vgl. 1989: 13). In ihrer Abhandlung verurteilt sie diese Ignoranz und appelliert eindringlich an ihre KollegInnen, eine der Textsorte Film und ihren Eigenschaften entsprechende Herangehensweise zu wählen. „Will man das Medium Film in seiner Besonderheit für den Fremdsprachenunterricht wirksam werden lassen, so müssen filmspezifische Übungen eingeführt werden. Diese verlangen neue und breite sprachliche Tätigkeiten von den Schülern[15]." (Schwerdtfeger 1989: 16) Schwerdtfeger leistete zur damaligen Zeit Pionierarbeit auf diesem Gebiet, als sie nach einer filmspezifischen Perspektive verlangt, die einen neuen didaktischen Zugang zu Filmen verfolgt. Wissenschaftstheoretisch stützt sich dieser neue Ansatz auf die Erkenntnisse eines engen Bezuges zwischen Emotion und Kognition[16], der in Kapitel 2.3.2. im Detail erläutert wird.

Weiters betont sie explizit, dass der Film kein Buch[17] ist (vgl. 1989: 13). Diese simple, jedoch grundlegende Feststellung wird heute als wichtiger Beitrag auf dem Weg zur Anerkennung der Eigenständigkeit von audiovisuellen Medien gesehen. In ihrer Kontrastierung von Film und Buch geht Schwerdtfeger sogar soweit zu behaupten, dass

[14] Schwerdtfeger lehnt die in den späten achtziger Jahren verbreiteten, progressionsorientierten Sprachlehrfilme ab. Sie arbeitet mit Filmen, die nicht speziell für den Sprachunterricht produziert wurden.
[15] Es sei darauf hingewiesen, dass geschlechtsneutrale Sprache überall dort Verwendung findet, wo die Arbeit eigenständige Formulierungen wählt. In der Wiedergabe direkter Zitate kann dies leider nicht immer geschehen.
[16] Die Forschung auf diesem Gebiet steckte zum damaligen Zeitpunkt noch in den Kinderschuhen.
[17] Schwerdtfeger kontrastiert audiovisuelle Texte fortwährend mit visuellen (geschriebener Text). Meiner Meinung nach wäre eine zusätzliche Gegenüberstellung von audiovisuellen und auditiven Texten ebenfalls aufschlussreich, was das Aufzeigen von Charakteristika des jeweiligen Mediums betrifft. Einen solchen expliziten Vergleich konnte ich in der Literatur jedoch nicht finden.

Übungen, die sich auf geschriebene Sprache beziehen, nicht auf Filme übertragen werden können (vgl. 1989: 16). Sie sieht das Verhältnis von Film- und Druckmedien als ein sich gegenseitig ergänzendes und vergleicht es mit den beiden Hälften einer Kugel. „Was für den fremdsprachlichen Lernprozess mit dem einen [Filmmedium] erreicht werden kann, kann mit dem anderen [Druckmedium] nicht erzielt werden." (1989: 14)

Die folgende Tabelle soll in Anlehnung an Schwerdtfegers Überlegungen (vgl. 1989: 14-16) diverse Unterschiede zwischen audiovisuellen Texten und geschriebenen Texten im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen aufzeigen. Aus dieser Aufstellung der verschiedenen Charakteristika der beiden Medien soll deutlich gemacht werden, dass eine vollkommen identische Herangehensweise an die Aufarbeitung für den Unterricht nicht gerechtfertigt wäre. Diese vereinfachte Aufstellung soll als Orientierung und Überblick dienen und stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

	Geschriebene Texte	**Audiovisuelle Texte**
Wahrnehmung[18]	Aufnahme durch einen Sinn	Aufnahme durch mehrere Sinne
Darbietung	Statisch	Dynamisch - erfordert eine dementsprechend schnelle Aufnahmefähigkeit
Beschreibungen (Umgebung, Aussehen der Personen, Gefühle, Geräusche, etc.)	Schriftliche Beschreibungen: Visuelle und auditive Eindrücke sind, falls vorhanden, schriftlich ausformuliert und werden vom Rezipienten gelesen. Es bleibt sehr viel Raum für (Miss-) Interpretation.	Audiovisuelle Beschreibungen: Man hört und sieht die Personen in einem bestimmten Kontext. (vergleichsweise weniger Raum für eigene Vorstellungen von visuell sichtbaren Details) Audiovisuelle Darstellung gibt wichtige Anhaltspunkte zum Globalverstehen.
Dialoge	Geschriebene Dialoge. Beschreibung der Sprechweise kann die	Sprecher ist sichtbar (nonverbale Kommunikation) und hörbar (Rhythmus, Intonation, Zögerungen,

[18] Bei der Wahrnehmung spielen psychische Faktoren eine bedeutende Rolle. Dieses Phänomen wird in Kapitel 2.3.1. im Detail behandelt.

	Komplexität der Sprache nur bedingt wiedergeben.	Wiederholungen etc.)
Redundanz	Wenig Redundanz	Vergleichsweise viel Redundanz – Erleichterung für das Verständnis
Sprache	Schriftsprachliches Sprachregister	Umgangssprachliches Sprachregister (kommt der natürlichen Gesprächssituation am nächsten)

Wie sich die in der Tabelle aufgelisteten Filmcharakteristika konkret auf die Beschaffenheit des Übungsmaterials auswirken, soll im anschließenden Unterkapitel behandelt werden. In weiterer Folge sollte man sich auch darüber im Klaren sein, dass Film nicht gleich Film ist und die Wahl der filmspezifischen Übungen noch einmal weiter differenziert wird, je nachdem, um welche Art von Film es sich handelt.[19]

Positive Aspekte der Textsorte Film

Schwerdtfeger betont, dass es „[g]erade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die kein anderes Medium gestattet[20].“ (1989: 13) Diese Aussage gilt auch heute noch. Technische Entwicklungen haben uns jedoch eine Fülle an Medien beschert, die uns durch gänzlich neue Lernformate ebenfalls einen sehr kommunikativen Zugang zu der Fremdsprache und der Kultur ermöglichen. Videotelefonie-Programme beispielsweise ermöglichen einen unmittelbaren Zugang zu der Zielsprache und -kultur, der gleichzeitig visuell, mündlich und schriftlich erfolgen kann. In Web 2.0. Programmen oder auf Blogs geht es ebenfalls zu einem großen Teil darum, wie man sich und sein persönliches Profil visuell ansprechend präsentiert. Hierbei bietet sich die Möglichkeit, Videos in einen multimedialen Kontext einzubetten, der die Grenzen zwischen den Medien verwischt. Der wesentliche Punkt ist also, dass man heutzutage nicht mehr nur zwischen gedruckten Texten, Hörtexten und Filmen unterscheidet, sondern dass es bereits eine ganze Reihe sehr interaktiver Medien zum Sprachenlernen gibt, die in den späten Neunzigern noch undenkbar gewesen wären.

[19] Die Frage nach den verschiedenen Filmgenres wird in Kapitel 2.1.3. behandelt.
[20] Ich gehe davon aus, dass Schwerdtfeger sich hier auf die Erreichung des von ihr favorisierten kommunikativen Unterrichtsziels bezieht.

Die heutigen FremdsprachenlehrerInnen fordern von der Wissenschaft in diesem Zusammenhang immer wieder eine Antwort auf die Frage welches Medium aus dieser Fülle denn das effektivste wäre. Diese Frage lässt sich so einfach jedoch nicht beantworten. Das Thema Medienvergleich ist generell als problematisch anzusehen und wird deshalb in der Forschungsliteratur immer wieder kritisiert. Tatsächlich werden nämlich nicht primär Medien und ihre Wirkung verglichen, sondern vielmehr die Art und Weise, wie die Möglichkeiten der Didaktisierung des jeweiligen Mediums ausgeschöpft wurden. Nicht das Medium ist demzufolge gut oder schlecht, sondern das Treatment (vgl. Krapp und Weidenmann 2006: 429). Aller Kritik bezüglich Medienvergleich zum Trotz wage ich jedoch die Behauptung aufzustellen, dass der Film jenes Medium ist, das im zeitlich und örtlich eingeschränkten Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, aufgrund seiner vergleichsweise einfach zu realisierenden technischen Umsetzung, eine Vormachtstellung einnimmt. [21] Diese Vormachtstellung bezieht sich jedoch, wie schon betont, auf die praktische Realisierung und nicht auf die Effektivität für das Sprachenlernen an sich.[22]

Biechele (2006: 310) fasst die Potenzen von Film und Fernsehen für den Erwerb einer fremden Sprache überblicksmäßig folgendermaßen zusammen[23]:

- „Veranschaulichte" Landeskunde (...)
- Möglichkeit kommunikativ-pragmatischer Spracherfahrung (verbal, paraverbal, nonverbal)
- Möglichkeit der Beobachtung handelnder Menschen in konkreten Raum-Zeit-Bezügen (extraverbal)
- Möglichkeit der Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens als sechster Fertigkeit des modernen FU[24]
- Angebot (authentischer) komplexer Situationen kommunikativen Handelns (...)
- Veranschaulichung von Daseinsformen der / einer fremden Kultur
- Aktivierung und Motivierung der Lernenden durch lernerorientierte und inhaltsorientierte Auswahl aus einem reichen Medientextsortenangebot (...)
- vielfältige Sprech- Schreib- und Handlungsanlässe
- Entwicklung von Wissen über Gattungen / Genres des Films und über Fernsehtextsorten (...)
- Medienerziehung und Entwicklung der Medienkompetenz
- Nutzen der Potenzen von Filmen in Bezug auf Verstehen, Prozessverlauf des Verstehens sowie Lernen mit audiovisuellen Medientexten.[25]

[21] Hier beziehe ich mich auf den Vergleich mit anderen Medien, die ebenfalls durch technische Gerätschaften bedient werden.
[22] Ich würde die Vormachtstellung des Films im Unterricht als DAS technische Medium nur durch eine technische Aufrüstung der Klassen sowie eine Änderung der Stundenverteilung in Frage gestellt sehen.
[23] Die Auflistung gibt einen guten Überblick, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
[24] Als fünfte Fertigkeit nimmt Biechele das Seh-Verstehen an.
[25] Für eine detaillierte Ausführung des letzten Punktes siehe Biechele (2006: 311-312).

Die Lernenden und die Textsorte Film

Abschließend sei zur Stellung der Textsorte Film im Fremdsprachenunterricht noch kurz die psychologische Einstellung der SchülerInnen zu diesem Medium erwähnt. Jugendliche FremdsprachenlernerInnen, die in einer visuell dominierten Alltagskultur aufgewachsen sind, zeigen einen hohen Grad an Unbefangenheit und Leichtigkeit im Umgang mit der Textsorte Film. Diese Tatsache ist auf der einen Seite eine ideale Voraussetzung für den Einsatz von audiovisuellem Material im Unterricht, andererseits kann diese Einstellung jedoch auch Probleme mit sich bringen; „dann nämlich, wenn 'Leichtigkeit' mit 'Anspruchslosigkeit' verwechselt wird" (Harms 2005: 249-250) und die SchülerInnen in ein passives Konsumverhalten verfallen. Eine von Salomon (1984; zitiert nach Krapp und Weidenmann 2006: 435) in diesem Zusammenhang durchgeführte Studie gibt diesbezüglich aufschlussreiche Ergebnisse. Dadurch dass SchülerInnen Filme als „leicht" einstufen, Bücher hingegen als vergleichsweise „schwer", wird ersterem wesentlich weniger Aufwand in der Verarbeitung zuteil. Durch diese oberflächliche Herangehensweise an audiovisuelle Texte bestätigt sich die Vorannahme der Lerner, dass Filme als „leicht" einzustufen seinen. Dies hat zur Folge, dass das Potential von Filmen für den Unterricht ungenützt bleibt und der Lernerfolg nur spärlich ausfällt. Abhilfe kann hier laut Krapp und Weidenmann (2006: 435) durch die Vorgabe von klaren Strukturen zum Arbeiten mit dem filmischen Text geschaffen werden. Im folgenden Kapitel findet sich eine Diskussion der Überlegungen dazu, wie die LehrerInnen derartige Einstellungen zum Medium bei den LernerInnen verändern können, um die vorhandenen psychologischen Lernbarrieren abzubauen. Sind die LernerInnen von den Möglichkeiten des Mediums überzeugt, so wird sich dies in erhöhter Motivation und letztlich im Lernerfolg widerspiegeln.

2.1.1. Filmspezifische Übungen

Durch spezielle Arbeitsaufträge sollten die Lehrenden dafür Sorge tragen, dass die SchülerInnen über die oberflächliche Verarbeitungstiefe von Filmen hinausgehen. Lernen mit Filmen ist kein passiver Konsum, sondern konzentriertes Arbeiten. Nur durch eine individuelle und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand können sich komplexe Verschaltungen im Gehirn herausbilden (vgl. Hüther 2006: 71) und Aufmerksamkeit (vgl. Kraus 152) sowie die, das Lernen leitende Neugier aufrecht erhalten werden (vgl. Hermann

2006: 86). In dem vorliegenden Kapitel soll ein Überblick darüber gegeben werden, wodurch sich filmspezifische Übungen auszeichnen. Generell lässt sich festhalten, dass das übergeordnete Ziel bei dieser Art des Lernens ein kommunikatives ist. Wie sich allerdings auch herausstellen wird, lässt sich dieses Ziel auf verschiedene Arten interpretieren und umsetzen.

Vorab sei gesagt, dass es sich bewährt hat, das Arbeiten mit filmischen Sequenzen nach dem Dreischnitt zu strukturieren. Man unterscheidet zwischen Übungen vor, während und nach dem Sehen der Sequenz (vgl. Brandi 1996: 15). So wie bei anderen Textsorten kommt es auch hier auf die richtige Mischung und die Aufwand/Nutzen-Relation beim Einsatz der jeweiligen Übungsform im Unterrichtskontext an.

Welche Ziele verfolgen Filmübungen?

Die Arbeit an filmischem Material findet ihren Platz, so Brandi (vgl. 1996: 14), in den kreativen Phasen des Fremdsprachenunterrichts, denen, ihrer Meinung nach, leider oft zu wenig Platz eingeräumt wird. Als übergeordnetes Lernziel für die Arbeit mit audiovisuellen Medien nennt sie die Fähigkeit mit dem Film in einen kritischen Dialog zu treten (vgl. 1996: 5). Filmspezifische Übungen sollten folglich „eine aktive Auseinandersetzung mit der filmischen Realität“ (Brandi 1996: 5) ermöglichen. Diese Auseinandersetzung kann „unter sprachlich-inhaltlichen, landeskundlichen, filmischen oder medienpädagogischen Aspekten geschehen“ (Brandi 1996: 5). An dieser Stelle ist anzumerken, dass den filmischen und medienpädagogischen Aspekten in der Fachliteratur zu Filmen im Fremdsprachenunterricht in der Regel die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für die Erstellung der Übungen für den Anfängerunterricht sollte jedoch den sprachlich-inhaltlichen und landeskundlichen Aspekten ebensoviel, wenn nicht mehr Aufmerksamkeit zukommen, da diese Bereiche den Grundstock der interkulturellen Kommunikation ausmachen. Die Beherrschung und das Verständnis von Sprache und Inhalt von Filmen sowie der Blick auf die eigene Kultur im Vergleich zu der fremden, sind entgegen diverser Zweifel von SprachlehrerInnen bereits nachweislich auf der Niveaustufe A1 realisierbar (vgl. Lundquist-Mog 2007: 34) und zum Teil Voraussetzung für das Arbeiten mit filmischen und medienpädagogischen Aspekten.

Schwerdtfegers Aussagen bezüglich der Ziele beim Arbeiten mit Filmen im Fremdspracheunterricht sind durchaus mit den Vorstellungen von Brandi kompatibel. Beide

stellen die Kommunikation in den Vordergrund. Schwerdtfeger geht jedoch noch einen Schritt weiter, wenn sie eines der Hauptziele darin sieht, „den Schülern Lust an der Sprache zu verschaffen [und sie] dazu zu bewegen, sich mit der Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu beschäftigen" [26] (Schwerdtfeger 1989: 50). Filme bieten eine ideale Ausgangsbasis dafür. Ein erster Schritt in diese Richtung kann, laut Schwerdtferger, durch die Bereitstellung von „Freiräumen" (kontrollfreien Räumen) im Fremdsprachenunterricht erreicht werden.

Kommunikation in der Gruppe

Gruppenarbeiten werden in Verbindung mit Freiräumen immer wieder als besonders sinnvolles Beispiel angeführt. Als Vorteile nennt Schwerdtfeger (vgl. 1989: 50-51) die Erhöhung der Sprechzeit für jeden Einzelnen sowie die Senkung der Hemmschwelle, sich zu äußern, was besonders für stille oder schwache SchülerInnen einen enormen Vorteil mit sich bringt. Hermann (vgl. 2006: 96) fügt dieser Liste noch wertvolle Erfahrungen der Selbstentwicklung hinzu. Dadurch, dass jeder individuell und selbstverantwortlich zum Gruppenerfolg beiträgt, schult sich sukzessive die Selbstwahrnehmung und Selbstkritik. Eigene Strukturen werden dadurch stabiler und zugleich differenzierter. Parallel dazu entwickelt sich durch diese besondere Lernumgebung aber auch die Fähigkeit zu Respekt und Toleranz.

In den kontrollfreien Räumen nähert sich die Kommunikation zwischen den SchülerInnen der Alltagssituation an. Dies bietet den Lernenden die Möglichkeit, die in einem alltäglichen Gespräch üblichen Verhaltensweisen wie Vorsagen oder Weiterhelfen zu trainieren.

Bei der Durchführung von Gruppenarbeiten[27] stellte Schwerdtfeger (1989: 52) fest, dass „eine intensive Arbeit in der Muttersprache der SchülerInnen an einem fremdsprachlichen Auftrag gelegentlich wirksamer und intensiver ist als der Zwang, dabei bereits von vornherein die Fremdsprache zu verwenden." Schwerdtfeger spricht sich demnach dafür aus, in solchen speziellen Lernsituationen nicht davor zurück zu schrecken den Austausch von Inhalten

[26] Letztendlich sollte dies das Ziel der Arbeit mit sämtlichen Unterrichtsformen sein, nicht nur mit dem Einsatz von Filmen (vgl. Lehrplan 2004: 1). Freiwillige außerschulische Erweiterung des Wortschatzes soll laut Lehrplan durch Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke angeregt werden (vgl. Lehrplan 2004: 3). Ich bin der Ansicht, dass Filme in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt werden sollten.
[27] Speziell bei Filmszenen, die viel Diskussionspotential zu interkulturellen Themen bieten.

(medienerzieherischen oder landeskundlichen) in der Prioritätenreihung gelegentlich vor den Spracherwerb zu stellen. Eine ausführliche Diskussion über Gruppenarbeiten im Fremdsprachenunterricht kann bei Schwerdtfeger (vgl. 1989: 50-51) eingesehen werden.

Wie beurteilt man „Äußerungsfreiheit"?

Die Idee der kontrollfreien Räume zu einer Maximierung der Kommunikationsbereitschaft wird auch von Brandi aufgegriffen. Ihrer Ansicht nach sollten filmspezifische Übungen in erster Linie auf allen weiter oben genannten Aspekten basierende Sprech- und Schreibanlässe initiieren und den SchülerInnen die Möglichkeit geben, das bereits Gelernte „einmal in einem anderen Kontext frei und mitteilungsbezogen" (Brandi 1996: 14) anzuwenden, denn schließlich sollten sich die Lernenden so aktiv wie möglich mit Wissen auseinandersetzen, um es so gut es geht zu verzweigen und zu festigen damit es nicht als isoliertes Faktenwissen in Vergessenheit gerät. Dafür muss natürlich Zeit und Raum gegeben werden. Diese „Äußerungsfreiheit" muss jedoch auch auf die im normalen Schulalltag nicht unwesentliche Frage der Leistungsbeurteilung abgestimmt werden. SchülerInnen können sich erfahrungsgemäß nur dann voll und ganz dem kommunikativen Ziel widmen, wenn sie keine Konsequenzen aufgrund von formalen Fehlern zu befürchten haben. Um die Benotung kommt man jedoch in unserem gegenwärtigen Schulsystem nicht herum. Herman (2006: 97) geht in diesem Zusammenhang sogar so weit zu behaupten, es könne heutzutage kaum einen krasseren Widerspruch geben „als denjenigen zwischen Normierung von Leistungen, die unter erfolgswidrigen Umständen zu erbringen sind, und den Einsichten der modernen Gehirnforschung". Erschwerend kommt noch die Tatsache hinzu, dass es in der Schulrealität einen Sprachunterricht mit einer Höchstschülerzahl von 25[28] zu organisieren gilt. Angesichts einer solch großen Zahl an SchülerInnen bedarf es einer guten zeitlichen Einteilung, um sowohl genügend beurteilungsfreien Raum für Kommunikation als auch ausreichend Phasen zur Wissensüberprüfung unterzubringen.

Neuverteilung der Rollen

Organisatorisch betrachtet muss in Bezug auf das Arbeiten mit Filmen aber nicht nur die Leistungsbeurteilung neu überdacht werden. Auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und

[28] Diese offizielle Höchstschülerzahl wird in der Praxis aus organisatorischen Gründen immer wieder überschritten.

Lernenden sollte sich zu einem gewissen Grad einer Neuverteilung der Rollen unterziehen. Da eine Beurteilung von Interpretationen nach den Kategorien „richtig“ und „falsch“ aufgrund der subjektiven Wahrnehmung von Filmaussagen (vgl. 2.3.) nicht möglich ist, sind die Lernenden den Lehrenden in diesem Fall, bis zu einem gewissen Grad, gleichberechtigte Partner. Subjektive Wahrnehmung wird von den LernerInnen versprachlicht, während die Lehrkraft die Rolle des Moderators einnimmt, der wenn es nötig sein sollte, auch lexikalische Hilfestellung anbietet (vgl. Brandi 1996: 10). Hermann (vgl. 2006: 91-92) sieht das neue Aufgabenfeld der Lehrenden neben Organisation und Beratung auch vor allem in der Entwicklung von Arbeits- und Lernmaterialen, die der Textsorte entsprechen und Interesse und Neugier wecken. Er verurteilt jedoch explizit, dass die heutigen GymnasiallehrerInnen auf diese Aufgabe nicht vorbereitet werden. Diesem Vorwurf ist nichts entgegen zu halten. Nichtsdestotrotz, beziehungsweise gerade deswegen habe ich mich im Selbstversuch an der Erstellung von filmischen Texten und dazugehörigem Übungsmaterial versucht (vgl. Kapitel 6.2.).

Überlegungen zum geeigneten Übungsformat

Was das konkrete Übungsformat betrifft, so kritisiert Schwerdtfeger (vgl. 1989: 42) die weit verbreitete Vorgehensweise, Übungen, die sich durch eine lange Tradition etabliert haben, unkritisch und unhinterfragt zu übernehmen und sie in weiterer Folge auf die Textsorte Film im Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Wahrscheinlich, so argumentiert Schwerdtfeger, resultiert dieses Verhalten aus der Angst der Lehrkräfte vor zuviel Neuem. „Diese Übungen bilden das vertraute Instrument für die Arbeit mit einem unvertrauten und damit auch Angst einflößendem Medium. Man hat dann bei der Arbeit mit dem Film wenigstens noch eine bekannte Größe, nämlich die der Übungen.”[29] (Schwerdtfeger 1989: 42)

Schwerdtfeger sieht in audiovisuellen Inputs vorrangig ein großes Potential für kommunikative Übungen, die durch den mündlichen Sprachgebrauch bestimmt sind.[30] Deren eindeutiger Vorteil besteht in der Unvorhersehbarkeit der Aufgabenentwicklung (vgl. 1989: 43). „Ein Gewöhnen der Schüler an das System der Übungen, eine Gestaltung der Sprache

[29] Schwerdtfeger nimmt hier Bezug auf schriftliche, nach einem bestimmten Schema zu lösende Übungsformen. Diese Aussage wurde zur Zeit der kommunikativen Wende getätigt. Heutzutage sind kommunikative Übungsformen zumindest theoretisch bereits die Norm.

[30] Dem gegenüber stellt sie Übungen, die sich aus dem Medium Buch ableiten. Vor allem nennt sie hier Einsetzungs-, Umformungs- und Ergänzungsübungen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 45).

nach Gesetzen einer Übung sollte hier nicht so leicht erfolgen können." (ibidem) Somit soll vermieden werden, dass die SchülerInnen in erster Linie versuchen, das System hinter den Übungen zu durchschauen, um die Aufgabe zu lösen (hauptsächlich bei schriftlichen Übungsvorlagen), anstatt sich aktiv dem Sprachenlernen zu widmen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 41-42). Weiters sorgen kommunikative und abwechslungsreiche Aufgabenstellungen für erhöhtes Interesse seitens der Lernenden und somit zu besseren Lernerfolgen. Motiviertes Sprechen, wie beispielsweise subjektive, interpretierende Äußerungen zu sozialen Themen, macht in den Augen der Lernenden Sinn (vgl. Kapitel 2.3.2.). Diese Tatsache im Fremdsprachenunterricht nicht zu nutzen und zu fördern, wäre ein großer Verlust für den Lernerfolg (vgl. Brandi 1996: 11-12). Das Problem ist jedoch, dass sich auch bei kommunikativen Übungen bereits die Tendenz abzeichnet, dass sie sich letztlich in vorhersagbare Muster umwandeln. Schuld daran trägt zu einem großen Teil die Institution Schule mit ihrer Forderung nach relativ unkomplizierten und somit in Massen durchführbaren Leistungsbewertungen.

Mehrkanaliges Lernen

Des Weiteren sollte man bei der Erstellung von Übungsmaterial zu Filmen auf eine der wesentlichsten Eigenschaften von Filmen Rücksicht nehmen, nämlich die mehrkanalige Informationswiedergabe über Bild und Ton. Es gibt zwei gängige Auffassungen darüber wie der Begriff „mehrkanalige Wiedergabe" in Bezug auf Filme zu interpretieren ist. Einerseits versteht man darunter ausschließlich die gleichzeitige Wiedergabe von Bild und Ton[31] und andererseits die (wiederholte) Wiedergabe eines gleichen oder ähnlichen Inhalts über getrennte Kanäle (auditiv, visuell).[32] Beide Auffassungen haben ihre Berechtigung. Im Grunde verfolgen sie das selbe Ziel, setzten jedoch verschiedene Akzente. Beide Kombinationen gilt es, effektiv zu nutzen, da auf diese Weise Wissen in mehreren neuronalen Netzen abgespeichert wird. Dies erleichtert nicht nur den Zugriff, sondern auch die Vernetzung des vorhandenen Wissens mit neuen Informationen (vgl. Hermann 93).

Das Arbeiten mit vorerst lediglich dem visuellen Kanal lässt sich speziell im Anfängerunterricht vorteilhaft einsetzten. Sieht man eine Szene zunächst nur ohne Ton, so

[31] Diese Definition stellt die gleichzeitige Beteiligung der verschiedenen Sinnesorgane in den Vordergrund. Die Redundanz, die bei der audiovisuellen Wiedergabe entsteht erleichtert das Verständnis und fördert das Behalten.
[32] Der Akzent liegt hier auf der Häufigkeit verschiedener Inputs. Je öfter wir ähnliche Informationen über verschiedene Kanäle aufnehmen, umso stärker können sich die neuronalen Netze ausbilden.

kann dies eine gute Vorentlastung sein, der bereits sinnvolles Sprechen nachfolgt. Außerdem hat diese Übung automatisch ein genaueres Sehen zur Folge. In einer anschließenden Diskussion über das Gesehene könnte man die Erkenntnis ausarbeiten, dass Bilder auf die unterschiedlichste Weise interpretiert werden können. Speziell bei AnfängerInnen kann das erste Sehen ohne Ton auch das Erfolgserlebnis beim anschließenden Sehen mit Ton steigern. Bilder sind leicht verständliche Informationsträger, die einem schnell das Gefühl geben können, sich in der Fremdsprache doch einigermaßen zurechtzufinden (vgl. Brandi 1996: 13).

Zum Einsatz von Filmtranskriptionen

Was den von Seiten der LehrerInnen immer wieder geforderten Einsatz von Filmtranskriptionen für die vertiefende Arbeit an Filmen betrifft, so beurteilt Schwerdtfeger (vgl. 1989: 47-48) diese Vorgehensweise als oftmals nicht zielführend und dem Medium Film nicht angemessen. Das Problem bei der Arbeit mit Transkriptionen sieht Schwerdtfeger in ihrer Eigenschaft, das Hauptgewicht auf die Arbeit an der gedruckten Sprache zu legen und filmspezifische Elemente in den Hintergrund zu drängen. Die Informationsaufnahme wird wieder auf das Lesen beschränkt und klammert das Hör-Sehverstehen gänzlich aus. Gleichzeitig rückt das Wort-für-Wort Verstehen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Schwerdtfeger betont an dieser Stelle nachdrücklich, dass sich für diesen Zweck ein Lehrbuchtext ausreichend eignen würde. „[D]en Film einzusetzen, um an ihm hauptsächlich Wort-für-Wort Verstehen zu trainieren, wäre ein Verschenken wichtiger Potentiale des Mediums Film und ihm und seiner bedeutsamen auditiven und visuellen Komponente wohl kaum angemessen." (Schwerdtfeger 1989: 48) Brandi (vlg. 1996: 43) legt den Lehrkräften in diesem Zusammenhang ans Herz, dass es von immenser Bedeutung ist, bei den LernerInnen die Vorstellung abzubauen, dass sie alles, was in einer Sequenz gesagt wird, auch verstehen und womöglich sogar wiedergeben müssen. Eine solche Annahme würde nur zu Frustration und in einigen Fällen wahrscheinlich sogar zu Resignation führen. Deshalb ist es ratsam, diese Einstellung durch übermäßiges Arbeiten an Filmtranskriptionen nicht zu forcieren. Besondere Vorsicht sei bei der Arbeit mit Transkription im Anschluss an Filmszenen geboten, die von den SchülerInnen gefühlsmäßig gut verstanden wurden. Die Vorlage der Transkription kann bei den LernerInnen in dieser Situation Verunsicherung und Frustration hervorrufen, da sich ihr Augenmerk nun darauf richtet, was sie alles nicht verstanden haben. Somit wird unweigerlich die Motivation gesenkt und das angestrebte Lernziel gefährdet (vgl. Schwerdtfeger 1989: 48).

Man darf allerdings an dieser Stelle auch die Tatsache nicht außer Acht lassen, dass SchülerInnen aus diversen (teilweise institutionell anerzogenen) Erwartungshaltungen stark auf die geschriebene Sprache bzw. auf das Lehrbuch fixiert sind. „[Sie] wollen 'sehen, wo sie stehen'; (...) sie wollen sich und der Umwelt am bewältigten Umfang des Buches zeigen können, 'wie viel Fremdsprache' sie bereits gelernt und gemeistert haben." (Schwerdtfeger 1989: 48) Es muss für die SchülerInnen am Schluss ein erkennbarer Wissens-, Kenntnis- und Könnensstand gesichert sein. Um diese Erwartungshaltung nicht zu enttäuschen, aber auch aus mehreren anderen Gründen, wie beispielsweise der Sprachprogression, ist es nötig, dass Filmübungen[33] und Lehrbuchübungen[34] (Definitionen nach Schwerdtfeger 1989) einander ergänzen und vertiefen. Filmübungen sollen ein hauptsächlich kommunikatives Ziel verfolgen, während Lehrbuchübungen, die im Film vorhandenen sprachlichen Phänomene in einem anderen Kontext genauer unter die Lupe nehmen. Auf diese Weise will Schwerdtfeger verhindern, dass Filmtranskriptionen zu sprachanalytischer Arbeit herangezogen werden und der Fokus sich auf das Wort-für-Wort Verstehen verlagert (vgl. Schwerdtfeger 1989: 48).

Subjektive und emotionale Zugänge zu Filmen

So mancher mag meinen, dass Schwerdtfegers Zugang zu Filmen, der sich bewusst von dem „Standardrepertoire" an Übungen distanziert, in seiner Art der Aufgabenstellung eher dem Unterricht der Muttersprache als dem Fremdsprachenunterricht gerecht wird. Schwerdtfeger hat sich aber bewusst für diesen Zugang entschieden. Als Rechtfertigungen für diese Vorgehensweise nennt sie emotionale Prozesse, die in Kapitel 2.3.2. im Detail erläutert werden. An dieser Stelle sei nur soviel gesagt, dass Filme durch ihre Realitätsnähe ein enormes Vergleichspotenzial für die LernerInnen beinhalten, welches große Chancen hat, sich positiv auf den Lernerfolg auszuwirken. Finden sich die LernerInnen in den Geschichten wieder, birgt dies einen gewaltigen Fundus an authentischen Sprechanlässen. Außerdem herrscht allgemeine Einigkeit darüber, dass Lerninhalte, die an- und aufregen und die man zu sich und seiner Lebenswelt in Beziehung setzen kann, besser behalten werden können als irrelevante Sachverhalte (vgl. Harms 2005: 250). Schwerdtfeger (1997: 206) sieht es als Aufgabe der Lehrkraft, „das Konzept des narrativen Selbst [der] Lernenden von der ersten Stunde des Fremdsprachenunterrichts an, in das Zentrum zu stellen, indem (...) differenzierte

[33] Diese Übungen setzen sich beispielsweise mit Medienerziehung, Wahrnehmungsschulung und Emotionen auseinander.
[34] Diese Übungen setzen sich beispielsweise mit vertiefendem Wortschatzarbeit, Redemittel und grammatische Phänomene auseinander.

Ausdrücke und Redewendungen für Gefühle und für persönliche Beschreibungen integriert [werden]."

Neben den emotionalen dürfen auch grundlegende kognitive Aspekte bei der Erstellung von Filmübungen nicht außer Acht gelassen werden. Eine detaillierte Analyse dieses Phänomens findet sich in Kapitel 2.3.1.

Filmübungen auf Anfängerniveau

Der allgemein vorherrschenden Auffassung, dass Filme erst ab einem bestimmten sprachlichen Niveau einsatzfähig seien, tritt Biechele (2006: 322-323) entschieden entgegen. Sie argumentiert, dass Filme vielfältige Möglichkeiten dazu bieten, das Verstehen zu trainieren sowie Automatismen auszubilden und einen ersten Einblick in die fremdsprachige Realität bereit halten. Vieles kann von den SchülerInnen schon sprachfrei verstanden werden, da die bewegten Bilder entlasten und das Verstehen steuern. Eine Schulung des Hör-Sehverstehens ist für Biechele die Folge dieses globalen Verstehens. Der Bereich Deutsch als Fremdsprache bietet eine beispielhafte Didaktisierung eines audiovisuellen Textes auf dem Niveau A1, die neben dem Training des Hör-Sehverstehens sogar Wissen über Filmtechniken anbietet. Eine derartige Vorgehensweise auf dieser Niveaustufe ist, soweit ich das beurteilen kann, einzigartig.

Abschließend lässt sich in Bezug auf die qualitativen Eigenschaften von filmspezifischen Übungen grundsätzlich festhalten, dass es ratsam ist, den didaktischen Aufwand in ein adäquates Verhältnis zu dem realistisch zu erwartenden Lernerfolg durch die jeweilige Textsorte sowie der Einsetzbarkeitsdauer zu stellen.

2.1.2. Das geeignete audiovisuelle Material

Das vorliegende Kapitel hat es zum vordergründigen Ziel Auswahl- und Analysekriterien für Filme aufzuzeigen. Es wird dabei zwischen Material für den Fremdsprachenunterricht allgemein und jenem für den Anfängerunterricht unterschieden.[35] Manche audiovisuellen Texte sind durch das Zusammenspiel ihrer Zeichen zweifelsohne von vornherein besser für

[35] Was es darüber hinaus für die Erstellung von eigenen Lehrfilmen zu beachten gilt wird in Kapitel 6.2. näher untersucht.

die Bedürfnisse der LernerInnen geeignet als andere. Das Wissen über filmische Grundlagen und ihre Rezeption kann den Lehrenden eine enorme Zeitersparnis und Hilfestellung in der Auswahl und der Aufbereitung der Filmsequenzen sein. Außerdem befähigt es die Lehrkräfte dazu, einen effektiveren Lernfortschritt im Unterricht zu erzielen.

Eine praxisorientierte erste Hilfestellung, die zur Orientierung dient, aber keinesfalls vollständig ist und in weiterer Folge in diesem Kapitel ergänzt und vertieft werden soll, finden wir bei Sass (2007: 10), die Lehrkräften folgende Tipps zur Auswahl von Filmmaterial gibt:

Vor dem Sehen
- Klären Sie die Nutzungsrechte.[36]
- Wählen Sie nur Filme aus, die interessant und relevant für die Lernenden sind.
- Beachten Sie, wie viel Zeit Ihnen für die Filmarbeit zur Verfügung steht.

Während dem Sehen
- Schauen Sie den Film (die Filmsequenzen) mehrere Male an und entscheiden Sie, an welcher Stelle Sie den Film im Unterricht integrieren (z.B. als Einstieg in ein neues Thema oder zum Abschluss).
- Wählen Sie für Ihre Unterrichtsziele passende Filmausschnitte aus (Länge 10-15 Minuten)[37].

Nach dem Sehen
- Entscheiden Sie nun, ob und wenn ja welche sprachliche, landeskundliche oder filmästhetische Vorentlastung notwendig ist.
- Suchen Sie die passenden Übungen und Aufgaben oder entwickeln Sie diese selbst.

„Hausaufgabe"
- Evaluieren und reflektieren Sie Ihre Übungseinheit: Was ist gelungen? Was war motivierend? Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?

Ton vs. Bild

Ein weiterer, wesentlicher Aspekt, den es in der Vorbereitungsphase zu beachten gilt, ist das Verhältnis zwischen Bild und Ton, das schon im vorherigen Kapitel in Bezug auf filmspezifische Übungen angeschnitten wurde. Es werden grundsätzlich folgende Varianten des Verhältnisses unterschieden:

- die Ebene semantischer Relation[38]:
  - parallel: was gesagt wird, wird auch gezeigt
  - redundant: Bilder vertiefen das Gesagte und umgekehrt
  - willkürlich: Bilder und Text haben nichts miteinander zu tun, sind nicht zwingend, sondern eher zufällig
  - kontrastiv: Bilder und Ton machen unterschiedliche Aussagen, sind sozusagen autonom (vgl. Brandi 1996: 93)

[36] Siehe dazu auch Rundschreiben Nr. 20/2004 des bm:bwk
[37] Die Angemessenheit der Festlegung auf diese Länge wird in weiterer Folge in diesem Kapitel noch diskutiert.
[38] Die Bezeichnungen der Ebenen beziehen sich auf Biechele (1989: 90).

- die Ebene temporaler Relation:
  - simultan
  - sukzessiv (Denecke 1984: 22; zitiert nach Biechele 1989: 90)
- die Ebene quantitativer Relation (welche Komponente dominiert)
- die „Lage der auditiven Quelle"
  - bildimmanent
  - ON / OFF
  - bildtranszendent (ibidem)

„Für Fremdsprachenlerner ist die parallele oder redundante Zuordnung von Text und Bild einfacher zu rezipieren als eine willkürliche oder kontrastive Text-Bild-Beziehung." (Brandi 1996: 93) Diese Feststellung ist besonders für die Auswahl von Filmsequenzen für den Anfängerunterricht relevant. Brandi (1996: 15) gibt darüber hinaus den Tipp, Schlüsselszenen vor der Bearbeitung auf ihre bildliche Aussagekraft hin zu testen. Eine einfache Überprüfung wäre das Ansehen der jeweiligen Szene ohne Ton. „Je sprechender eine Szene ist, desto lernerfreundlicher ist sie." (Brandi 1996: 15)[39]

Biechele (vgl. 1989: 90) stimmt ebenfalls der Aussage zu, dass die oben angeführten Strukturmerkmale Beachtung verdienen, stellt sich jedoch gleichzeitig die Frage inwiefern die Benennung etwas über die Wirkung auf den Hör-Sehverstehensprozess aussagt, da sich die Merkmale innerhalb der Szene ständig überlagern und wechseln.

Die Offenheit des Mediums

Generell lässt sich die Behauptung aufstellen, dass der Faktor der Offenheit bei der Auswahl von geeignetem audiovisuellem Material eine wesentliche Rolle spielt. Konkret geht es hier um räumliche, zeitliche, soziale sowie kommunikative Offenheit, die ausreichend Raum für Interpretationen seitens der Lernenden zulässt (vgl. Brandi 1996: 9). Eine bewusste Herausforderung von Vermutungen regt zum Sprechen an und kann somit wesentlich zur Erreichung des allgemeinen kommunikativen Unterrichtsziels beitragen[40] (vgl. Brandi 1996: 13).

[39] Je nach Interesse und Film kann die Lehrkraft verschiedene Schwerpunkte in der Szenenwahl setzen. Hierbei lassen sich landeskundliche, sprachlich-inhaltliche, interkulturelle, nonverbale oder filmische Aspekte unterscheiden (vgl. Brandi 1996: 15). In der Regel treten diese Aspekte jedoch nicht in isolierter Form auf, sondern ergänzen sich fortwährend.

[40] Als Beispiel, wie dies in der Praxis bewerkstelligt werden kann nennt Brandi (1996) die Arbeit mit getrennten Informationskanälen, z.B. Bild vorerst ohne Ton zu zeigen.

Film ist kein Buch

Als ein weiteres Kriterium bei der geeigneten Filmauswahl stößt man in der Fachliteratur auf die Diskussion der Linearität in der filmischen Abbildung von Zeit und Ort. Inwiefern beeinflussen lineare bzw. nicht-lineare Handlungsabläufe das Fremdsprachenlernen? Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die nicht-lineare Darstellung von Zeit und Ort in Spielfilmen als wesentliches Instrument zur Erzeugung von Spannung eingesetzt wird. Inwiefern erweist sich diese Tatsache als förderlich oder hinderlich für den Fremdsprachenerwerb? Fachleute wie Ehnert (1984), die große Zweifel an dem Sinn des Einsatzes von nicht-linear ablaufenden Filmen für den Fremdsprachenerwerb hegen, werden von Schwerdtfeger dahingehend kritisiert, dass eine derartige Sichtweise auf Filme, diese zu sehr an das Buch annähert (vlg. Schwerdtfeger 1989: 12). Diese Art der Annäherung ginge auf Kosten der filmspezifischen Möglichkeiten, was in Folge den Einsatz solcher Filmen im Fremdsprachenunterricht nicht mehr rechtfertigen würde. Ehnerts Bedenken bei dem Einsatz von nicht-linearen Szenen in Filmen resultieren aus seiner Schlussfolgerung, dass eine durch Desinformation erzeugte Überanstrengung das Lernen behindern würde. Zum Fremdsprachenlernen braucht man, so Ehnert, Entspannung, welche durch die Anstrengung der Informationssuche nicht gegeben ist. Die LernerInnen hätten somit keine Möglichkeit, sich auf den Fremdsprachenerwerb zu konzentrieren. Diese Situation sei in 65-95% der 30-45minütigen Featurefilme der Fall (vgl. Ehnert 1984: 7; zitiert nach Schwerdtfeger 1989:11). Neben der Linearität von Zeit und Handlungsort stellt Ehnert noch folgende Überlegungen zu der Geschwindigkeit und den Aufnahmeeinstellungen an:

- Das Bildobjekt soll sich möglichst ruhig verhalten oder nur langsam bewegen; bei schnelleren Bewegungen muss die Einstellung entsprechend lang sein.
- Die Perspektive soll möglichst einheitlich sein (Augenhöhe, keine Kamerafahrt); es sollen nur wenige Einstellungen (Totale, Großaufnahme) erfolgen; der Zoom soll nicht oder wenig eingesetzt werden, und es sollen wenige Überblendungen stattfinden.
- Jede Einstellung soll 15-20 Sekunden dauern.

(Ehnert 1984: 7, zitiert nach Schwerdtfeger 1989: 11)

Schwerdtfeger sieht Ehnerts Forderungen als nicht angemessen im Hinblick auf die Textsorte. Sie geht sogar soweit zu behaupten, diese Forderungen würden rückschrittliche Meinungen darüber verstärken, dass nur Bücher oder buchähnliche Lernmaterialen allein in der Lage seien, effizientes Lernen zu ermöglichen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 12). Ehnerts Sicht auf audiovisuelle Texte kann nicht mit Schwerdtfegers Überzeugung in Einklang gebracht werden, dass der Film und das Buch auf Grund ihrer Struktur jeweils andere Lernziele verfolgen.

Zur Länge von Filmsequenzen

Was die Länge von für den Unterricht geeigneten Filmszenen anbelangt, so verweist Brandi (vgl. 1996: 90) auf Untersuchungen, die zeigen, dass Szenen, die acht Sekunden unterschreiten, ein Verständnis des Gesehenen so gut wie unmöglich machen. Ehnert setzt die Untergrenze für aufnahmefähige Szenen sogar bei 15-20 Sekunden an (vgl. Ehnert 1984: 7, zitiert nach Schwerdtfeger 1989: 12). Die sich schnell abwechselnden Szenen, so Ehnert (vgl. ibidem) ziehen die Aufmerksamkeit auf sich, während sie unweigerlich vom gesprochenen Text ablenken. Der größte Teil der Aufmerksamkeit konzentriert sich auf die visuellen Eindrücke. Den Lehrenden sollte bewusst sein, dass derartige Szenen in Filmen durchwegs oft vorkommen und sie dementsprechend berücksichtigen oder, wie Ehnert fordert, überhaupt auslassen. Fast zwanzig Jahre nach Ehnerts und zehn Jahre nach Brandis Einschätzung bezüglich der geeigneten Länge von Filmszenen äußert sich Lundquist-Mog (2007: 6) dazu, dass der Wechsel von kurzen Sequenzen sowie das Springen von Handlungssträngen den Sehgewohnheiten der heutigen LernerInnen durchaus entspricht. Ballstaedt (vgl. 2004; zitiert nach Sass 2007: 6) fügt dem noch hinzu, dass die heutige Jugend über eine um dreißig Prozent höhere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit verfügt als noch vor zwanzig Jahren. Die Tatsache jedoch, dass schnelles Wahrnehmen nicht gleich mehr und schnelleres Lernen bedeutet, soll in Kapitel 2.5. näher beleuchtet werden.

Schwerdtfeger (vgl. 1989: 47, 2003: 301) äußert sich zum Thema Filmlänge lediglich in Bezug auf die Gesamtlänge der Vorführungszeit im Unterricht. Sie plädiert in diesem Zusammenhang für Kürze und Abwechslung. Filmauszüge, die länger als drei Minuten dauern, sind ihrer Meinung nach innerhalb einer Unterrichtseinheit von fünfzig Minuten kaum effizient zu bearbeiten, da die Übungen oft ein mehrmaliges Ansehen erfordern. Außerdem argumentiert sie, dass die aufzunehmenden Informationen bei einer Überschreitung der drei Minuten Vorführungszeit an den SchülerInnen vorübergleiten würden und eine Fixierung der Wahrnehmung ausgeschlossen wäre. Ihre Kollegin Hecht (vgl. 1992: 92) denkt diesbezüglich ähnlich und setzt die Grenze bei maximal fünf Minuten Sendezeit pro Unterrichtseinheit an. Zusätzlich weist sie noch darauf hin, dass dies im Idealfall über einen Zeitraum von mindestens 100 Einheiten verfolgt werden sollte, was jedoch unrealistisch erscheint. Sass (vgl. 2007: 10) setzt die Obergrenze für eine optimale Aufmerksamkeit interessanterweise wesentlich höher, nämlich bei zehn bis fünfzehn Minuten für die Länge einer Filmsequenz an. Vergleicht man die von Schwerdtfeger und Sass festgelegten Filmlängen, entsteht der

Eindruck, als hätte sich die Aufmerksamkeitsfähigkeitsdauer verlängert. Zweifelsohne ist die Seh-Fähigkeit der SchülerInnen in den letzten Jahren einer rasanten Entwicklung unterlegen, keine der beiden Autorinnen führt jedoch fundierte Begründungen zu ihren jeweiligen Aussagen über die geeignete Filmlänge an. Eine Festlegung auf eine bestimmte Vorführdauer ist deshalb aus meiner Sicht nicht gerechtfertigt. Trotzdem spricht Schwerdtfegers Plädoyer für Kürze und Abwechslung, um genügend Zeit und Lust zu gewährleisten, um das Lernen so aktiv wie möglich zu gestalten, für sich.

Spielfilme

Zuletzt soll in diesem Kapitel noch der Frage nachgegangen werden, wie man längere Filme, wie beispielsweise Spielfilme, für den Unterricht adaptieren kann und welche Vorteile sich daraus ergeben. Schwerdtfeger gibt diesbezüglich den Tipp, bei der Auswahl der Szene(n) darauf zu achten, dass das Gerüst des Films (vgl. 1989: 47) rekonstruierbar bleibt, sprich, dass der Handlungsablauf und wichtige Zusammenhänge nachvollziehbar sind. Dies hat zur Folge, dass die SchülerInnen beim anschließenden Ansehen des ganzen Filmes bereits in der Lage sind, die fehlenden Sinnesbrücken selbst - ohne Hilfe der Lehrkraft - zu schlagen und somit ein Erfolgserlebnis verspüren, das sich wiederum auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht auswirkt. Aufgrund dieses positiven Effekts appelliert Schwerdtfeger weiters an die Lehrkräfte, derartige Angebote zu Vorführungen von im Unterricht behandelten Filmen auch außerhalb des Unterrichts anzubieten. Als Alternative dazu wäre beispielsweise das unkomplizierte Borgen von DVDs an die SchülerInnen bzw. die Einrichtung einer Videothek zu nennen.

Ein Plädoyer für den Einsatz von Spielfilmen im Unterricht findet man unter anderem auch bei Brandi. Ihrer Meinung nach sei eine Ausklammerung von Spielfilmen aus schlichtweg zeitlichen Gründen besonders bedauerlich, da Filme „in unterschiedlicher künstlerischer Form kulturelle, soziologische und historische Inhalte [zeigen], die eine Realität repräsentieren, die zum festen Bestandteil unserer Kultur geworden ist" (Brandi 1996: 75).

Der heutige Sprachlehrfilm[41]

Neben den Unterhaltungsmedien, die von den Lehrkräften hinsichtlich des Unterrichtsziels selbst didaktisiert werden, gibt es natürlich auch audiovisuelle Texte, die speziell für den Fremdsprachenunterricht produziert werden. Wir sprechen hier von den so genannten Sprachlehrfilmen. Während es an Angebot derartiger Filme für den „Russisch als Fremdsprache" Unterricht mangelt (vgl. 6.1.), ist die Auswahl für den Bereich DaF/DaZ beispielsweise größer. Sass stellt (vgl. 2007: 7) bezüglich aktueller Lehrfilme fest, dass die bewegten Bilder bereits, nicht wie früher, eine illustrative, sondern schon eine bedeutungstragende Funktion inne haben. Audiovisuelle Texte stehen also für sich. Weiters konstatiert Saas, dass die neue Generation von Sprachlehrfilmen an die Lebenswirklichkeit und die Emotionen der LernerInnen anzuknüpfen versuche, sprich, dass die Erkenntnisse aus der Gehirnforschung in der Erstellung von kommerziellem Lehrmaterial langsam umgesetzt würden. Hecht (1992: 94) würde sich für die zukünftige Entwicklung des Sprachlehrfilms außerdem noch eine klare Abwendung von der Dialogorientierung wünschen, hin zu einem stärkeren Fokus auf die aussagekräftige, ästhetisch kohärente Bildsprache. Der Frage, ob diese Entwicklung, wie sie einige bereits im DaF Bereich erkennen, in gleicher oder zumindest ähnlicher Weise im Bereich Russisch als Fremdsprache festzustellen ist, soll in Kapitel 6.2. nachgegangen werden.

Thematische Inhalte

Sass (2007: 8) liefert wesentliche Überlegungen dazu, in welchen Fällen sich die thematischen Inhalte eines audiovisuellen Textes für das Sprachenlernen eignen.
Filme haben Potential das Lernen zu fördern,

- wenn sie spannende Geschichten erzählen,
- wenn sie auf das Zielsprachenland neugierig machen,
- wenn sie Einblick in eine andere Welt gewähren,
- wenn sie Unerwartetes zeigen.
- wenn sie etwas Neues, Interessantes zum Mitteilen, zum Nachdenken und zum Diskutieren beinhalten. (Sass 2007: 8)

Ich würde der Liste noch folgenden Punkt hinzufügen, um sie als weitgehend vollständig zu bezeichnen:

- wenn sie Emotionen ansprechen

[41] Filme, die speziell für den Fremdsprachenunterricht produziert wurden.

2.1.2. Besondere Merkmale von Filmen

„Filme sind nicht Wirklichkeit, sondern sie interpretieren Wirklichkeit.[42]“ (Schwerdtfeger 1989: 16) Filmische Wirklichkeit ist in Wahrheit „ein Arsenal von Annahmen und Erkenntnissen [darüber], welche Aussagen über die Welt gültig sind, welche nicht” (Biechele 2007: 195). Außerdem ist sie eine subjektive Auswahl, die DrehbuchautorInnen, RegisseurInnen und Kameraleute treffen. Ihre Entscheidungen über die Kombination von Bild- und Tonzeichen sowie die Montage von Szenen ist letztendlich für die Filmwirkung und die Filmaussage verantwortlich (vgl. ibidem). „Durch die Auswahl nur einer Wirklichkeitssicht wird der Zuschauer in seiner Vorstellung eingeschränkt, ja sogar fixiert.” (ibidem)

Wie Schwerdtfeger (vgl. 1989: 9) treffend bemerkte, ist Film nicht gleich Film. Unterschiedliche Arten von Filmen weisen auch unterschiedliche Merkmale auf. Nichtsdestotrotz gilt für jedes Genre die oben erwähnte interpretierte Wirklichkeit. Es kommt noch hinzu, dass die konstruierte Wirklichkeit des Films jener subjektiven Wirklichkeit des Rezipienten gegenübergestellt werden muss. Aus dem Aufeinandertreffen dieser beiden Wirklichkeiten entsteht wiederum eine dritte Wirklichkeit.

FilmemacherInnen arbeiten bewusst mit der Wirkung von filmischen Zeichen und Zeichenkombinationen, während den BetrachterInnen, ihre Fähigkeit, diese Zeichen zu deuten in der Regel nicht bewusst ist (vgl. Schwerdtfeger 1989: 17). Die Verarbeitung erfolgt größtenteils implizit. Das explizite Wissen über die konstruierbaren Auslöser für bestimmte emotionale Reaktion auf verschiedene filmische Darstellungsformen ist oftmals nicht vorhanden. Für den Umgang mit Filmen im Unterricht ist dieses Wissen jedoch eine wesentliche Voraussetzung (vgl. Biechele 2007: 195). Biechele argumentiert dies damit, dass Inhalt und Form gleichwertig sind. Manchmal steht auch die Form über dem Inhalt und sollte daher nicht vernachlässigt werden. Die Unwissenheit über filmische Zeichen birgt auch eine potentielle Gefahr der Manipulation in sich, die dem Zuschauer eine bestimmte Sichtweise „aufzwingt”. Die Diskussion darüber, ob und wie man Strategien zur Analyse der Manipulationsvorgänge bei Filmen im Fremdsprachenunterricht vermitteln soll, wird in Kapitel 2.4. vertieft.

[42] DIE Wirklichkeit gibt es nicht, wie noch in Kapitel 2.3. näher erläutert wird.

In der Fachliteratur zum Thema Filme werden vorrangig immer wieder zwei Genres genannt: Spielfilme und Dokumentationen. Generell lassen sich diese beiden Filmarten im Hinblick auf ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen charakterisieren (vgl. Brandi 1996: 85-88):

Spielfilme „vermitteln in unterschiedlicher künstlerischer Form kulturelle, soziologische und historische Inhalte, die eine Realität repräsentieren, die zum festen Bestandteil unserer Kultur geworden ist." (Brandi 1996: 75) Durch einen Vergleich mit den handelnden Personen kann ein persönlicher Bezug hergestellt werden, der es dem Rezipienten erlaubt das Thema in entsprechender Tiefe zu verarbeitet. Erschwert wird die Arbeit mit Spielfilmen im Unterricht jedoch durch deren Länge (vgl. 2.1.2). Die Auswahl und Didaktisierung dieser Filmart ist vergleichsweise aufwendig.

Bei Dokumentationen handelt es sich um so unterschiedliche Genres wie Reportagen, Portraits oder auch Fernsehnachrichten (vgl. Brandi 1996: 85) Röllecke (vgl. 1991: 409; zitiert nach Brandi 1996: 85) unterteilt den Überbegriff der Dokumentation in die beiden Unterkategorien *Dokumentarfilm* und *Dokumentarischer Film*. In beiden Fällen handelt es sich um nichtfiktionale Filme. Der Unterschied zwischen den beiden besteht darin, dass der *Dokumentarfilm* Geschehnisse abbildet, die auch ohne die Anwesenheit der Kamera stattgefunden hätten, während beim *Dokumentarischen Film* reale Vorkommnisse oder Personen nur die Grundlage bilden (vgl. Brandi 1996: 85). An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass auch Dokumentationen keine wahrheitsgetreue Abbildung der Wirklichkeit darstellen, da einerseits die FilmemacherInnen schon eine subjektive Szenenauswahl treffen sowie Präsentationsentscheidungen und filmische Bearbeitungen vornehmen und andererseits der Rezipient dann in Folge das Werk auch subjektiv wahrnimmt. Der Mythos der wertfreien Dokumentation ist also hiermit widerlegt. Viel eher lässt sich von einer mehrfach gefilterten Wirklichkeit sprechen (vgl. Brandi 1996: 86).
Brandi (1996: 85-88) beschreibt die dokumentarischen Filme im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht als durchaus begehrtes Material, das jedoch von den SchülerInnen aufgrund der oft großen Kluft zwischen Bild und Ton als schwer verständlich empfunden wird.

Für einen Überblick über die Grundbegriffe der Filmanalyse siehe Anhang.

2.2. Hör-Sehverstehen – eine anerkannte Fertigkeit?

Immer noch wird im modernen Fremdsprachenunterricht die Tatsache vernachlässigt, dass das Hör-Sehverstehen die reguläre Sinnesausstattung des Menschen ausmacht (vgl. Harms 2005: 247). „Das isolierte Hören", so Harms (ibidem) „entspricht nicht der physiologischen Ausstattung des Menschen." Vielmehr ist für den Menschen eine mehrkanalige Informationsaufnahme typisch mit einem eindeutigen Schwerpunkt auf dem visuellen Kanal. Während der Mensch in der Regel nur 13% Information durch das Ohr aufnimmt, sind es gewichtige 70-80% über die Augen. Außerdem erreicht man durch visuelle Eindrücke, besonders mehrmalig vorgeführte, eine wesentlich bessere Gedächtnisleistung (vgl. ibidem), da von allen Sinneseindrücken die visuellen Stimuli am anschaulichsten und nachhaltigsten empfunden werden. Dies geht sogar soweit, dass diese Stimuli in der Lage sind andere Sinneseindrücke zu überlagern (vgl. Harms 2005:245). Generell ist man sich in der Fachliteratur darüber einige, dass die Behaltensleistung von Gesehenem ungefähr doppelt so hoch ist wie von Gehörtem, bei einer Kombination von beidem würde sie sich sogar verdreifachen. Diese in der Mediendidaktik auch als „Summierungsthese" (Harms 2005: 248) bekannte Theorie ist zwar ein wesentliches Argument audiovisuelles Lernen, kann jedoch nicht als Hauptargument angeführt werden. Man kann den Lernerfolg nicht auf die Einteilung nach Sinneskanälen reduzieren (vgl. Harms 2005: 248). Der Wissenserwerb bzw. der Spracherwerb ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, die in ihrer Gesamtheit in dieser Arbeit angeführt werden sollen. Obwohl die mehrkanalige Informationsverarbeitung Potential für einen wesentlichen Lernerfolg in sich trägt, handelt es sich dabei nicht um den einzigen, zu berücksichtigenden Faktor für den Erfolg von audiovisuellem Lernen.

In der Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts ist die Tatsache, dass Bilder schon seit Urzeiten erfolgreich als eines der wichtigsten menschlichen Kommunikationsinstrumente fungieren, lange Zeit nicht berücksichtigt worden. Nicht umsonst spricht man seit jeher von dem „Bild, das mehr als tausend Worte sagt". In Bezug auf den Einsatz von Visualisierungen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wusste man schon vor ca. 300 Jahren die Wirkung von Bildern zu nutzen. Comenius, den man auch als den „Vater der visuellen Methode" bezeichnen kann, erlangte mit seinem illustrierten Lateinlehrbuch *Orbis sensualium pictus* (Die sichtbare Welt in Bildern) Ende des 19. Jahrhunderts großen Ruhm. Er erkannte damals das Potential von Bildern zur Steigerung der

Motivation sowie die Wichtigkeit der sinnlichen Erfahrung beim Lernen (vgl. Harms 2005: 245-246).

> Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden. (Commenius 1657/1966: 135; zitiert nach Harms 2005: 246)

Im Gegensatz zu den frühen 90er Jahren vermerken wir heute in der Entwicklung der Lehrbuchgestaltung zwar wieder eine – prozentuell gesehen – gewaltige Zunahme an visuellen Beiträgen sowie eine Abkehr von der Überzeugung, dass Bilder ausschließlich einen illustrativen Charakter besitzen, jedoch beschränkt sich dieses visuelle Revival im Unterricht hauptsächlich auf den Bereich der Printmedien. „Bewegte Bilder, also Film- und Videomaterialien, spielen freilich auch heute noch nur eine untergeordnete Rolle." (Harms 2005: 247)

Schwerdtfeger und das (Hör-)Sehverstehen als fünfte Fertigkeit

Die Idee bzw. die Forderung das Sehverstehen als fünfte Fertigkeit anzuerkennen, geht auf Schwerdtfeger (1989) zurück.[43] Ihr besonderes Anliegen war und ist immer noch die Klarstellung dessen, dass die visuelle Komponente der Kommunikation nicht nur als Verständnisunterstützung, sondern ebenfalls als Initiator für Sprachproduktion im Unterricht dient. Visuelle Inputs beeinflussen nachweislich sowohl die Sprechfähigkeit als auch die Sprechlust. Diese Tatsache wurde, so Schwerdtfeger, Ende der 90er Jahre zu sehr vernachlässigt. Aus diesem Grund forderte sie eine effektivere Förderung und Nutzung des Sehverstehens, die sie bis heute jedoch nur sehr unzufriedenstellend umgesetzt sieht (vgl. Schwerdtfeger 2003: 299). In einer späteren Schrift spezifiziert Schwerdtfeger (vgl. 2003: 299) ihre Definition des Sehverstehens als Hör-Sehverstehen mit der Argumentation, dass Sehverstehen nie als eine von den anderen isolierte Fertigkeit gesehen werden kann.

Weiters macht sie darauf aufmerksam, dass nonverbale und verbale Äußerungen als Einheit gesehen werden sollten. Nonverbale Zeichen sollten im Fremdsprachenunterricht mehr Beachtung finden. Genauer gesagt sollten Gesten und Sprache als gleichwertige Ausdrucksmittel in der Kommunikation angesehen werden, da sie beide Teil der Gesamtäußerung sind (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24). Aus Gesten in Filmen lassen sich

[43] Dadurch, dass die vormalige Fertigkeit „Sprechen" in zwei Fertigkeiten aufgeteilt wurde, nämlich „zusammenhängendes Sprechen" und „an Gesprächen teilnehmen", müsste man vom Sehverstehen bzw. dem Hör-Sehverstehen heute streng genommen als sechste Fertigkeit sprechen.

zahlreiche Übungen ableiten. Die Offenheit der nonverbalen Zeichen, die verschiedenste Interpretationen zulässt, bringt die Menschen zum Sprechen. Ein Ignorieren der Gesten und anderer visueller Eindrücke würde den SchülerInnen nicht nur interessante Gesprächsthemen verwehren, sondern sie auch daran hindern, einen Selbstbezug zu der Sprache zu entwickeln (vgl. Schwerdtfeger 1989: 25). 2004 fand die Thematik der nonverbalen Kommunikation erstmals eine Erwähnung im Lehrplan:

„Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der non-verbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von den Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen)." (Lehrplan 2004: 3)

Diese Erwähnung ist vielversprechend für eine zukünftige Anerkennung des Hör-Sehverstehens und war lange überfällig. Schwerdtfegers Forderung nach einer Gleichberechtigung nonverbaler und verbaler Ausdrucksmittel wird sie jedoch nicht gerecht, da das nonverbale lediglich als Anhang, nicht jedoch als obligatorischer Teil der Kommunikation angesehen wird. Darüber hinaus beschränkt sich die Formulierung auf körperlich Kommunikation. Filmische visuelle Darstellungsformen finden keine Erwähnung. Schwerdtfegers Annahme, dass Hören und Sehen beide Teil der Gesamtäußerung sind, findet sich, in noch wesentlich herausgearbeiteterer Form bei Biechele (vgl. 1989: 87), die in diesem Zusammenhang vom komplexen Verstehen spricht. Darunter versteht sie das adäquate

„Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit (das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nichtsprachlichen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation)" (1989: 87).

Weiterführend hält Biechele (vgl. 1989: 89) fest, dass es überdies noch zu berücksichtigen wäre, dass die Hör-Sehverstehensprozesse auch über die Wort-Bild-Ebene hinausgehen.

Einen weiteren Punkt, den Schwerdtfeger (vgl. 1989: 26) im Zusammenhang mit dem Hör-Sehverstehen anführt, bezieht sich auf den Wortschatz. Das Einbeziehen von Filmen in den Unterricht bietet eine hervorragende Möglichkeit, die Lücken im Sprachverständnis zu schließen, die das Lehrbuch in der Regel offen lässt. Konkret versteht sie darunter Themen wie Redewendungen und Beschreibungsvokabel für Gestik und Mimik, Körpersprache, Raumnutzung, Bewegungsabläufe und Geräusche. „Die Personen, die in herkömmlichen Lehrmaterialien sprechen, sind ihrer Meinung nach 'gelähmt'. Die Umwelt ist starr und tonlos." (Schwerdtfeger 1989: 26)

Seit Ende der neunziger Jahre, in denen Schwerdtfeger die Vernachlässigung der nonverbalen Zeichen sowie des Hör-Sehverstehens im Unterricht erstmals beklagte und nach einer Anerkennung ihrer „fünften Fertigkeit“ verlangte, wurden noch keine expliziten Änderungen zu diesem Punkt im Lehrplan für die erste bzw. zweite lebende Fremdsprache (vgl. Lehrplan 2004) vorgenommen. Es gibt zwar mehrere implizite Verweise auf den Gebrauch von audiovisuellen Medien, das Hör-Sehverstehen wird in diesem Zusammenhang jedoch nicht als Fertigkeit verstanden. Audiovisuelles Lernen scheint in erster Linie als Lernstrategie zur Befriedigung verschiedener Lerntypen und als Medium zur Vermittlung von Authentizität begriffen, es wird jedoch nicht als Lernziel selbst angesehen. Diese Auffassung kann durch folgende Textzitate illustriert werden.:

„Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaf, Wissenschaft, Kultur und Kunst des bestreffenden Sprachraums zu sogen.” (Lehrplan 2004: 4)

„Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren.” (Lehrplan 2004: 2)

Mit der Einführung des GERS wurde zwar die neue Fertigkeit „an Gesprächen teilnehmen” definiert, die zumindest in einem gewissen Ausmaß dafür geeignet wäre einen Teil der Bedeutung der audiovisuellen Kommunikationswahrnehmung in ihre Beschreibung zu inkludieren, ein expliziter Bezug auf den Begriff Hör-Sehverstehen (oder ein Synonym, dass auf diesen Begriff hindeuten würde) fehlt jedoch. Gerade bei dieser Art der Kommunikation wäre zu erwarten, dass das Sehens, neben dem Hören dem Sprechen und der sozialen Kompetenz eine entscheidende Rolle spielt und deshalb eine explizite Erwähnung verlangt. Es bleibt der Lehrkraft an dieser Stelle jedoch selbst überlassen, ob sie nonverbale und visuelle Kommunikation in diese Definition miteinschließen möchte oder nicht. Genauso bleibt es ihr selbst überlassen audiovisuelles Lernen im Anfängerunterricht einzusetzen. Wie bereits eingangs erwähnt wurde, wird das Verständnis von Fernsehsendungen erst ab dem Niveau B1 explizit gefordert, obwohl es sich bei dem Hör-Sehverstehen um die der Realität am nächsten Wahrnehmungsart von Kommunikation handelt.

Trotz einer immer noch vorherrschenden Unterschätzung des Hör-Sehverstehens finden sich sowohl im Lehrplan, als auch im GERS entsprechende Ansätze dafür, dass sich das Hör-Sehverstehen als Fertigkeit in Zukunft beständig weiter etablieren wird. Schwerdtfegers jahrelange Bemühungen um die Anerkennung der visuellen Komponente haben den

Grundstein für diese Entwicklung sowie für das Arbeiten mit audiovisuellen Texten im Unterricht allgemein gelegt.

Im praktischen Bereich der Lehrwerksproduktion für das Anfängerniveau wird die nonverbale Kommunikation ebenfalls noch vernachlässigt. In dem neuen Lehrwerk für den Russischunterricht, „Dialog 1“ beispielsweise, wird dieses Thema lediglich einmal angesprochen. Es wird eine bildliche Darstellung dessen gezeigt, wie man in Russland mit den Fingern zählt. Die Zahl eins zeigt man dort mit dem Zeigefinger und nicht wie in Österreich mit dem Daumen. Das Lehrbuch wirkt zwar auf den ersten Blick visuell sehr ansprechend, bei genauerem Hinsehen erkennt man jedoch, dass sich die Bilder vorwiegend auf Illustrationen zu Texten oder Semantisierungen für neue Wörter beschränken, nicht jedoch um ihrer selbst willen eingesetzt werden. Von Raabe (1997: 153) stammt die in diesem Zusammenhang sehr treffende Aussage: „Das Visuelle ist präsent und doch abwesend.” Seiner Meinung nach stehen „den regelrecht bildüberfrachteten, modernen Lehrwerken (...) relativ wenig Arbeiten zur Didaktik und Methodik des Visuellen im Fremdsprachenunterricht gegenüber.” Zu dem Lehrbuch „Dialog 1” gibt es zwar eine begleitende CD-Rom, bewegte Bilder werden auf ihr jedoch nicht angeboten, folglich gibt es kein Angebot seitens der AutorInnen zur Entwicklung der Hör-Sehkompetenz. Die ansprechende audiovisuelle Gestaltung des Programms[44] fördert zu einem gewissen Grad die Behaltensfähigkeit, schult jedoch nicht das Hör-Sehverstehen in dem Sinne, wie es Schwerdtfeger als Fertigkeit deklariert. Schwerdtfegers Forderung danach Bilder nicht nur als Verständnisunterstützung, sondern auch als Initiatoren für Sprachproduktion zu verstehen, wird nicht erfüllt.

[44] Es werden beispielsweise sichtbare Wörter oder Sätze vorgelesen. Zahlreiche Bilder illustrieren die Aufgaben und diverse Geräusche geben den LernerInnen Auskunft darüber, ob sie richtig oder falsch gehandelt haben. Dies fördert sicherlich zu einem gewissen Grad die Behaltensfähigkeit, schult jedoch nicht das Hör-Sehverstehen in dem Sinne wie es Schwerdtfeger als Fertigkeit deklariert.

2.3. Audiovisuelles Sprachenlernen und Neurologie

Das vorliegende Kapitel ist im Wesentlichen auf den Erkenntnissen der Kognitions- und Emotionspsychologie sowie der Hirnforschung aufgebaut und soll Aufschluss darüber geben, warum „Lehren und Lernen aus inhärenten Gründen *grundsätzlich* schwierig sind" (Roth 2006: 54) und wie sich dies in spezieller Form beim audiovisuellen Sprachenlernen äußert. Im Grunde geht es darum eine wissenschaftlich fundierte Erklärung aus neurologischer Sicht zu liefern, warum das, was gute Pädagogen im Unterricht umsetzt auch Früchte trägt. Wie Kraus (vgl. 2006: 143) bemerkt, hat „kaum ein Beruf (...) so unmittelbar mit dem Gedächtnis, also mit dem Gehirn, zu tun, wie der des Lehrers." Aus diesem Grund ist ein gewisses psychologisches Grundwissen für professionelle Lehrende eine Grundvoraussetzung. Ist sich eine Lehrkraft über die entsprechenden Abläufe im Gehirn sowie die vielen Faktoren, die den Prozess der Informationsverarbeitung beeinflussen, im Klaren, so kann dies die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs ungemein steigern. Lehr- und Lernmodelle könnten auf eine neue und bessere Grundlage gestellt werden. Die logische Folge aus dieser Erkenntnis ist eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen wie der Neurologie und Praktikern auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens[45], wie es unter anderem bereits Manfred Spitzer versucht.[46] Nur auf diese Weise kann bewerkstelligt werden, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt werden. Roth (vgl. 2006: 68) beklagt in diesem Zusammenhang, dass die Einflussfaktoren für nachhaltigen Lernerfolg guten Lehrkräften zwar bekannt sind, das Wissen darüber jedoch bisher kaum in fundierte Lehr- und Lernkonzepte eingegangen ist. Diese Aussage gilt es in Kapitel 6.1. für die vorhandenen audiovisuellen Russischmaterialien zu überprüfen.

[45] Biechele erkannte schon 1989 die Notwendigkeit interdisziplinäre Konzepte zu berücksichtigen, um die Mediendidaktik weiter zu entwickeln. Um welche Arten von Theorieanteilen es sich hierbei handeln sollte, konnte sie zu dem Zeitpunkt noch nicht eindeutig bestimmen (vgl. 1989: 84). Sie wies jedoch in die Richtung der Neurolinguistik, als sie sich darüber beklagte, dass man über die Rezeptionsprozesse noch nicht allzu viel wisse (vgl. 1989: 91).

[46] Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass ich während meines Lehramtsstudiums immer wieder über die dem Lernen zugrunde liegenden Kenntnisse aus der Hirnforschung unterrichtet wurde. Auf die Spezifika bei der audiovisuellen Informationsaufnahme in diesem Bereich wurde allerdings nur marginal eingegangen. Das folgende Kapitel soll versuchen dieses Defizit aufzuarbeiten.

2.3.1. Neurologische Abläufe

„Die kognitive Psychologie, die auch oft als Psychologie der menschlichen Informationsverarbeitung bezeichnet wird, beschäftigt sich mit der *Aufnahme* von Information aus der Umwelt, deren *Abspeicherung* im Gedächtnis und deren *Wiederabruf* aus dem Gedächtnis. Bei der Informationsaufnahme spielt nicht nur die Struktur und der Inhalt der neuen Information eine Rolle, sondern auch die Struktur und der Inhalt bereits vorhandener Wissensbestände. Wissensbestände lenken über konzeptuell gesteuerte Prozesse selektiv die Aufnahme neuer Information." (Ohler 1990: 45)

Vorab ist noch einmal festzuhalten, dass, wie auch Schwerdtfeger (vgl. 1983: 100) betont, DIE Wirklichkeit nicht existiert, sondern durch jeden einzelnen von uns stets neu und individuell erschaffen wird. Was dies und das obige Zitat im Detail für das Medium Film bedeuten, soll im Laufe dieses Kapitels näher erläutert werden.
Eines der wenigen Modelle, die sich konkret der Rezeption von Filmen widmen, ist das Modell des deutschen Wissenschaftlers Peter Ohler. Das folgende Unterkapitel basiert zu einem Großteil auf seinen Forschungsergebnissen zur kognitiven Filmpsychologie. Biecheles methodisch orientiertes Prozessmodell der Filmverarbeitung wird im Anschluss ebenfalls berücksichtigt, da sich dabei, im Gegensatz zu Ohler, ein konkreter Fokus auf das Sprachenlernen zeigt.

Was ist Lernen allgemein aus kognitiver Sicht?

Bevor jedoch auf dieses Model im Detail eingegangen werden soll, sei kurz erwähnt, was der bekannte Bremer Gehirnforscher Gerhard Roth allgemein zum Thema Lernen sagt. Die zwei von ihm aufgestellten Behauptungen sind neuro- und kognitionswissenschaftlich gut überlegt und sollten als Grundlage für jegliche Form des Lehrens und Lernens gelten, somit auch für die audiovisuelle.[47]

„- Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.
- Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind." (Roth 2006: 55)

Zur ersten Behauptung lässt sich erläuternd hinzufügen: Das Gehirn ist kein Datenspeicher, sondern ein Datenerzeuger (vgl. Herrmann 2006: 87-88). Nachdem die an unser Ohr dringenden Schalldruckwellen als Sprachlaute identifiziert wurden, wird jedes Wort, jede

[47] An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass Roth die Komponente des Sehens in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Es ist bei ihm immer nur von den klassischen Rezeptionstechniken Lesen und Hören die Rede. Dies bestätigt ein weiteres Mal die in dieser Arbeit aufgestellte Annahme, dass dem Sehen im Lernkontext immer noch ein Randdasein zugeschrieben wird.

Wortgruppe und jeder Satz „- für uns unbewusst - mit Inhalten des Sprachgedächtnisses verglichen, und es werden diejenigen, bereits vorhandenen Bedeutungen aktiviert und neu zusammen gestellt. (...) Existieren ein bestimmtes Vorwissen und ein bestimmter Bedeutungskontext im Gehirn des Hörers oder Lesers [48] nicht, so findet keine Bedeutungskonstruktion statt oder zumindest nicht die, welche der Sprecher intendiert." (Roth 2006: 57-58)

Bei den unbewusst ablaufenden Prozessen der Bedeutungs- oder Wissenskonstruktion, die in der zweiten Behauptung angesprochen werden, handelt es sich um Reaktionen, die vom limbischen System gesteuert werden. Dieser Teil unseres Gehirns, der für die Vermittlung von Affekten, Gefühlen und Motivationen verantwortlich ist, wurde in der kognitiven Psychologie lange Zeit ignoriert. Dies kommt einerseits daher, dass man diesen Bereich lange Zeit als vernachlässigbaren Forschungsbereich angesehen hat und andererseits daher, dass er von seiner Beschaffenheit her nur sehr schwer untersuchbar ist. In der heutigen Zeit ist man sich jedoch einig, dass das limbische System „einer der Hauptkontrolleure des Lernerfolgs" (Roth 2006: 58) ist. Für mehr Informationen zu Aufbau und Funktion des limbischen Systems sowie dem Einfluss von Emotionen auf das Lehren und Lernen siehe Unterkapitel 2.3.2.

Allgemeines Prozessmodell der Verarbeitung filmischer Information von Ohler

Um wieder auf das eingangs angesprochene Model zurückzukommen, ist zunächst anzumerken, dass Ohler (1990: 43) sein „allgemeines kognitives Modell der Informationsverarbeitung von Filmen" anhand der geistigen Prozesse, die ein Rezipient bei der Verarbeitung durchläuft sowie deren Einfluss auf die Speicherung im Gedächtnis aufgestellt hat. Dieses Model beschäftigt sich mit der Beschreibung und der Vorhersage der Kognition bei den Rezipienten. Im Wesentlichen handelt es sich hier um das in der kognitiven Psychologie oft angenommene Modell der Informationsverarbeitung (Lernen als Verarbeitung und Abspeicherung des subjektiv konstruierten Wissens) mit zusätzlichen Ergänzungen zu den Bereichen der audiovisuellen Einflüsse. Dies wird von Ohler als eine Reihe von wesentlichen Unterschieden hervorgehoben. Ohler möchte mit seinem Modell zu bedenken geben, dass sich Theorien, die primär auf die Rezeption von schriftlichen und auditiven

[48] Ich würde an dieser Stelle noch explizit den „Seher" mit einbeziehen.

Texten bezogen sind, wesentlich von solchen unterscheiden, die dem Verarbeitungsprinzip von audiovisuellen Materialien gewidmet sind.

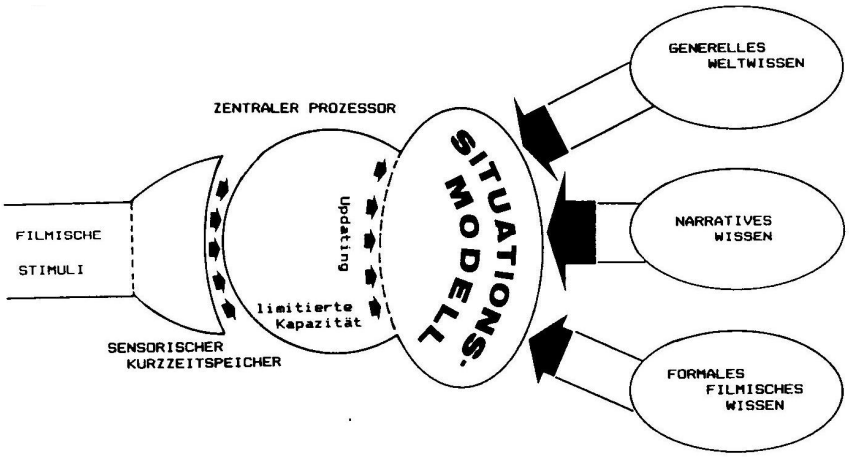


Abb1: Allgemeines Prozessmodell der Verarbeitung filmischer Information (Ohler 1990: 47)

Zusammenfassend lässt sich das oben abgebildete Model von Ohler folgendermaßen erläutern (vgl. Ohler 1990: 46-53):

Die kognitive Verarbeitung filmischer Information beginnt erst im zentralen Prozessor. Davor findet lediglich eine Enkodierung der bis dahin unverarbeiteten filmischen Stimuli statt. Vom zentralen Prozessor, der nur eine begrenzte Verarbeitungskapazität aufweist[49], geht die Information über in das so genannte Situationsmodell bzw. mentale Modell. Auf dieser Stufe findet, so Ohler (1990: 47), die „aktuale mentale Repräsentation der filmischen Information" statt. Er bezeichnet diese Stufe der Informationsverarbeitung auch als die „kognitive Instanz" (1994: 32). Das Gehirn sucht nach bereits bekannten Szenarios, die den Erwartungen an den audiovisuellen Text entsprechen, um die neue Information interpretieren zu können. Bei den Szenarien oder auch Schemata, handelt es sich um mentale Situationsmodelle, d.h. „Informationen über typische Eigenschaften von Objekten, Situationen oder Ereignissen, die repräsentativ für Erfahrungen von Rezipienten mit den jeweiligen Weltausschnitten sind." (Ohler 1990: 51) Diese Wissensbestände sind dauerhaft im Gedächtnis gespeichert. Sie sind jedoch keinesfalls statisch, sondern werden während des gesamten Filmrezeptionsprozesses ständig erweitert und modifiziert. Aus diesem Grund spricht Ohler hier von variablen Werten und nicht von Konstanten. Treffen die automatisch aktivierten Schemata nun auf die wahrgenommene Umweltinformation, so kommt es zu einer aktiven Auseinandersetzung, in der einerseits die aufgenommene Information gemäß der schon vorhandenen interpretiert und

[49] „[E]s kann also immer nur eine begrenzte Informationsmenge zu einem gegebenen Zeitpunkt bzw. in einem bestimmten Zeitraum verarbeitet werden." (Ohler 1994: 32)

organisiert wird und andererseits die vorhandenen Schemata anhand der neuen Information optimiert werden.

Ohler (vgl. 1990: 48, 53) unterscheidet bei den bereits gespeicherten Wissensbeständen drei analytisch unterscheidbare Kategorien: das *narrative Wissen*[50] (unspezifische Schemas der typischen Syntax von filmischen Geschichten; Erwartungen hinsichtlich narrativer Verlaufsmuster), das *generelle Weltwissen*[51] (um fehlende Information zu kompensieren, beispielsweise soziokulturelle Erfahrungen) sowie den *Wissensbestand über filmische Darbietungsformen*[52] (Einstellungsgrößen, Schnitte, Kameraperspektiven, Zooms, Toneffekte, Musik, Montage etc.). „Ein konstruktivistisch-konventioneller Ansatz der Informationsverarbeitung geht davon aus, daß der Rezipient im Verlauf seiner Ontogenese diese Wissensbestände erwirbt. Er verfügt dann, als ein im Medium Sozialisierter, über ein Wissen um die spezifisch filmische Umsetzung narrativer Erzählmotive." (Ohler 1990: 49) Zu einem großen Teil ist ihm dieses Wissen jedoch nicht bewusst. „Im Rahmen des Informationsverarbeitungsansatzes ist es nicht notwendig daß der Rezipient über ein reflexives Bewußtsein um dieses Wissen verfügt. Die Grundmetapher des kognitiven Ansatzes besagt, daß der Rezipient wie eine seriell arbeitende von - Neumann - Maschine funktioniert. Er verarbeitet Information wie ein Computer, der seiner Programmierung folgt, ohne daß der Computer sich dessen bewußt ist." (Ohler 1990: 50) Für die vertiefende Filmanalyse ist ein aktives Bewusstsein über die verschiedenen Filmzeichen[53] und ihre Wirkung jedoch Voraussetzung und muss demnach erlernt werden.

Vier Jahre nach dem Erscheinen des oben erläuterten Prozessmodells hat Ohler dieses um einige wichtige Überlegungen erweitert[54] (vgl. Ohler 1994: 32-41), die man graphisch folgendermaßen festhalten kann:

[50] Ohler (1994: 34) vertritt die Meinung, dass dieses Wissen die zentrale Rolle bei der Verarbeitung filmischer Geschichten spielt. Biechele (vgl. 2006: 316) schlägt vor, dieses Wissen ins Zentrum der Interpretation zu stellen, da sich durch die unterschiedlichen, kulturell geprägten narrativen Wissensstrukturen vielfältige Möglichkeiten für einen Kulturvergleich anbieten.
[51] Ohler bezeichnet dieses Wissen auch als „Alltagsscripts" (1994: 35).
[52] Dieses Wissen ist Voraussetzung für Filmanalysen, die von verschiedenen Praktikern als wichtiger Teil der Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht angesehen werden (z.B. Biechele 2006: 316).
[53] vgl. Anhang S.136-138
[54] Die Erweiterung des Models ist vor dem Hintergrund der „decade of the brain" zu sehen.

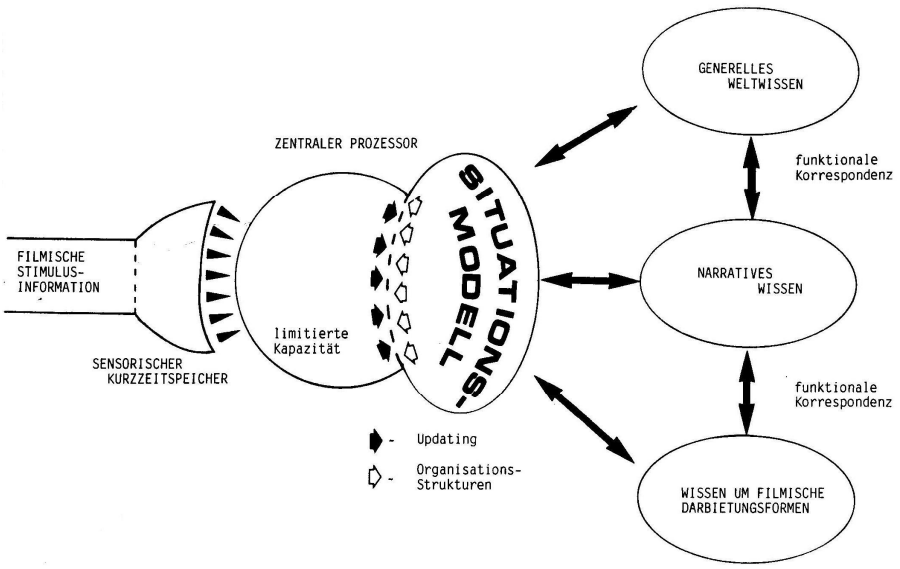


Abb2: Allgemeines Prozessmodell der Verarbeitung filmischer Information (Ohler 1994: 33)

Ein wesentlicher, neuer Gedanke ist die Erkenntnis, dass zwischen dem Situationsmodell und dem zentralen Prozessor ein permanenter Informationsaustausch stattfindet. Bis dahin wurde nur die Weiterleitung von Information in eine Richtung erkannt. Nun weist Ohler (vgl. 1994: 34) jedoch darauf hin, dass neben dem Updating auch Information von dem Situationsmodell an den zentralen Prozessor weitergegeben wird. Konkret handelt es sich hierbei um Organisationsstrukturen, „die die kapazitätslimitierte Informationsverrechnung strukturell effizienter zu gestalten vermögen" (Ohler 1994: 34). Information wird nunmehr – orientiert an vorhandenem – Wissen selektiv aufgenommen.

Ein weiterer, neuer Gedanke, der in dem überarbeiteten Modell auffällt ist das Verhältnis der Wissensbestände untereinander. *Narratives Wissen* und das *Wissen über filmische Darstellungsformen* unterstützen sich beispielsweise insofern, als dass filmische Narration durch das Wissen über formale Mittel leichter zu verstehen ist und narrationsbezogene Erwartungen besser generiert werden können (vgl. Ohler 1994: 36). Was das Verhältnis zwischen *narrativem Wissen* und *Weltwissen* anbelangt, so ist zu beachten, dass die fiktionale und die reale Welt zwar ähnlich, aber doch anders dargestellt werden.[55] Ohler argumentiert, dass filmisch Dargestelltes anders bewertet wird als real Erlebtes. „Während Reales als wahr oder nicht-wahr unter Rückgriff auf *Weltwissen* beurteilt wird und mit *Weltwissen* nicht in

[55] Andere Forscher warfen ihm vor, dass diese Unterscheidung überflüssig sei. Sie argumentieren, dass Geschichten Teil unseres Wissens über die Welt sind. Ohler musste sich daraufhin dafür rechtfertigen, warum er das *narrative Wissen* nicht als ein Subsystem des *Weltwissens* ansieht, sondern als eigenständige Kategorie.

Widerspruch stehen darf, zumindest an dieses anbindbar sein muß, muß Fiktionales allenfalls plausibel sein. Dies bedeutet, daß Fiktionales wohl im Widerspruch zu *Weltwissen* stehen darf, jedoch als sinnvolle Realisierung eines oder mehrerer narrativer Schemata begreifbar sein muß." (Ohler 1994: 39). Die Verbindung zwischen *narrativem* und *Weltwissen* ist trotz der unterschiedlichen Bewertungskriterien offensichtlich. Fiktion kann erst aus dem Vergleich mit *Weltwissen* entstehen und wird immer in Bezug dazu verstanden.

Im Grunde widerspricht keines der anderen in der Fachliteratur diskutierten Modelle dem oben erläuterten. Ohlers Prozessmodell fehlt jedoch ein wesentlicher Faktor, der aus Sicht des heutigen Forschungsstandes in der audiovisuellen Wissensrezeption berücksichtigt werden sollte, nämlich der Einflussfaktor der Emotionen. Ohler erwähnt noch mit keinem Wort die Aufgabe des limbischen Systems in Zusammenhang mit der Filmrezeption. Die relativ neuen Erkenntnisse über das untrennbare Zusammenspiel von Kognition und Emotion werden genauer im nächsten Unterkapitel 2.3.2. erläutert.

Eine Möglichkeit zur Optimierung der graphischen Darstellung von Ohler wäre das Hinzufügen eines „Interessenfilters" an der Schnittstelle zwischen dem zentralen Prozessor und dem Situationsmodell. Dabei steht dieser Interessensfilter für sämtliche von Emotionen geleiteten Einflüsse (vgl. 2.3.2.). Es kann passieren, dass Informationen entweder gar nicht wahrgenommen werden oder aus interessensgeleiteten Gründen keine weitere Bedeutung beigemessen bekommen und somit auch keiner kognitiven Verarbeitung unterzogen werden. Einer aktiven kognitiven Verarbeitung wird nur das unterzogen, was durch den „Interessensfilter" [56] weiter gelassen wurde. Im Fremdsprachenunterricht lässt sich der Interessensfokus zu einem gewissen Grad von der Lehrkraft steuern. Auf welche Bereiche man Einfluss nehmen kann und auf welche nicht, soll im Zuge des nächsten Kapitels beantwortet werden.

Methodisch orientiertes Prozessmodell der Filmverarbeitung im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung von Biechele

Biechele (vgl 2006: 320) hat ihrerseits ein Modell entworfen, dass das Filmverstehen (Hör-Seh-Versehen) ebenfalls als einen interaktiven Prozess zwischen Film und Rezipienten

[56] Dieser Gedanke wird im nächsten Kapitel zum Thema „Lust und Unlust" und der tieferen Verarbeitung von persönlichen Reizen vertieft.

veranschaulichen soll. Das Prinzip ist hier das gleiche wie bei Ohler. Da Biechele aber keine Neurologin, sondern eine Pädagogin ist, wird bei diesem Modell ein anderer Schwerpunkt gesetzt. Biechele konzentriert sich konkret auf das Sprachenlernen mit Filmen und wählt deshalb eine andere Darstellungsform für ihre Überlegungen:

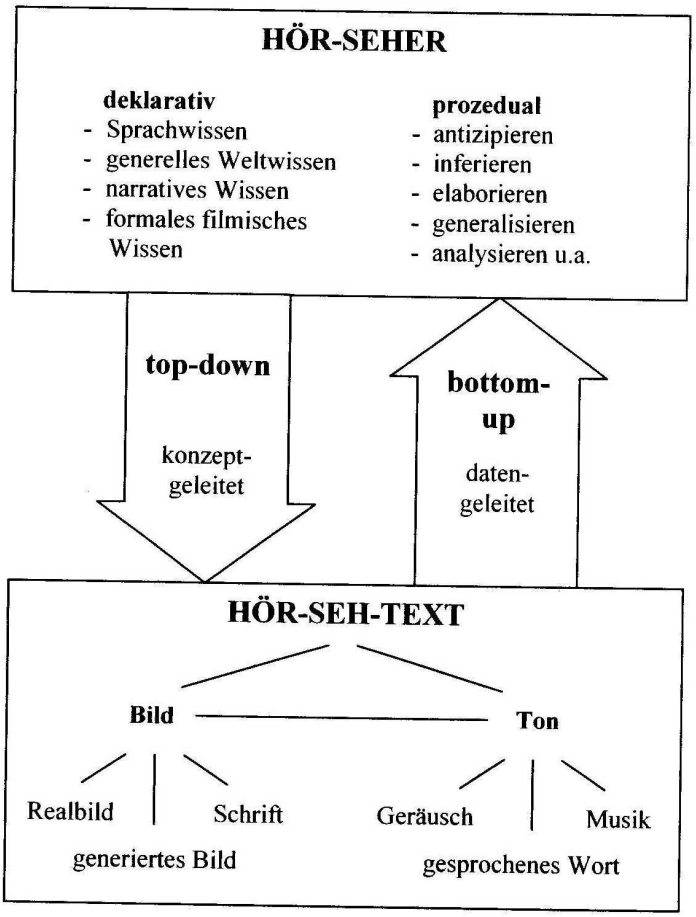


Abb.3. Methodisch orientiertes Prozessmodell der Filmverarbeitung im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung (Biechele 2006: 320)

2.3.2. Emotionen

Generell wird der Mensch als „kognitives Wesen" angesehen. Aus diesem Grund wurde dem Bereich der Kognition beim Menschen in der Forschung auch eine gewisse Vorrangstellung gegenüber anderen Bereichen, wie beispielsweise jenem der Emotion zugeschrieben. Aber kann man das Denken und das Fühlen wirklich so einfach voneinander getrennt erforschen? In welcher Beziehung stehen Kognition und Emotion? Die Wissenschaft hat herausgefunden, dass die emotionalen Zugänge für unsere Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse viel entscheidender für das Lernen sind als bisher angenommen wurde (vgl. Schirp 2007: 118). Eine Trennung von Fühlen und Denken kann man aus neurologischer Sicht heute als nicht

gehirnfreundlich bezeichnen. Kreative und emotionale Zugänge zu Sachinformationen werden empfohlen (vgl. Schirp 2007: 119). Das früher so vernachlässigte limbische System wird heute als einer der „Hauptkontrolleure des Lernerfolgs" (Roth 2006: 58) anerkannt. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle ein kurzer, auf Roth (2006: 58 - 67) beruhender Überblick über den Aufbau und die Funktion des limbischen Systems gegeben werden.

Das limbische System

Das limbische System ist für die unbewusst ablaufenden Prozesse der Wissens- und Bedeutungskonstruktion verantwortlich. Es besteht, vereinfacht dargestellt, aus vier Teilbereichen[57], die menschliche Emotionen wie Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse, Lernfähigkeit, Erregung, Stress, Furcht, Antrieb, Neugier, Belohnungserwartung, Dämpfung, Beruhigung oder Wohlgefühl steuern und mit dem Hippocampus[58] in engem Kontakt stehen, der die emotionalen Erfahrungen verwaltet.

„Die (...) limbischen Zentren bilden das *zentrale Bewertungssystem* unseres Gehirns. Dieses System bewertet alles, was durch uns und mit uns geschieht, danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist. Es legt diese Bewertungen im *emotionalen Erfahrungsgedächtnis* nieder, das weitgehend unbewusst arbeitet. In jeder Situation wird vom limbischen System geprüft, ob diese Situation bereits bekannt ist bzw. einer früheren sehr ähnelt, und welche Erfahrungen wir damit gemacht haben. Dabei kommen die *Details* der Geschehnisse nicht aus den limbischen Zentren im engeren Sinne selbst sondern werden über das deklarative Gedächtnis vom Hippocampus hinzugefügt." (Roth 2006: 59)

Wie wirken sich diese Erkenntnisse auf den Lernerfolg aus?

Roth (2006: 59-60) geht davon aus, dass das emotionale Erfahrungsgedächtnis bei jeglicher Lernsituation auf den Plan tritt und die Entscheidung beeinflusst, ob es die entsprechende Situation wert ist, sich mit ihr zu befassen. Fällt die Entscheidung positiv aus, ist der Weg frei für eine Umstrukturierung der vorhandenen Wissensbestände, sprich für die Entstehung von neuem Wissen.[59]

[57] Limbische Teile der Großhirnrinde, Amygdala, Mesolimbisches System, Neuromodulatorische Systeme (vgl. Roth 2006: 58 - 59)
[58] Schirp (vgl. 2006: 111-112) bezeichnet den Hippocampus auch als Dreh- und Angelpunkt unserer Speicher- und Erinnerungsprozesse, sowie andererseits auch als Neuigkeitendetektor.
[59] Man kann hier auch, wie im vorherigen Kapitel als Ergänzung zu Ohlers Model vorgeschlagen, von einem Interessensfilter sprechen.

In diesem Zusammenhang lässt sich bei Schwerdtfeger (vgl. 1989: 31) nachlesen, dass der Ansatz der Wahrnehmungsforschung von einer beständigen Suche des Menschen nach regelhaften Bezügen zwischen den unterschiedlichsten Phänomenen in seinem Alltag ausgeht. Hierbei spielt nicht nur die kognitive, sondern vor allem auch die emotionale Bewertung eine ausschlaggebende Rolle. Schwerdtfeger verweist an dieser Stelle auf die Untersuchung von Leventhal und Scherer (1987), die menschliche Bewertungsabläufe des täglichen Lebens untersuchten. Aus der Untersuchung hat sich das *Lust/Unlust Prinzip* ergeben, welches als Rahmen für die emotionale Besetzung kognitiver Prozesse dient. „Nach Tunner sind Lust und Unlust Qualitäten von Erfahrungen. Alle Gefühle sind mehr oder weniger bestimmt durch Lust und Unlust. Lust und Unlust sind eingebettet in Handlungen." (Schwerdtfeger 1989: 31 in Bezug auf Tunner 1983)

Inwiefern sind diese Erkenntnisse relevant für das Erlernen fremder Sprachen?

Wie bereits erwähnt, wäre es unrealistisch, davon auszugehen, dass SchülerInnen durchgehend für das Unterrichtsgeschehen motiviert sind. „Das Wechselspiel von Lust und Unlust ist ein zentraler Motor für menschliche Dynamik: für die Bereitschaft Neues aufzusuchen, kurz, für die Bereitschaft zu lernen." (Schwerdtfeger 1989: 39) Weckt man Interesse, so fördert man Lernprozesse. Erst wenn man sich wohl fühlt und interessiert ist, können nämlich die elektrochemischen Impulse freigesetzt werden, die als Informationsträger fungieren. Ohne diese durch Wohlbefinden freigesetzten Botenstoffe kann nicht sinnvoll gelernt werden (vgl. Herrmann 2006: 88). Außerdem erhöhen positive, hedonistische Impulse, die durch Interesse geweckt werden, das Mitteilungsbedürfnis des Menschen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 39). Dies wiederum wirkt sich positiv auf den Fremdsprachenunterricht aus, da auf diese Weise den Problemen der Redescheuheit und der Sprachfaulheit entgegengewirkt werden kann. Schwerdtfeger (vgl. 1989: 19) nennt Redeangst und Langeweile[60] als die beiden Ursachen, die dem „Verstummen" im Unterricht zugrunde liegen. Filme können, so Schwerdtfeger, die Äußerungsbereitschaft der SchülerInnen immens beeinflussen, da sie ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften ansprechen. Das Kommentieren und Beschreiben von menschlichem Verhalten, unter anderem dem eigenen, kann Freude am Sprachgebrauch wecken (vgl. Schwerdtfeger 1989: 23). Gleichzeitig

[60] Redeangst resultiert unter anderem aus Angst vor Fehlerkorrektur, Langeweile geht aus der Empfindung hervor, dass es nichts gebe, für was es sich lohnen würde, sich anzustrengen und das es wert wäre, sprachlich ausformuliert zu werden (vgl. Schwerdtfeger 1989: 20).

muss aber auch eine angemessene Art der Fehlerkorrektur gewählt werden. Zu viel verbessern kann zu Kommunikationsangst und Schweigsamkeit führen, der selbst durch die Arbeit mit Filmen nicht entgegengewirkt werden kann (vgl. Schwerdtfeger 1989: 19-20).
Die Motivation, über das Gesehene zu reden, resultiert aus der Tatsache, dass Filme die allgemeine Neugier sowie das natürliche menschliche Interesse an anderen Menschen und sozialen Ereignissen besonders realitätsnah befriedigen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 20-22).

„Die Gehirnforschung erklärt das Konzept so: Menschen, ihr Schicksale, ihre Emotionen, interessieren uns, weil wir daraus etwas lernen, über uns und unsere Zeit. Literatur, Kino und Fernsehen bedienen dieses elementare Bedürfnis optimal. Der Gegenstand menschlichen Interesses ist zunächst einmal - der Mensch selbst und seine Lebenswelt. Wir, für uns wichtige Menschen, unsere Lebensumstände sind uns wichtig und lernenswert, erst dann kommen Formeln und Formalitäten. Gelernt wird, wo Emotionen im Spiel sind!" (Herrmann 2006: 95-96)

„Der Film bietet ständig Impulse für den Betrachter sich mit den handelnden Personen zu vergleichen. Die Sehsituation gestattet das gesamte Spektrum menschlicher Gefühle, sie fordert Lachen oder Traurigkeit heraus, auch wenn man allein ist." (Schwerdtfeger 1989: 23)

Schwerdtfeger vergleicht dies mit einem Blick durch das Schlüsselloch. Durch Visualisierung geschieht der Vergleich viel direkter als durch einen gedruckten Text. „Reize, die persönlich relevant sind, wirken erregend und verbessern das Behalten" (Schwerdtfeger 1989: 23, zitiert nach Engelkamp 1983: 265) durch eine tiefere Verarbeitung der Information. Roth (2006: 65) bestätigt ebenfalls, dass „die Stärke des emotionalen Zustandes, den der Schüler als Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein empfindet, mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert." Dies gilt natürlich auch für das Behalten von sprachlichem Material. Der Vergleich mit anderen erfüllt das hedonistische Prinzip und ist somit ein Lustgewinn für den Menschen, der eine tiefere Verarbeitung des sprachlichen Materials ermöglicht. Weiters ist der Vergleich auch für die Bildung der eigenen Identität, die ein ich-zentrierter Sprachgebrauch fördert, maßgeblich (vgl. Schwerdtfeger 1989: 21-22). Das bewusste Nachdenken über eigene und fremde Gefühle leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines „vernünftigen Selbstbewusstseins" (vgl. Schirp 2006: 121).

Wie die in diesem Kapitel dargestellte Diskussion über den Einfluss von Emotionen auf den Lernerfolg zeigt, gibt es eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten, die einer Lehrkraft zur Verfügung stehen, um Lernhemmnisse abzubauen und Lernbereitschaft zu fördern. Andererseits darf man als Pädagoge/Pädagogin in solch einer Situation nicht vergessen, dass es sich hierbei um Hilfestellungen und Wegweiser zum Lernen handelt. Ob diese Angebote letztendlich angenommen werden oder nicht, hängt noch von weiteren Faktoren ab. Für eine

ausführlichere Darstellung zu diesem Thema verweise ich auf Roth (2006). Zusätzlich zu den Faktoren, die sich ständig ändern können (Tagesverfassung, individuelles Vorwissen zu einem Thema, Stellung in der Lerngruppe u.v.m), gibt es auch individuelle kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen wie genetische und frühkindlich erworbene Lerndispositionen und Motivationen[61], die wir als vorgegeben hinnehmen müssen.

Abschließend kann man festhalten, dass das Zusammenspiel von Wahrnehmung, Emotion und Kognition allen unseren Handlungen zugrunde liegt (vgl. Schwerdtfeger 1989: 29). Der lange Zeit vernachlässigten Komponente der Emotion hat sich heute die Schule des sozialen Konstruktivismus angenommen.

2.4. Visual Literacy / Visuelle Literalität

Als Grundkompetenzen eines gebildeten Menschen wurden und werden zum Großteil immer noch ausschließlich die Lese- und die Schreibkompetenz angesehen. Dies sind die beiden Fähigkeiten, die in den so genannten Alphabetisierungskursen gelehrt werden. Das folgende Kapitel soll diskutieren, inwiefern eine solche Bildungsansicht im Informationszeitalter des 21. Jahrhunderts noch angemessen ist. Hauptziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts war traditionsgemäß immer die Entwicklung und Förderung eines linearen Blicks (vgl. Schwerdtfeger 1997: 198). Wie Schwerdtfeger (vgl. 2003: 299-300) treffend bemerkte, hat die Schrift jedoch bereits deutlich an Linearität verloren und ist eine Symbiose mit Illustrationen eingegangen. Der Alltag ist nun von einer Bild-Schriftlichkeit geprägt. Die Schrift musste ihre Vormachtstellung aufgeben. Trotzdem hält man im Unterricht nach wie vor an dem gewohnten linearen Blick fest und verwendet ihn fälschlicherweise sogar für die Bildbetrachtung (vgl. Schwerdtfeger 1997: 199). „Das Sehen, das wir aus unserem Alltag kennen, das die Voraussetzung bildet für unser In-der-Welt-sein, für unsere absichtsvolle Haltung zur Welt, war niemals ein Gegenstand der fremdsprachenorientierten Leseforschung.” (Schwerdtfeger 1997: 199)

[61] Z.B. Grad der Gedächtnisleistung, spezifische Lernbegabung, unterschiedliche Lernstile, Entwicklung des Gehirnsystems für die Regelung von Aktivität und Aufmerksamkeit und der Fähigkeit zur Bedeutungserfassung, Defizite im mütterlichen Fürsorgeverhalten, Defizite im Gehirn der Mutter, Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung ADHS (vgl. Roth 2006: 61-63)

Was ist Visual Literacy / Visuelle Literalität?

John Debes prägte 1969 den Begriff der ***Visual Literacy***. Ins Deutsche kann dieser Begriff als ***Visuelle Literalität*** übersetzt werden, meist wird jedoch der englische Begriff bevorzugt. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die Fähigkeit visuelle Botschaften zu erkennen, zu interpretieren, zu evaluieren, zu produzieren und an visueller Kommunikation teilzunehmen. Dabei reichen die Kommunikationsmittel von einfacher Körpersprache bis hin zu komplizierten Technologien. Es sei hierbei anzumerken, dass sich diese Fähigkeiten nicht in isolierter Form auf den Bereich des Sehens beschränken, sondern gleichzeitig auch andere Sinneserfahrungen miteinbeziehen, wie beispielsweise die Wirkung von Ton oder Text in Verbindung mit den visuellen Eindrücken. Auch die mentale Vorstellungskraft zählt zu den Teilfähigkeiten, die als visuelle Literarität zusammengefasst werden. Riddle (vgl. 2009: 5) merkt an, dass die Fähigkeit der *Visual Literacy* die zentrale Rolle in der heutigen Kommunikation einnimmt. Es ist hier von einer Kommunikation die Rede, die multidimensional ist und unterschiedlichste Arten der Informationsaufnahme und -wiedergabe beinhaltet, die oftmals kreative Zusammenarbeit einschließt.
Riddle (2009: 4) definiert den Begriff der *Visual Literacy* in ihrem Buch *„Engaging the eye generation"* folgendermaßen, damit er den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird:

reading and writing,
listening and speaking, and
analyzing and communicating

through a range of socially contextual symbols, including
texts and images,
in a contribution
relevant to the individual or culture

Der Stellenwert der Visual Literacy

„Wir leben in einer Zeit des Umbruchs von einer sprach- zu einer bildzentrierten Kultur." (Ballstaedt 2004; zitiert nach Sass 2007: 6) Entsprechend dieses kulturellen Umbruchs verändern sich in logischer Folge auch die Wahrnehmungsleistungen der Menschen, insbesondere jener Generation, die in dieser Zeit aufwächst. Durch die Omnipräsenz bewegter

Bilder, die alle Lebensbereiche junger LernerInnen durchdringt, verfügt die heutige Jugend, so Harms (vgl. 2005: 252) über eine oft erstaunliche visuelle Literalität. Dieser Aussage kann nicht ohne Einschränkungen zugestimmt werden. Wie weiter unten angeführt wird, verfügt die heutige Jugend zwar über eine enorme „Seherfahrung", doch befindet sich diese Kompetenz - ohne beispielsweise durch Unterricht vermitteltes Hintergrundwissen über filmische Symbole - in der Regel auf einer oft unbewussten und oberflächlichen Ebene mit einer beschränkten Handlungsfähigkeit. LernerInnen sind in der Regel mit dem häufigen Wechsel von kurzen Sequenzen und dem beständigen Springen von Handlungssträngen in Filmen vertraut. Dies entspricht ihren alltäglichen Sehgewohnheiten (vgl. Lundquist-Mog 2007: 30). Diese Art des Sehens ist jedoch nur bedingt zielführend, wenn es um den „Bild-Spracherwerb" geht. Will man den Regeln der Bildsprache in ihrer Gesamtheit auf den Grund gehen, so ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, die es zu erlernen gilt, jene des Innehaltens und Entschleunigens, um filmische Symbole interpretieren zu können. Nur auf diese Weise können Details entdeckt werden, die zusätzliche Bedeutungen und Hintergründe liefern (vgl. Sass 2007: 6).

In der Fachliteratur herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass es in einer bildzentrierten Gesellschaft wie der heutigen nicht mehr ausreicht, nur schriftliche Texte adäquat rezipieren und produzieren zu können. Diese Überzeugung findet sich auch im Lehrplan (vgl. 2004) wieder. Neue Lernstandards schließen neue Technologien sowie visuelle und kommunikative Fähigkeiten mit ein. An der praktischen Umsetzung dieser Idee scheitert es jedoch noch größtenteils. Wird es vernachlässigt, die heutigen SchülerInnen auf die Eigenschaften der „Bildschirmsprache", wie Riddle (2009: 14) sie nennt, hinzuweisen, zählen sie schon bald zu den „Analphabeten" von morgen. Der Mangel an Kompetenz macht sie zu Opfern der Manipulation in der Wahrnehmung und vermindert ihre Aufstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt. „Je wichtiger der Stellenwert von Bildern in unserer Gesellschaft sein wird, desto wichtiger ist der kritische Umgang mit visueller Information; dies wird eine immer zentralere Komponente menschlicher Intelligenz darstellen." (Ballstaedt 2004: 6 zitiert nach Sass 2007: 7)

Riddle (vgl. 2009: 14) macht darauf aufmerksam, dass Kinder heutzutage über das Fernsehen, Filme oder den Computer geradezu mit visuellen Eindrücken bombardiert werden, deren Zweck es einerseits ist, zu unterhalten und andererseits, von den Vorteilen oder der Notwendigkeit des Besitzes bestimmter Produkte zu überzeugen. Dasselbe gilt auch für die Vermittlung von Wertvorstellungen. Dem teilweise passiven und unreflektierten „Aufsaugen"

der „Bildschirmsprache" sollte seitens der Lehrkräfte umgehend Einhalt geboten werden. Riddle (vgl. 2009: 14) ruft dazu auf, kritisches Bewusstsein und analytisches Denken der SchülerInnen zu fördern und bringt in ihrem Buch Vorschläge, wie man Lernende dazu befähigen kann, in der Sprache der Bilder zu kommunizieren.

Visual Literacy im Fremdsprachenunterricht

Schwerdtfeger (vgl. 1989: 17) weist in Bezug auf den Film im Fremdsprachenunterricht ebenfalls darauf hin, dass die absichtsvoll von FilmemacherInnen eingesetzten filmischen Zeichen und Zeichenkombinationen den BetrachterInnen selten bewusst sind und deshalb „unterschwellig" Einfluss auf sie nehmen können. Aus diesem Grund plädiert sie dafür, filmtechnische Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht zu erläutern, um Manipulationen der Wahrnehmung durch audiovisuelle Inputs erkennen zu können. Hecht (1992: 90) spricht in diesem Zusammenhang aus der praktischen Erfahrung, dass die für den Sprachunterricht konzipierten audiovisuellen Medien „beharrlich ignorieren, daß in den Köpfen ihrer Zielgruppe längst ein hochdifferenziertes System filmischer Zeichen entwickelt ist." Wie Schwerdtfeger kritisiert sie, dass an die vorhandene (zumeist unbewusste) Basis nicht angeknüpft wird, um das Wissen bewusst zu machen und in weiterer Folge Handlungsfähigkeit in diesem Bereich zu erreichen.

Eine Vielzahl der heutigen Lehrkräfte, die nicht wie ihre SchülerInnen in die technologisierte Welt hineingeboren wurden, zweifelt daran kompetent genug zu sein, um Wissen in diesem Bereich weiter geben zu können. Riddle (2009) war auch von diesen Selbstzweifeln geplagt. In ihrem Buch „Engaging the eye generation" schildert sie, wie sie letztendlich doch Mut gefasst hat, sich diesem Thema zu widmen, da sie von dem Gedanken geleitet wurde, dass Kinder Technik und visuelle Kommunikation völlig angstfrei erkunden und es deshalb unverzeihlich wäre, ihnen in diesem Stadium ihrer Entwicklung solche wichtigen Inhalte vorzuenthalten. Riddle (vgl. 2009: 33) verstand, dass es nicht darauf ankommt, ein Spezialist zu sein, um *Visual Literacy* zu vermitteln. Worauf es wirklich ankommt ist die Bereitschaft mit den SchülerInnen gemeinsam an diesen Aufgaben zu wachsen.

Diese Ansicht verändert natürlich auch unweigerlich die Rolle der Lehrkraft an sich. LehrerInnen haben seit jeher ihre Rolle als Informationsquelle sehr ernst genommen. Trotzdem sollten sie nicht vergessen, dass sie ebenfalls Lernende sind (vgl. Riddle 2009: 128).

Die Lehrkraft muss also einen gewissen Teil ihres Expertenstatus abgeben. „We have to let go in order to grow“ (Riddle 2009: 128). In einer Zeit wie der heutigen, in der der Zugang zu Information als unmittelbar bezeichnet werden kann, ist die Vermittlung von Fertigkeiten zur Interpretation, Bewertung und Anwendung von (visueller) Information wichtiger geworden als die einfache Wissensweitergabe von den Lehrenden an die Lernenden (vgl. Riddle 2009: 10).

In Bezug auf die *Visual Literacy* kann also abschließend festgehalten werden, dass es die Aufgabe der zeitgemäßen Lehrkraft ist, dem Zustand, wie er im folgenden Zitat von Peter Leschak angeführt wird, entgegenzuwirken:

„Everyone is looking, but not many are seeing.„ Peter M. Leschak

Wie die Sprache, ist auch das Sehen eine Fähigkeit, die sich erst entwickeln muss. Wir wurden mit der notwendigen Ausrüstung geboren, aber nicht von vornherein darüber informiert, wie diese Fähigkeit intelligent einzusetzen ist (vgl. Riddle 2009: 40). Selbst die Tatsache, dass die heutige Jugend über eine 30 Prozent höhere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit als noch vor zwanzig Jahren verfügt (Ballstaedt 2004; zitiert nach Sass 2007: 6), ändert nichts an dem Wissen, dass man erst lernen muss, Eindrücke bewusst zu verarbeiten. Eine Beschleunigung der Rezeption ist also keine automatische Intensivierung des Lernprozesses (vgl. Sass 2007: 6). Das Gehirn hat sich lediglich insofern entwickelt, dass es sich an die Veränderung der Vermittlung von Information angepasst hat und Bilder schneller selektiert und sortiert. Ob und wie diese Informationen längerfristig in unserem Gedächtnis bleiben, hängt aber immer noch von denselben neurologischen Faktoren ab (siehe 2.3.1. und 2.3.2.). Insofern rät Sass (vgl. 2007: 6) zum bewussten Innehalten und Entschleunigen an den wichtigen Stellen, um eine tiefgehende Auseinandersetzung zu ermöglichen.

“What we teach may not change very much from year to year, but how we teach must be ever adaptive.” (Riddle 2009: 127) Das Informationszeitalter fordert von den LehrerInnen eine visuelle Herangehensweise an Sachverhalte (vgl. Riddle 2009: 14).

3. Planung und Durchführung der Interviews

Das Untersuchungsdesign zur Erlangung des praktischen Kriterienkataloges (vgl. 5.2.) ist empirisch und explorativ angelegt. Die Datenerhebung erfolgte über *teilstandardisierte Interviews* mit ausgewählten RussischlehrerInnen (vgl. 3.3.), die Dokumentation über Tonaufzeichnungen mittels Diktiergerät (vgl. 3.4.2.) und die Auswertung anhand der Techniken der *Grounded Theory* (vgl. 3.1.) und der *qualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. 4.1.) sowie quantitativer Verfahren (vgl. 4.2.).

Das vorliegende sowie die folgenden zwei Kapitel sind größtenteils in Anlehnung an Flicks „Stationen des qualitativen Forschungsprozesses“ (vgl. 1995: 148) strukturiert, die als organisatorische Stütze bei der Durchführung des empirischen Teils dieser Studie dienten. Durch die Berücksichtigung einer derartigen empirischen Vorgehensweise soll diese Diplomarbeit den klassischen Gütekriterien für empirische Untersuchungen, die ihr einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verleihen, nämlich Reliabilität, Validität und Objektivität, weitgehend gerecht werden. Der Forschungsprozess wird durch das Aufzeigen der formalen Schritte und Kriterien im Sinne kontrollierter Subjektivität für Dritte nachvollziehbar gemacht, was ebenfalls ein wichtiger Anspruch an interpretativ-exploratives Forschen ist (vgl. Flick 1995: 167). Wie Flick (vgl. 1995: 171) jedoch darüber hinaus zu bedenken gibt, kann eine derartige Linearität im Ablauf qualitativer Forschungsprozesse in der Praxis nicht eingehalten werden. Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in meiner Umsetzung der Stationenskizze wider.

3.1. Theoretische Vorannahmen – Grounded Theory

Am Anfang meiner Überlegungen bezüglich der Herangehensweise an den empirischen Teil meiner Arbeit entschied ich mich gegen die klassische Variante der *Modellbildung* (vgl. Flick 1995: 150), bei der sich Hypothesen aus theoretischen Wissensbeständen ableiten, und somit für den gegensätzlichen Ansatz der *Grounded Theory*[62], bei dem „den Daten und dem Untersuchungsfeld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt [werden]” (vgl. Flick 1995: 150). Diese Vorgehensweise schien mir aus zwei Gründen zielführend. Einerseits gibt es zu den Bedürfnissen meiner Forschungsgruppe (Anfängerunterricht Russisch) in Bezug auf audiovisuelles Lehren und Lernen ohnehin wenig bis keine wissenschaftlichen

[62] Flick bezieht sich hier auf den Ansatz der *Grounded Theory* bei Glaser und Strauss 1967, Glaser 1978 und Strauss 1987.

Abhandlungen[63], andererseits ist für die Beantwortung meiner Forschungsfrage eine separate Analyse von Theorie- und Praxisbedürfnissen unerlässlich.

Flick charakterisiert das dem Ansatz zugrunde liegende Verhältnis von Theorie und Empirie mittels folgender zwei Punkte (vgl. 1995: 150-151):

- **Prinzip der Offenheit** – Hierbei geht es darum, die in der Untersuchung vorgefundene Empirie vorerst ohne Bezugnahme auf bereits vorhandene theoretische Annahmen herauszuarbeiten. Die Strukturierung des Forschungsgegenstandes bildet sich durch das Forschungsobjekt heraus. Dies gilt für die Hypothesenbildung, nicht jedoch für die allgemeine Fragestellung der Untersuchung.
- **„Gleichschwebende Aufmerksamkeit"** – Hierbei geht es darum, seine eigenen Neigungen und Erwartungen zurückzustecken, um das Ergebnis nicht durch eine subjektive Selektion von Information zu beeinflussen. Beachtet man dies nicht, läuft man Gefahr, lediglich das herauszufinden, was man ohnehin schon weiß.

Um demnach etwas tatsächlich Neues durch die Interviews herauszufinden, wurde versucht den Ansatz der *Grounded Theory,* bei weitgehend allen Stationen des qualitativen Forschungsprozesses nach Flick und im speziellen beim *Problemzentrierten Interview* (vgl. 3.4.1.) sowie bei der q*ualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. 4.1.) zu berücksichtigen. Ein gewisser Anteil an Subjektivität lässt sich jedoch nicht vermeiden.

3.2. Konkretisierung der Fragestellung

Wie bereits oben erwähnt, wird an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass sich das Prinzip der Offenheit nicht auf die Fragestellung der Forschungsfrage, sondern vornehmlich auf die Formulierung von Hypothesen bezieht. Flick (vgl. 1995: 152) betont, dass die Konkretisierung von Fragestellungen den Forscher davor bewahrt sein Untersuchungsfeld zu breit verlaufen zu lassen und somit den Überblick zu verlieren. Weiters gibt er zu bedenken, dass speziell bei der Datenerhebung mit einmaligen Interviews (wie es auch bei dieser Studie der Fall ist) eine Konkretisierung der Fragestellung besonders ins Gewicht fällt. Der

[63] Durch den Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen zum audiovisuellen Lehren und Lernen im Russisch als Fremdspracheunterricht, war ich gezwungen für theoretischen Input auf die Bereiche DaF (Deutsch als Fremdsprache) und EFL (English as a foreign language) zurückzugreifen. Studien zum Anfängerniveau sind jedoch auch in diesen Bereichen eher die Ausnahme. Die dort diskutierten Ansätze können zwar größtenteils, keineswegs jedoch zur Gänze für das Russische übernommen werden (Sprachspezifische Ansätze; Russisch kommt aus einer anderen Sprachfamilie als die Muttersprache).

Konkretisierungsgrad ist in der Regel ausschlaggebend für Erfolg oder Misserfolg einer Studie. Zu oberflächlich behandelte Fragen können in der Folge nicht mehr vertieft und fehlende Informationen somit nicht mehr eruiert werden.

Als übergeordnete Fragestellung der Untersuchung wurde in Kapitel 1.2. formuliert:
Welche Didaktisierungen von audiovisuellen Texten brauchen Lehrkräfte an österreichischen AHS im Russischunterricht auf dem Niveau A1.1-A1 und nach welchen Kriterien sollte man sie, dem aktuellen Forschungsstand sowie den praktischen Rahmenbedingungen entsprechend, erstellen?
Ziel der Frage sind die Beschreibung und Begründung der theoretischen Anforderungen an audiovisuelle Medien für den Fremdsprachenunterricht Russisch auf dem Niveau A1.1-A1, die Beschreibung und Interpretation der praxisgeleiteten Anforderungen zur Umsetzung im Fremdsprachenunterricht Russisch und die Untersuchung der Vereinbarkeit der beiden Kriterienkataloge.

Diese Ziele ziehen unmittelbar die Frage nach der Entscheidung für eine bestimmte Forschungsperspektive nach sich. Da sich mittlerweile noch keine eigene „Hör-Seh-Didaktik" herausgebildet hat, liegt es nahe, sich für die Lösung der Forschungsfrage von verschiedenen Perspektiven zu nähern, um möglichst unterschiedliche Aspekte berücksichtigen zu können. Flick bezeichnet diese Vorgehensweise als *Triangulation* (vgl. 1995: 153). Das Ziel dabei soll und kann es jedoch nicht sein „objektive Wahrheit" anzustreben (vgl. 1995:433). Theorien und Methoden sollen vielmehr „vorsichtig und zielbewußt kombiniert werden, [um der] Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen" (Flick 1995: 433). Es wäre unrealistisch, sich ein einheitliches Ergebnis zu erwarten. In dem konkreten Fall bietet sich für die *Triangulation* ein Vergleich von Empirie und Theorie an. Die im empirischen Teil gewonnenen Untersuchungsergebnisse werden den theoretischen Standpunkten der Fremdsprachen- und Mediendidaktik, sowie der Neurowissenschaft und Psychologie (im Speziellen der Emotionspsychologie und der Kognitionspsychologie) gegenübergestellt.

Was den von mir festgelegten Fokus auf das Niveau A1.1-A1 betrifft, beziehe ich mich ausschließlich auf das erste Lernjahr Russisch als zweite Fremdsprache in der Schule. Diese Zielgruppe ist speziell interessant, da es für sie so gut wie kein einsatzbereites audiovisuelles Material gibt. Bei der Festlegung des sprachlichen Niveaus orientiere ich mich maßgeblich

am Lehrbuch Диалог 1[64], da es sich hierbei um die neueste Version eines der meist verbreiteten Lehrbücher an österreichischen Schulen handelt.

3.3. Auswahl der Befragten

Bei der Auswahl der Befragten war es nötig im Vorfeld Kriterien festzulegen, die eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleisten. Bei den Kriterien handelt es sich konkret um folgende:

- Die Befragten sollen zurzeit praktizierende RussischlehrerInnen (Haupt- und/oder Wahlpflichtfach) im AHS Bereich sein.
- Unterrichtserfahrung mit audiovisuellen Medien ist keine Voraussetzung.
- Die Mindestanzahl der Befragten legte ich mit meinem Betreuer auf 10 fest. (Ein Anspruch auf Verallgemeinerung der quantitativen Ergebnisse kann aus weiter unten näher ausgeführten Gründen nicht gestellt werden.)
- Die Befragten sollen an Schulen in Wien unterrichten. Dadurch lässt sich ein einigermaßen vergleichbares Angebot bezüglich des Zugangs zu Lehrmaterial für den Russischunterricht voraussetzen.

Was die Auswahl der Stichprobe betrifft, so konnte ich mich nur teilweise an die von Kirchhoff und seinen KollegInnen beschriebene Vorgehensweise zur Erlangung eines möglichst getreuen Abbildes der Zielgruppe halten und erhebe deshalb auch keinen Anspruch darauf, diesem Maßstab gerecht zu werden (vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin, 2003: 15-16). Die Prinzipien der einfachen Zufallsstichprobe[65] oder der systematischen Ziehung[66] (vgl. Fahrmeir 2003: 25-26), für die eine Berücksichtigung jeglicher in die Zielgruppe fallenden Personen notwendig ist, mussten im Rahmen dieser Diplomarbeit etwas abgeändert werden, da ich aus logistischen und zeitlichen Gründen nicht in der Lage war, sämtliche RussischlehrerInnen Wiens ausfindig zu machen, um sie in meiner Stichprobe zu berücksichtigen. Fahrmeir (vgl. 2003: 25) weist in seinem Werk über Statistik ebenfalls auf die Problematik hin, dass aufgrund der technisch schwer umsetzbaren Verfahren, oben

[64] Wapenhans, Heike / Behr, Ursula (Hrsg.) Диалог 1. Schülerbuch für den Russischunterricht. Kompetenzstufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Cornelson: Berlin, 2008.
Wapenhans, Heike / Behr, Ursula (Hrsg.) Диалог 1. Arbeitsheft mit CD-ROM und Hör-CD. Cornelson: Berlin, 2008. Dieses Lehrbuch ist dazu konzipiert A1 Level anzustreben.

[65] „Bei einer einfachen Zufallsstichprobe werden Teilmengen der Grundgesamtheit so erhoben, daß jede dieser Teilmengen dieselbe Wahrscheinlichkeit besitzt, gezogen zu werden." (Fahrmeir, 2003: 25)

[66] Aus der Gesamteinheit wird die Stichprobe anhand eines systematischen Auswahlverfahrens festgelegt (z.B. jeder zweite Proband innerhalb einer alphabetischen Reihenfolge wird ausgewählt).

erwähnte einfache Zufallsstichproben in der Praxis meist nicht durchgeführt werden können. Die Befragten für meine Interviews wurden nicht zufällig oder systematisch aus der Grundgesamtheit der Zielgruppe gewählt, sondern willkürlich aus dem mir eruierbaren Teil eben jener Grundgesamtheit. Jedoch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass es trotz logistischer Schwierigkeiten bewerkstelligt werden konnte, ca. 20% der Zielgruppe zu berücksichtigen.[67] Da es sich bei den Befragten um durchwegs typische Vertreter der Zielgruppe handelt, können die quantitativen Ergebnisse zumindest als Tendenz gewertet werden. Auf die qualitative Auswertung hat die willkürliche Stichprobe sowie die Anzahl der Befragten keine Auswirkung.

Aus praktischen Gründen fiel die Wahl des Durchführungsortes der Interviews auf meinen Studienort Wien. Zwei Interviews wurden allerdings mit in St. Pölten tätigen LehrerInnen durchgeführt. Diese Tatsache beeinflusst das Ergebnis aber insofern nicht, da man in der Niederösterreichischen Landeshauptstadt einen vergleichbaren Zugang zu Materialen für den Russischunterricht voraussetzen kann.

Bei meiner Recherche nach Schulen, die Russisch in ihrem Schulprogramm als Hauptfach anbieten, griff ich einerseits auf das Internet zurück und orientierte mich andererseits an Empfehlungen hilfsbereiter LehrerInnen. Die Kontaktaufnahme erfolgte per Mail. Nach einer kurzen Einführung über mich und meine Arbeit klärte ich die Lehrkräfte darüber auf, dass sowohl ihre Erfahrungen als auch ihre Unerfahrenheit im Umgang mit audiovisuellen Medien für meine Forschungsarbeit von großer Bedeutung sind und ich sie gerne dazu befragen würde. Im Gegenzug für ihre Bemühungen stellte ich ihnen Zugang zu meinen selbst erstellten Unterrichtsfilmen inklusive Übungsmaterial in Aussicht. Ungefähr ein Drittel der von mir kontaktierten LehrerInnen zeigte sich interessiert. Diese Lehrkräfte konnten in Folge auch noch vier weitere KollegInnen für mein Projekt gewinnen.[68] Die Gespräche mit diesen vier bestätigten meine Vermutung, dass sich hauptsächlich jene LehrerInnen freiwillig gemeldet hatten, die bereits Erfahrungen mit dem Einsatz von audiovisuellen Medien vorweisen konnten. Möglicherweise hätte ich jene, die mir aufgrund mangelnder Erfahrung keine Rückmeldung gaben, eher zu einer Teilnahme ermutigen können, indem ich noch

[67] Derzeit unterrichten in Wien im AHS-Bereich 49 RussischlehrerInnen. (Auskunft des Stadtschulrats für Wien am 21.4.2010)
[68] Von den 23 angeschriebenen Lehrkräften antworteten acht, die mir in der Folge noch weitere vier InterviewpartnerInnen vermittelten, welche meine Mail teilweise zwar bekommen hatten, jedoch aus Unerfahrenheit mit dem Medium nicht darauf reagierten.

expliziter darauf hingewiesen hätte, dass Unerfahrenheit im Umgang mit audiovisuellem Material für meine Forschungszwecke von ebenso großem Nutzen ist wie Erfahrung. Vor Fremden Schwächen bezüglich seiner beruflichen Tätigkeit zuzugeben, behagt jedoch verständlicherweise den wenigsten, noch dazu wenn man dafür kostbare Freizeit opfern muss. Deshalb hätte sich die Rücklaufquote trotz entsprechendem Hinweis, realistisch betrachtet, kaum merklich verändert. Wie bereits oben erwähnt, konnte ich jedoch dank der vermittelnden Hilfe einiger PädagogInnen einen Einblick in die unterschiedlichen Ansichten über audiovisuelles Material im Russischunterricht bekommen.

Zehn von mir befragte LehrerInnen unterrichten Russisch als Hauptfach (und teilweise gleichzeitig als Wahlplichtfach) zwei sind nur im Bereich der Wahlpflichtfächer tätig. Diese Information ist insofern besonders zu berücksichtigen, da die von mir erstellten Didaktisierungen eine Ergänzung für den „audiovisuell vernachlässigten" Regelunterricht bieten sollen. In das WPF werden audiovisuelle Texte in der Regel eher integriert. Mit Ausnahme einer WPF-Lehrkraft, die über keinerlei Erfahrung mit audiovisuellem Material im Russischunterricht verfügte, hatten alle anderen mehr oder weniger intensiv zumindest schon einmal mit audiovisuellen Texten gearbeitet.

3.4. Methode der Datenerhebung

Gemäß Bergman (vgl. Bergman 1985: 306; zitiert nach Flick 1995: 156) handelt es sich bei der von mir angewandten Methode der Datenerhebung um ein *rekonstruktives Verfahren*,[69] das für alle Formen von Interviews in Frage kommt. Mit Hilfe von Notizen oder Tonaufzeichnungen kann der zu untersuchende Sachverhalt in der Erhebungssituation erneut hergestellt und somit rekonstruiert werden.
Eine Mischung aus dem *standardisierten Interview* zur quantitativen Auswertung und dem teilstandardisierten Interview, das den Befragten durch das Wegfallen von Antwortvorgaben seine Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren lässt, schien zur Erreichung meines Forschungsziels ideal. Durch die Kombination aus Datenauswertung und Interpretation konnte ein differenzierteres Bild der Gesamtsituation entstehen.

[69] Im Gegensatz dazu wird das *interpretative Verfahren* genannt, bei dem eine vom Forscher in keiner Weise beeinflusste Alltagssituation interpretiert wird (vgl. Bergman 1985: 306, zitiert nach Flick 1995: 156).

3.4.1. Problemzentriertes Interview

Bezüglich der Wahl einer qualitativen Methode der Datensammlung, bot sich für diese Untersuchung eine teilweise Strukturierung durch Subjekt und Forscher, sprich ein *teilstandardisiertes Interview* [70], an. Hierbei soll das Subjekt, in meinem Fall die RussischlehrerInnen, themenspezifisch zum Sprechen/Antworten gebracht werden. Flick (1995: 158) charakterisiert dieses Vorgehen damit, dass

„[d]ie Dynamik der Datensammlung (…) hier eng mit der Hauptaufgabe des Forschers verknüpft [ist], die darin besteht, zwischen den Äußerungsinteressen des befragten Subjekts (und damit auch dem Fluß des Gespräches), der Struktur des Leitfadens sowie der begrenzten Zeit zu vermitteln. Eine Relativierung und nachträgliche Verschiebung des Bezugspunktes in Richtung des befragten Subjekts wird dabei teilweise durch Strategien der kommunikativen Validierung zu erreichen versucht."

Dieses Verfahren eignet sich äußerst gut für die Studie, da es auch dafür konzipiert ist, „durch klärendes Nachfragen [fehlende Informationen] zu ergänzen und Gesichtspunkte aufzugreifen, die von den Befragten unabhängig vom Gesprächsleitfaden in die Interviewsituation eingebracht werden, sofern diese im Fragekontext der Untersuchung als bedeutsam erscheinen" (Flick 1995: 177). Den Befragten wird im sogenannten *problemzentrierten Interview*[71] genügend Raum für Meinungsäußerungen gegeben. Aus eben diesen Äußerungen ergibt sich in der Folge der praktische Kriterienkatalog, der die Bedürfnisse der LehrerInnen zusammenfasst. Die freien Äußerungen werden durch eine sehr lockere Orientierung an einem knappen, thematisch orientierten Leitfaden herausgefordert. Dieses Vorgehen ermöglichte mir unter anderem, Rückschlüsse über die Assoziation und Interpretation von Begriffen wie „audiovisuelle Medien" oder „Didaktisierung" zu ziehen, da ich nicht explizit erläutere, wie diese Begriffe meiner Ansicht nach zu verstehen sind.

3.4.2. Fixierung der Daten

Auch auf die Gefahr hin, dass möglicherweise Äußerungen einbehalten oder beeinflusst werden, wurde zur Fixierung des Materials eine Tonaufnahme eingesetzt, um die Datenqualität zu steigern. Aufgrund der Thematik, als auch der Tatsache, dass das Interview wie ein Gespräch unter KollegInnen ablaufen sollte, schien es eher unwahrscheinlich, dass die Präsenz der Aufzeichnung zu stark ins Gewicht fallen würde. Mit der Zeit geriet das mitlaufende Gerät in den meisten Fällen in Vergessenheit. Meine Aufklärungen über Sinn und

[70] „Sie werden häufig auch als teilstrukturierte, semistrukturierte oder auch Leitfaden-Interviews bezeichnet." (Flick 1995: 177)
[71] Das problemzentrierte Interview gehört neben dem Struktur- oder Dilemmainterview, dem klinischen Interview, dem biographischen Interview und einigen anderen zu der Gruppe der *teilstandardisierten Interviews*.

Zweck der Form der Aufzeichnung konnten außerdem eine Beeinflussung der Ergebnisse durch die Anwesenheit des Diktiergeräts kompensieren. Darüber hinaus versicherte ich den Befragten ihre Anonymität zu bewahren und die Transkriptionen (vgl. 4.3.) nicht an Dritte weiter zu geben. Der Grad der Unbefangenheit während des Interviews konnte dadurch gesteigert werden. Die vielen positiven Aspekte einer Tonaufnahme überwiegen in diesem Fall eindeutig das minimale Risiko einer inszenierten Selbstdarstellung der Befragten.

Die klassische Methode des Erstellens von Notizen wäre in der gegenwärtigen Studie als Fixierungsmethode eher kontraproduktiv gewesen, da Pausen zum Niederschreiben eine gewisse Künstlichkeit in das Verhältnis zum Interaktionspartner mit sich gebracht und in Folge zu wenig Raum für Abschweifungen gelassen hätten.

Durch die digitale Aufzeichnung des Gesprächs war es mir möglich, mich vollkommen auf die Interviewdurchführung (Nachfragen, Aufgreifen von Abschweifungen, Leitfaden folgen) zu konzentrieren und außerdem aus jedem Interview, das ich in der Folge transkribiert habe, wiederum etwas über das Thema Interviewführung zu lernen. Die transkribierte Interviewführung zeigte sehr deutlich, wo ich dem Leitfaden zu starr gefolgt war und somit die Chance auf interessante Zusatzinformationen vergeben hatte und wo ich eine zu starke Abschweifung vom Thema zugelassen hatte, die mich womöglich Zeit für wertvolle themenbezogene Informationen gekostet hatte.

3.4.3. Aufbau des Interviewleitfadens

Für die Interviews wurde ein Leitfaden[72] entwickelt, der Fragen zu den folgenden Bereichen stellt:

- Bewusstsein der LehrerInnen über die Möglichkeiten und Spezifika der Textsorte Film
- Einstellung zu audiovisuellen Medien als Instrument zum Fremdsprachenlernen
- Materialbeschaffung (Verfügbarkeit, Auswahlkriterien)
- Vertrautheit der LehrerInnen mit dem gegenwärtigen Markt für audiovisuelle Lehrmaterialien für den Russischunterricht
- Verwaltung von audiovisuellem Material
- Einsatz im Unterricht (Häufigkeit, Methodik, Ziele)

[72] Siehe Anhang S. 135

- Ausbildungsstand der Lehrkräfte im Umgang mit audiovisuellem Material

Die meiste Aufmerksamkeit in Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage dieser Studie wurde folgendem Bereich geschenkt:

- Materialanforderungen (Film und Begleitmaterial)

Je nachdem ob der/die Befragte audiovisuelle Texte im Unterricht einsetzt oder nicht, teilen sich die richtungsweisenden Fragen des Leitfadens in zwei Teile. Ein allgemeiner Abschluss des Interviews über die Bereiche „Ausbildung im Umgang mit audiovisuellen Medien" sowie „Wissen über den Markt an Russischmaterialien" ist jedoch für beide Varianten gleich.

Die erste Frage des Leitfadens nach einer ausführlichen Beschreibung eines konkreten Praxisbeispiels wurde von mir bewusst narrativ angelegt. Auf diese Weise war es mir möglich, Rückschlüsse über das Bewusstsein der LehrerInnen bezüglich der Möglichkeiten und Spezifika der Textsorte Film zu ziehen, da sie von mir zu diesem Zeitpunkt noch in keiner Weise (durch weitere Fragestellungen) in eine spezielle Richtung geleitet wurden.

Ein gewisses Maß an *spezifischer Verzerrung* (vgl. Flick 1995: 157) ergibt sich jedoch in jedem Fall. Dies gilt sowohl bei direktem, als auch bei indirektem Zugriff auf Informationen. Im Zuge meiner Untersuchung spielte vor allem der direkte Zugriff eine bedeutende Rolle. Durch direkte Fragen, wie zum Beispiel „Wovon hängt es hauptsächlich ab, ob und wann Sie Videos im Unterricht einsetzten?", erwartete ich mir Auskunft über bestimmte Motive und Sichtweisen. Flick (1995: 156) warnt in diesem Zusammenhang vor der Gefahr ein gewisses Maß an „Lügen" in Kauf nehmen zu müssen, da die Fragen entweder „an subjektiven und objektiven Relevanzstrukturen vorbeizielen oder der Befragte bewußt oder unbewußt bei ihrer Beantwortung eine bestimmte Form der Selbstdarstellung wählt" (Flick 1995: 156). Beispielsweise konnte ich feststellen, dass LehrerInnen an ein und derselben Schule unterschiedliche Aussagen über die technischen Möglichkeiten in ihren Schulen machten. Während eine Lehrkraft von einem vermehrten Medieneinsatz aufgrund der verbesserten technischen Bedingungen berichtete, machte eine andere die nicht ausreichend vorhandene Technik für den äußerst sporadischen Einsatz von audiovisuellem Material in ihrem Unterricht verantwortlich. Leider bot sich mir nicht die Möglichkeit zu überprüfen, welche der beiden LehrerInnen seine/ihre Selbstdarstellung etwas aufgebessert hatte. Es könnte sein, dass die zweite Lehrkraft einfach nicht ausreichend über die aktuellen, technischen Möglichkeiten, die an der jeweiligen Schule angeboten werden, informiert ist. Ein Grund

dafür ist vielleicht auch Desinteresse an dem Medium. Diese Diskussion ist allerdings nicht Gegenstand der vorliegenden Studie. Für mein Forschungsvorhaben muss ich gewisse Verallgemeinerungen und ein gewisses Maß an Verzerrung in Kauf nehmen.

Im Großen und Ganzen unterliegt jedoch nur ein verschwindend geringer Anteil der Aussagen meiner Befragten dem Verzerrungsphänomen. Dadurch, dass es sich bei den Interviews um Gespräche unter KollegInnen handelt, mit dem Ziel der Verbesserung der Lehrsituation der RussischlehrerInnen (somit auch für sie persönlich), hat sich die Mehrheit sehr offen gezeigt und ist auch nicht davor zurückgescheut, Schwächen einzugestehen und Probleme zu thematisieren.

Ein gezielter Methodenmix des direkten (Interview zur Rekonstruktion subjektiver Theorien) und indirekten Verfahrens (Analyse der konkreten Unterrichtssituation) würde sicherlich zu einer Minderung der Verzerrung beitragen, konnte aber im Rahmen dieser Diplomarbeit nur ansatzweise und somit nicht aussagekräftig untersucht werden und wird daher nicht weiter thematisiert.

Wie bereits in Kapitel 3.4.1. beschrieben, stellt der Interviewleitfaden nur eine lockere Orientierungshilfe dar, die einen gewissen Rahmen vorgibt, allerdings ausreichend Raum für Meinungsäußerungen seitens der Befragten lässt, die in eine vom Interview unvorhergesehene Richtung gehen können und teilweise auch sollen. Insgesamt dauerte jedes Interview im Durchschnitt eine Stunde.

3.5. Reflexion zur Durchführung

Da mich Interviews als Methode empirischer Forschung schon seit längerem interessieren, habe ich während meines Studiums bereits mehrere Möglichkeiten genutzt, im Rahmen von Seminararbeiten, Erfahrungen bei der Durchführung von qualitativen Interviews zu sammeln. Aus diesem Grund ist es mir gelungen, die Mehrheit der typischen Anfängerfehler in solchen Situationen größtenteils zu vermeiden. Von Flick (vgl. 1995: 182) werden diese folgendermaßen beschrieben:

- Tendenz zu einem dominierenden Kommunikationsstil (Lenken oder stören durch bewertende oder kommentierende Aussagen)

- Probleme beim passiv-rezeptiven Teil des Interviews (Probleme und fehlende Geduld beim Zuhören und beim Aufgreifen von Anhaltspunkten)
- Unflexibilität im Umgang mit dem Interviewleitfaden (kann Blick für interessante, nicht vorhergesehene Aspekte verstellen)

Wie bereits erwähnt, denke ich, dass die Tatsache, dass ich als zukünftige Pädagogin die Situation der Befragten teile, wesentlich zu einer entspannten Interviewsituation beitrug und daher verbesserte Selbstdarstellungen sowie „Informationsunterschlagungen aus Angst vor dem Diktiergerät" nur einen verschwindend geringen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie hatten.

4. Methodik der Datenverarbeitung

Das Auswertungsdesign ist sowohl quantitativ, als auch qualitativ gehalten. Die Analysetechnik beruht großteils auf der *qualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. 3.1.). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt durch verallgemeinernde MindMaps in Kombination mit detaillierten Diskussionen der einzelnen Punkte sowie veranschaulichende Graphiken.

4.1. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungstechnik

Da das Instrument der *qualitativen Inhaltsanalyse* laut Mayring (vgl. 195: 209) eine systematische Bearbeitung von Material aus in irgendeiner Form festgehaltenen oder protokollierten Kommunikationen zum Ziel hat, lag es nahe, dieses Instrument für die Auswertung der transkribierten „Gespräche unter KollegInnen" heranzuziehen. Den entscheidenden Vorteil dieser Auswertungstechnik sieht Mayring (vgl. 1995: 213) in der Systematik der Vorgehensweise (Kategoriensysteme als Analyseinstrumenten und Zerlegung des Materials in Bearbeitungseinheiten), die im Gegensatz zu einer „freien" Textinterpretation exaktere und leichter überprüfbarere Ergebnisse liefert.

Mayring unterscheidet drei Arten von *qualitativen Inhaltsanalysen*: die *zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse* (vgl. 1995: 211). Für die vorliegende Arbeit erwies sich die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* als geeignet.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 1995: 211-212)

Ziel dieser Variante der *qualitativen Inhaltsanalyse* ist eine Zusammenfassung, die die Menge an Aussagen hinsichtlich forschungsrelevanter Themen reduziert und abstrahiert. Die Vorgehensweise setzt sich aus vier Schritten zusammen (vgl. Mayring 1995: 211):

1. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
2. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau, theoriegeleitete oder textgeleitete Kategoriebildung[73]

[73] Gemäß der *Grounded Theory* versuchte ich die textgeleitete Kategorienbildung in den Vordergrund zu stellen.

3. Erste Reduktion durch Selektion, z.B. durch Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
4. Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau

4.2. Quantitative Auswertung

Einer der Vorteile der *qualitativen Inhaltsanalyse* ist laut Mayring (vgl. 1995: 213) deren gute Kompatibilität mit einer quantitativen Auswertung. Eine Kombination der Auswertungstechniken wirkt der oft kritisierten Dichotomisierung „qualitativ“ vs. „quantitativ“ entgegen. Kirchhoff und ihre KollegInnen liefern bei der Frage nach der effektivsten Darstellungsweise von quantitativen Auswertungen folgende Überlegungen:

„Nur das Zusammenspiel von absoluten Zahlen, Prozentwerten und Größen der Untersuchungseinheit macht in unseren Augen Sinn und schützt vor allzu forschen (Fehl-) Interpretationen. Fehlt nämlich die eine oder andere Größe wird leicht die Aussagekraft der Daten überschätzt. Besonders bei Prozentzahlen wird dies schnell ersichtlich.” (Kirchhoff, 2003: 48-49)

In Anlehnung an diese Überlegungen wurde darauf geachtet, die Zahlen aus der Grundauswertung in einem für Dritte nachvollziehbaren Maße zu präsentieren. Diese Darstellung soll den Lesern ermöglichen, Zahlen entsprechend zuzuordnen und zu interpretieren. Soweit angemessen wurde versucht, formale Informationen (Titel, Fragen, Bezeichnungen) und Zahlenwerte ansprechend und übersichtlich miteinander zu arrangieren und absolute Zahlen in Verbindung mit Prozentzahlen darzustellen, um Information einerseits besser einordnen zu können und andererseits Fehlinterpretationen vorzubeugen.
Faktoren, welche die quantitative Auswertung hinsichtlich ihrer Validität beeinflussen können, wie beispielsweise die Art der Stichprobenauswahl, wurden bereits in Kapitel 3.3. berücksichtigt.

4.3. Transkription, Paraphrasierung, Kategorisierung, Kodierung und Zusammenfassung der Interviews

„Zwischen der Aufzeichnung der Daten und ihrer Interpretation steht als notwendiger Zwischenschritt ihre Verschriftlichung.“ (Flick 1995: 161) Bei der Verschriftlichung für die vorliegende Arbeit wurde auf kein bestimmtes Transkriptionssystem Rücksicht genommen, da eine derartige Genauigkeit für diese Studie nicht erforderlich ist. Sprache ist in dem Fall nur ein Medium und nicht Untersuchungsgegenstand.

Eine Transkription war vor allem aus dem Grund unerlässlich, da es die folgenden Schritte der Paraphrasierung und Kategorisierung erleichtern würde. Dabei wurden die Inhalte vereinfacht und abstrahiert.

Im unten angeführten Beispiel soll verdeutlicht werden, wie mit einer Transkription in weiterer Folge umgegangen wurde. Konkret geht es hier um eine Antwort auf die Frage, wovon es hauptsächlich abhängt ob und wann die RussischlehrerInnen audiovisuelle Medien einsetzen.

Transkription	Paraphrasierung	Kategorisierung
Wenn ich das Gefühl habe, jetzt haben wir eh schon so viel gelesen oder gesprochen, wenn es mir fad wird. Dann suche ich nach einer Alternative.	Ich verwende Filme als Abwechslung vom „normalen" Unterricht.	Abwechslung
Also es ist wirklich sehr viel Arbeit, aber ich glaube es lohnt sich schon von der Abwechslung her, denn die Jugendlichen sind auf dieses Medium fixiert, die sind es gewöhnt viel anzuschauen und ich denke mir schon alleine deswegen ist es gut.	Der Aufwand lohnt sich. Diese Art des Unterrichtens spricht die Mediengeneration an.	Aufwand/Nutzen Sehgewohnheiten nutzen
Bei den Spielfilmen schaue ich schon darauf, dass man das öfter einsetzten kann.	Ich achte darauf, dass Spielfilme längere Zeit aktuell sind.	Aktualität
Es fängt schon ganz simpel bei der Ausstattung an, wir haben nicht in jeder Klasse einen Beamer, das ist alles mühsam sich vorher für den Medienwagen einzutragen und sich mit anderen Lehrern darum zu raufen, es gibt nur einen pro Stockwerk. Wir sind nicht so gut ausgestattet wie eine neu gebaute Schule.	Die technische Ausstattung an der Schule ist mangelhaft, es gibt zu wenig Geräte und zuviel Nachfrage.	mangelhafte Technik große Nachfrage

In einem nächsten Schritt wurden die Kategorien im Hinblick auf die Forschungsfrage weiter abstrahiert und in einer graphischen Darstellung zusammengefasst. Dass Kategorien teilweise aufgrund von theoretischem Hintergrundwissen entstanden sind, kann nicht ausgeschlossen werden. Der Fokus bei der Kategorisierung lag allerdings darauf, die Theorie als Ziel und nicht als Ausgangspunkt anzusehen. (vgl. 3.1. *Grounded theory*)

Unter dem Begriff der Kodierung versteht man gemäß Flick (1995: 165) „die Zuordnung des Datenmaterials zu den Kategorien". Dabei stellte ich fest, dass teilweise auch erst der Vorgang des Kodierens selbst das Entstehen von Kategoriesystemen initiierte.

Aus den zwölf Interviews ergaben sich drei große Themenbereiche und diverse Unterkategorien, die eine ausführliche Antwort auf die Frage nach den Kriterien für eine angemessene und effiziente Didaktisierung aus der Lehrerperspektive geben. Die Zusammenfassung dient der Abstraktion der Aussagen für den weiteren Forschungsprozess. Bei den drei Hauptkategorien handelt es sich um folgende:

- Anforderungen an den audiovisuellen Text
- Anforderungen an das Begleitmaterial
- allgemeine Überlegungen

Vagheiten sowie Inhalts- und Bedeutungsvielfalt sollen durch die Zusammenfassung sukzessive vereinheitlicht und ausgeschlossen werden. Die somit gewonnene Abstraktion der Aussage kann in der Folge für den weiteren Forschungsprozess genutzt werden.

5. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung und Interpretation der in diesem Kapitel festgehaltenen Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung beruhen auf den in Kapitel 3 und 4 ausführlich dargelegten Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Sämtliche formale Schritte und Kriterien im Sinne kontrollierter Subjektivität wurden in den genannten Kapiteln aufgezeigt und somit für Dritte nachvollziehbar gemacht.

„Quantitative Ergebnisse lassen sich in Form von Verteilungen, Tabellen, Kennwerten etc. prägnant darstellen, ohne die dort angepeilte Komplexität zu unterlaufen. Ergebnisse qualitativer Forschung lassen sich häufig nicht ähnlich prägnant präsentieren, ohne die ihnen eigene Komplexität zu vernachlässigen." (Flick 1995: 169) Um diese Komplexität zu bewahren, gleichzeitig jedoch eine gewisse Struktur in die Ergebnisse der *qualitativen Inhaltsanalyse* zu bringen, wurden die folgenden Beschreibungen der verschiedenen Sichtweisen nach Themenbereichen geordnet und für einen besseren Überblick graphisch dargestellt.

5.1. Praktischer Kriterienkatalog

Das vorliegende Kapitel soll eine ausführliche Beschreibung und Interpretation der praktischen Anforderungskriterien seitens der RussischlehrerInnen an audiovisuelle Texte und deren Aufbereitung im Fremdsprachenunterricht Russisch auf dem Niveau A1.1-A1 liefern. Wenn nicht anders angegeben, stammen sämtliche kursiv geschriebenen Zitate in dieser Arbeit aus den zwölf LehrerInneninterviews. Um die Anonymität der Befragten sicherzustellen, werden keine Angaben zur konkreten Person gemacht. Eine Gegenüberstellung der von den Lehrkräften erwähnten Kriterien mit den aus der Theorie gewonnenen erfolgt in Kapitel 5.3. An dieser Stelle soll vorerst nur eine „Bestandsaufnahme" gemacht werden, die ausschließlich die von den PädagogInnen von sich aus aufgegriffenen Themen diskutiert. Bei der Interviewdurchführung wurde darauf geachtet, das Thema so offen wie möglich zu halten, um der Frage nachzugehen, was die Lehrkräfte in ihrem Lehralltag zu diesem Thema in erster Linie bewegt (Vorgehensweise nach *Grounded Theory* vgl. 3.1.).

Aus den Interviews ergaben sich drei Themenbereiche, die im folgenden Abschnitt genauer behandelt werden sollen:

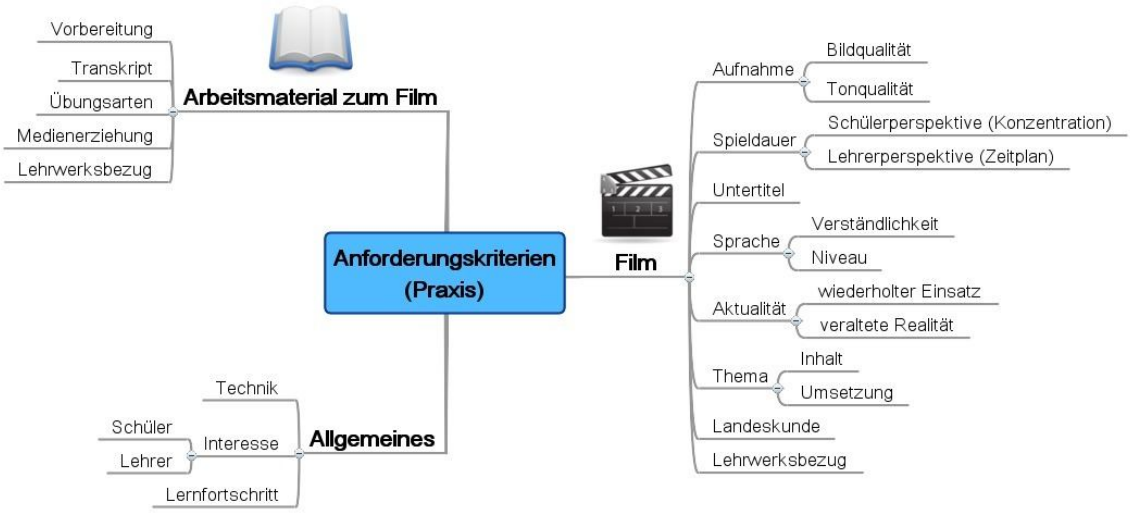


Abb.4: Anforderungskriterien (Praxis)

Anforderungen an den Film:

- **Aufnahme**

Die Aufnahmequalität (Bild und Ton) als Anforderungskriterium an audiovisuelles Material ist ein Thema, dass vor allem von den älteren Lehrkräften („VHS-Generation"), aber auch von jüngeren wiederholt angesprochen wurde. Defizite in der rezipientenfreundlichen Umsetzung werden von ihnen besonders im Bereich „Ton" vermerkt. Dies resultiert daraus, dass sie einerseits immer noch mit den längst veralteten Aufnahmen arbeiten, die an ihren Schulen vorhanden sind und andererseits populäre nicht-russischsprachige Filme einsetzen, die sich in der Folge oftmals als sehr schlecht synchronisiert herausstellen.[74]

Die Tatsache, dass mehrere Lehrkräfte in den Interviews synchronisierte Filme überhaupt zur Sprache brachten, ist an sich sehr aufschlussreich, bestätigt dies doch die in dieser Arbeit postulierte Annahme, dass der Mangel an geeigneten, aktuellen, audiovisuellen Lehrmaterialien akut ist. Gäbe es ein ausreichendes Angebot, würde man synchronisierte Filme gar nicht als Variante für den Sprachunterricht in Erwägung ziehen und könnte somit das Kriterium „gute Aufnahmequalität" als selbstverständlich voraussetzen. Außerdem bestätigt der Griff zu synchronisierten Filmen im Sprachunterricht die Theorie, dass das

[74] Die Filme werden oftmals derart schlecht synchronisiert, dass der russische Text einfach über das Original gesprochen wird (manchmal sogar mit etwas Verzögerung oder ein und derselben Stimme für mehrere Personen). Der Originaltext ist aber ebenfalls noch in einer solchen Lautstärke zu vernehmen, dass er das Verständnis und die Konzentration beträchtlich stört. Die Mehrheit der befragten Lehrenden gab an, sämtliche russische Filme auf ihren Reisen in Russland oder der Ukraine zu erwerben und erst zurück in Österreich auf ihre Qualität hin zu kontrollieren. Dabei stellt sich in der Regel ein Großteil der synchronisierten Filme als nicht unterrichtstauglich heraus.

Hören in seiner Relevanz von einigen eindeutig über das Sehen gestellt wird. Dies resultiert meiner Überzeugung nach aus dem mangelnden Bewusstsein über die Bedeutung der Artikulation und Gestik für das Sprachenlernen. Es wird ignoriert, dass jede Sprache in einem gewissen Maß über ihre spezifische nonverbale Kommunikation verfügt. Die Verwendung von synchronisierten Filmen im Fremdsprachenunterricht ist daher nicht effizient.[75]

Für den Großteil der Lehrkräfte stellt sich dieses Problem jedoch nicht, da sie ohnehin russische Produktionen bevorzugen. Ich wage allerdings die Behauptung aufzustellen, dass diese Entscheidung eher zum Zweck der Vermittlung von Landeskunde als zur Bewusstseinsbildung über die Bedeutung der nonverbalen Komponente getroffen wurde. (Diese Entscheidung ist natürlich ebenso legitim.)

- **Spieldauer**

Bezüglich der Spieldauer waren sich die Lehrkräfte weitgehend einig, dass die audiovisuellen Inputs im Regelunterricht 10 Minuten nicht überschreiten sollten. Einige sprachen sich außerdem für eine maximale Behandlungszeit des Films – innerhalb einer Unterrichtsstunde – aus.[76] Hinter der Festlegung auf eine möglichst kurze Spieldauer stehen verschiedenste Motive. Während die einen die schwindende Konzentration bei längeren Vorführungen in den Vordergrund stellen und daraus mangelnden Lernerfolg ableiten, führt die überwiegende Mehrheit organisatorische Rahmenbedingungen als Begründung an. Erwähnt wurde hier hauptsächlich die Verantwortung seitens der Lehrkraft, in einem Schuljahr einen bestimmten Plan einzuhalten. Audiovisuelle Texte, so das Argument, würden ein Weiterkommen im vorgeschriebenen Stoff bremsen und dürften deshalb nur in geringem Maße eingesetzt werden. Diese Auffassung zeigt sehr deutlich, dass der Film als Additum und nicht als integriertes Lehrmedium angesehen wird. Er wird von einigen als zusätzlicher Aufwand erlebt, der wertvolle Unterrichtszeit einnimmt. Die Wortwahl im folgenden Zitat verdeutlicht diese Sichtweise: *„Für die Arbeit mit einer 5 Minuten Szene, jetzt ohne der Vorbereitung des Themas,* ***gehen*** *mindestens drei Unterrichtseinheiten* ***drauf****."*

[75] Einzig der Faktor „Motivation" kann meiner Meinung nach einen solchen Einsatz (teilweise) rechtfertigen. Eine Lehrkraft hat beispielsweise die bei den Jugendlichen sehr beliebte, amerikanische Serie „The Simpsons" auf Russisch gezeigt, was bei den SchülerInnen auf große Begeisterung gestoßen ist. Trotzdem bin ich der Meinung, dass die ohnehin sehr beschränkte Zeit, die einem zur Vermittlung des Russischen zur Verfügung steht, ausschließlich für russische Produktionen genutzt werden sollte. Anderweitige Produktionen schlage ich vor, in den Bereich der Freizeit zu verlegen (auf freiwilliger Basis), da es keiner zusätzlichen Motivation seitens der Lehrkraft für die Auseinandersetzung mit diesem Material bedarf.

[76] Diese Auffassung widerspricht der allgemein akzeptierten Erkenntnis, dass man besser häufiger, dafür in kleinen Portionen lernen sollte.

Die Aussage einer Lehrkraft, wonach es gesetzlich verboten sei während des Unterrichts Spielfilme in voller Länge zu zeigen, wurde mir vom bm:bwk nicht bestätigt. Rechtlich gesehen spielt es keine Rolle, ob die Filme nur auszugsweise oder in gesamter Länge vorgeführt werden. Es ist lediglich sicherzustellen, dass die Vorführung in ihrer jeweiligen Länge der Erreichung von Lehrzielen dient und lehrplangemäß erfolgt.[77]

- **Untertitel**

Aus den Interviewergebnissen lässt sich schließen, dass Untertitel für die Mehrheit der Lehrkräfte keine vordergründige Rolle spielen. Lediglich ein Viertel der LehrerInnen erwähnte die Möglichkeit der Zuschaltung von Untertiteln von sich aus als ein zu berücksichtigendes Kriterium. Während drei der Lehrkräfte sowohl deutsche als auch russische Untertitel als Lernerleichterung bezeichneten und positiv bewerteten, gab eine Kollegin zu bedenken, dass dadurch die Lernbereitschaft negativ beeinträchtigt werden könnte: *„Ich setze manchmal russische Untertitel ein, aber sehr eingeschränkt, weil bei den Schülern dann sofort so eine Konsumhaltung kommt, aha Filmschauen, das ist entspannend."*

Zweifelsohne fungieren Untertitel als Verständnishilfen, aber wieder einmal wird der geschriebene Text von den LehrerInnen in den Vordergrund gerückt. Es sei noch einmal betont, dass der Film kein Buch ist. Untertitel (geschriebene Sprache) haben eine ablenkende Wirkung vom eigentlichen Filmgeschehen (Ton in Kombination mit Bild). Komplexes audiovisuelles Lernen wird zu einem gewissen Grad auf eine Leseübung reduziert.

- **Sprache**

„Was wirklich schade ist, ist das Fehlen von Filmchen, von wirklich kurzen Filmchen auf wirklich niedrigem Niveau - so A1, beziehungsweise überhaupt lehrbuchbegleitend. Authentische Sachen auf Anfängerniveau einzusetzen, ist nicht möglich."

Diese Aussage motivierte mich dazu, mich in meiner Arbeit speziell dem Anfängerunterricht zu widmen, um diesem Missstand entgegenzuwirken. So gut wie jede der von mir befragten Lehrkräfte klagte über das Problem der Unvereinbarkeit des Sprachniveaus der SchülerInnen mit der authentischen Filmsprache. Besonders das Kriterium „Sprachwortschatz" war ein immer wiederkehrendes Argument, warum Filme im Anfängerunterricht nicht integrierbar seien. Auffallend oft wurde in Zusammenhang mit der Problematik des beschränkten

[77] vgl. Rundschreiben Nr. 20/2004 des bm:bwk

Wortschatzes der Ruf nach einem Lehrwerksbezug für audiovisuelles Material laut. Dies ging sogar bis hin zu einer Forderung nach Verfilmung des Lehrbuchinhaltes. Darauf soll im Detail noch unter dem Punkt „Lehrwerksbezug“ eingegangen werden.

Die Lehrkräfte waren sich größtenteils darin einig, dass man die SchülerInnen mit Filmen sprachlich fordern, aber nicht überfordern sollte. Nur durch ein gutes Maß an Forderung stellen sich bei den Lernenden Erfolgserlebnisse ein, die zu einem weiteren Lernerfolg wesentlich beitragen können. Bezüglich der Einschätzung, was genau die Lehrkräfte ihren SchülerInnen hierbei zutrauen können, ohne sie zu überfordern, gehen die Meinungen stark auseinander. Während einige der Ansicht sind, dass man bereit sein sollte, Risiken einzugehen und einen anfänglichen Schock bei den SchülerInnen in Kauf zu nehmen *(z.B.„Die Haltung der Schüler ist meist die, dass sie meinen überhaupt nichts verstanden zu haben* [gemeint ist hier nach einer Filmszene] *und wenn ich dann die Fragen stelle, dann können sie aber alle Fragen beantworten.”),* stufen andere das Sprachniveau der SchülerInnen von vornherein zu niedrig ein. *(z.B. „Der Film muss Deutsch kommentiert sein , sonst kann ich das vergessen.”)* Nach Angaben der LehrerInnen hat es beispielsweise keinen Sinn im Schulunterricht (erstes bis viertes Lernjahr) mit Spielfilmen zu arbeiten, da dies die SchülerInnen überfordern würde. Aufgrund solcher Einschätzungen wird die visuelle Komponente von audiovisuellen Texten entschieden vernachlässigt. Fast jeder Film enthält Szenen, Situationen, Dialoge, die sich für den Anfängerunterricht verwenden lassen, es kommt lediglich auf die richtige Aufgabenstellung an. Viele visuelle Eindrücke liefern Gesprächsthemen, die sich auch auf Anfängerniveau gut umsetzen lassen. Das Problem liegt mehr in der falschen Auswahl von Filmen. Die Mehrheit der Lehrkräfte wählt Filme hauptsächlich nach der gesprochenen Sprache aus. Die Gewichtigkeit von nonverbaler Kommunikation und der visuellen Komponente bei Filmen für das Sprachenlernen ist ihnen nicht bewusst. An dieser Stelle sei noch einmal empfohlen, bei der Auswahl von Filmen diese auch ohne Ton anzusehen, um sie auf ihre bildliche Aussagekraft hin zu beurteilen. Sprache ist nicht nur gesprochene Sprache.

Die Tatsache, dass man sich durch Filme Muttersprachler und somit verschiedenste, authentische Stimmen in das Klassenzimmer holen kann, wird von den Lehrkräften als

wesentlicher Vorzug genannt. *„So können die Schüler richtiges Russisch hören, nicht nur meines oder von meinen Kollegen."*[78]

Als weiteres, wesentliches Kriterium zur Bewertung der Unterrichtstauglichkeit von Sprache in Filmen wurde die Verständlichkeit genannt. Der Redefluss soll hierbei nicht zu schnell und die Stimme nicht zu hoch oder zu tief sein. Besonders russische Zeichentrickfilme, die von vielen in der Regel fälschlich (aufgrund ihrer Thematik) als besonders geeignet für den Anfängerunterricht erachtet werden, sind im Hinblick auf ihre akustische Verständlichkeit wohl eine der am schwierigsten zu verstehenden Arten von Filmen für Fremdsprachenlernende. Die Stimmen der handelnden Personen sind oft sehr hoch und die Aussprache ist relativ undeutlich. Wie die Erfahrung einer der befragten Lehrkräfte allerdings zeigt, ist die Arbeit mit den so genannten russischen „Multiki" im Anfängerunterricht nicht unmöglich. Es bedarf hierfür allerdings einer speziellen Vor- und Nachbearbeitung des audiovisuellen Materials, die den Verständlichkeitsfaktor berücksichtigt.

- **Aktualität**[79]

„Es werden Dinge als typisch Russisch angeprangert, was schon Vergangenheit ist."
Sämtliche Befragte waren sich einig, dass die im Handel erhältlichen Lehrfilme samt Begleitmaterial (zB. Семь прогулок по Москве, Семь прогулок по Санкт Петербургу, Чашки) längst überholt sind und sich deshalb mit ihnen nur mehr bedingt arbeiten lässt. Die SchülerInnen sehen keinen Sinn darin sich mit einer offensichtlich veralteten Realität (veraltete Kleidung, elektronische Geräte, Freizeitbeschäftigungen, Autos etc.) auseinander zu setzen.[80]
Außerdem wurde das Kriterium der wiederholten Einsetzbarkeit angesprochen. Die Lehrkräfte wünschen sich Material, das öfter einsetzbar ist und trotzdem seine Aktualität nicht einbüßt. Dies würde zu einer Einsparung in der Vorbereitungszeit beitragen.

---

[78] Es wird immer das Verständnis und die Imitation von muttersprachlicher Kommunikation angestrebt. Im Alltag wird die Fremdsprache jedoch immer öfter auch als Lingua-Franca verwendet. Sollte die Rezeption dieser Sprachvariante nicht ebenfalls trainiert werden? Die Diskussion um Russisch als Lingua-Franca ist zwar nicht so aktuell wie bei Englisch, sollte aber, meiner Meinung nach, dennoch nicht unterschätzt werden. Speziell für die Kommunikation mit Sprechern slawischer Muttersprachen kann das Russische eine wertvolle Brückensprache sein. Meiner Ansicht nach sollten zumindest ukrainische und weißrussische Akzente im Russischen im Unterricht thematisiert werdem. Diese Überlegung wurde von keinem der Befragten angesprochen, noch gibt es dazu Ansätze in der Fachliteratur.

[79] „Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen." (Lehrplan 2004: 3)

[80] Wenn man speziell auf historische Tatsachen und Entwicklungen aufmerksam machen möchte, wäre dies natürlich etwas anderes, in allen anderen Fällen solche Vorführungen von den SchülerInnen abgelehnt.

- **Thema**

Idealerweise sollte das Thema sowohl die Zielgruppe als auch die LehrerInnen ansprechen. Dieses Kriterium wird noch genauer unter dem Punkt „Interesse“ erläutert. Ob sich der Film dabei auf die Lebensrealität/Zukunft der SchülerInnen beziehen soll oder sich im Gegenteil besser einer Realität annimmt, die der ihren gänzlich fremd ist, scheint für jeden der befragten Lehrkräfte anders ins Gewicht zu fallen und lässt sich deshalb nicht verallgemeinern. Wichtig ist, dass die SchülerInnen zu dem Thema eine Position einnehmen können.

Was speziell das Anfängerniveau betrifft, so äußerten einige der Befragten den Wunsch nach einem gewissen Grad an „Überlebensrussisch“ als vordergründiges Thema. In der Umsetzung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass auch bei eigens für den Anfängerunterricht erstelltem Material ein gewisser Grad an „Künstlichkeit”[81] nicht überschritten werden darf, da dies sonst eine Ablenkung vom eigentlichen Unterrichtsziel darstellt. Die SchülerInnen nehmen diese Art von Medien nicht ernst.

- **Landeskunde**

Die meisten LehrerInnen sehen in dem Medium Film eine besonders gute Möglichkeit, landeskundliches Wissen nachhaltig zu vermitteln. Landeskundliche Eindrücke sind ein wesentliches Auswahlkriterium. Teilweise wird um der Landeskunde willen sogar zeitweise auf den Gebrauch der russischen Sprache verzichtet.

„Landeskunde ist effektiver auf Deutsch.”

Landeskundlich wertvolles Material auf einem niedrigen Sprachniveau ist, laut den Befragten Mangelware.

- **Lehrwerksbezug**

Zirka die Hälfte der LehrerInnen wünscht sich, besonders hinsichtlich der Wortschatzarbeit, lehrwerksbezogene Filme. Diese sollen hauptsächlich zur Festigung des bereits vorhandenen Wortschatzes dienen. Die andere Hälfte der LehrerInnen möchte sich hingegen mit dem Einsatz von audiovisuellen Texten bewusst vom *(„langweiligen“)* Lehrbuch abgrenzen. Dabei liegt der Fokus eher auf der Einführung von neuem Vokabular durch audiovisuelle Eindrücke. Die „LehrwerksverfechterInnen” begründen den ihrer Meinung nach notwendigen Bezug auf das Kursbuch vor dem Hintergrund der Leistungsbeurteilung. Eine Verwendung

[81] Es ist hier die Rede von Lehrfilmen, bei denen man unweigerlich das Gefühl hat, dass das Gezeigte auf keinen Fall die fremdsprachige Realität widerspiegeln kann.

audiovisueller Texte in Hinblick auf Schularbeiten oder die Matura sei nur dann möglich, wenn der Wortschatz und die Thematik an das Lehrbuch anknüpfen. Filme werden nicht als Materialien angesehen, die für sich alleine stehen können - ohne Lehrbuch. Hier zeigt sich ganz deutlich, dass Filme (noch) nicht mit derselben Wertigkeit betrachtet werden wie Lehrbuchtexte. Dies liegt nicht an den gesetzlichen Vorgaben. Wie die Praxis einiger Befragten zeigte, ist es mit der entsprechenden Aufbereitung sehr wohl möglich, Filme als Maturathemen einzusetzen.

Anforderungen an das Arbeitsmaterial zum Film:

- **Vorbereitung**

Aus den von mir durchgeführten Interviews lassen sich keine allgemeinen Schlussfolgerungen ziehen, wie viel Zeit Lehrkräfte bereit sind, in die Didaktisierung zu investieren. Dies hängt stark von dem Umfang der Lehrverpflichtung insgesamt, der Fächerkombination (z.B. zwei „Heftfächer" bedeutet zusätzlicher Zeitaufwand) sowie von den technischen Kenntnissen und Interessensfeldern ab. Während manche bereit sind, viel Zeit und Arbeit in diese, ihnen willkommene, Abwechslung zu investieren *(„Das ist natürlich eine ziemliche Vorbereitungsarbeit aber man kann das dann ein paar Jahre verwenden. Eine Woche Vorbereitung. Aber es rentiert sich und es macht Spaß."*), lehnen andere eine gänzlich selbst zu erarbeitende Didaktisierung aus diversen, in diesem Kapitel angeführten Gründen ab. *(„Man hat ja auch noch ein Leben neben der Schule."*)

Eine der technisch versierteren Lehrkräfte merkte an, dass die SchülerInnen die zusätzliche Vorbereitungsarbeit für Filme in der Regel schätzen würden und dann im Gegenzug auch eher bereit seien, die Inhalte zu lernen. *„Ein Lehrer der sich viel antut, hat eigentlich auch Schüler, die sich viel antun."* Diese Aussage würde generell wohl niemand der Lehrkräfte bestreiten, jedoch wird sich der einzelne nicht unbedingt im audiovisuellen Bereich, sondern eher in seinem/ihrem individuellen Fähigkeits- und Interessensbereich die Mühe machen. Dort ist es ihm/ihr aufgrund von geraumem Vorwissen möglich, die Vorbereitungszeit massiv zu reduzieren. Für audiovisuelle Didaktisierungen müsste hingegen ein Vielfaches an Vorbereitungszeit investiert werden. Gäbe es genügend Unterstützung durch bereits didaktisiertes Material, das die Vorbereitungszeit verkürzt, würden sich mehr Lehrende für den Einsatz von audiovisuellen Texten entscheiden.

- **Transkription**

„Transkripte sind so wichtig, weil auch Lehrer nicht alles verstehen." Dieses und das Argument der Zeitersparnis bei der Vorbereitung wurden von den RussischlehrerInnen wiederholt für die Bereitstellung von Transkriptionen zu Filmen angeführt. Das Vorhandensein eines Filmskripts ist für viele LehrerInnen ein wichtiges Entscheidungskriterium für den Unterrichtseinsatz.

- **Übungsarten**

„In meinen Lehrveranstaltungen für Didaktik macht man auch nichts anderes als Bearbeitung von Texten, wie richte ich mir Material für den Unterricht her. Das ist unser Hauptjob. (...) Didaktisierung ist Handwerkszeug, das haben wir gelernt." Die Erstellung des Arbeitsmaterials zu einer audiovisuellen Sequenz wird von der Mehrheit der Lehrkräfte als leichter realisierbar beurteilt, als die Suche (und wenn nötig Bearbeitung) des Filmmaterials, wie zum Beispiel das Schneiden von Szenen. Abermals werden in diesem Zusammenhang (meiner Ansicht nach aus Unwissenheit) filmspezifische Aspekte außer Acht gelassen, die es bei der Erstellung von Begleitmaterial zu beachten gilt (vgl. Theoretischer Kriterienkatalog).

Das „Abschauen" von Übungsarten aus anderen Sprachdidaktiken wurde mehrfach als problematisch bezeichnet. *„Die Sachen sind aus anderen Sprachen nicht so einfach umzulegen. Für das Russische sind die meisten Vorschläge viel zu schwer."* Die Lehrkräfte fordern für den Russischunterricht demnach ein gänzlich anderes Vorgehen. Nicht nur die Struktur der Sprache, sondern auch der Lernfortschritt ist im Russischen ein anderer als in den gängigen Fremdsprachen an österreichischen AHS.

Übungen auf Anfängerniveau sollen, gemäß der Lehrenden, vor allem persönlich ansprechen, Lebensbezug haben oder die Einnahme einer bestimmten Position fordern, wobei ein Mix aus Übungsformen von Global- bis hin zu Detailverständnis gewünscht wird. Wichtigstes Kriterium ist die Abwechslung der Übungen. Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrkräfte sprach sich gegen eine Ritualisierung der Übungsformen und für ein gutes Gemisch aus Routine und Neuem aus, das die Aufmerksamkeit der SchülerInnen aufrecht erhalten soll.

- **Medienerziehung**

Das in der Fachliteratur dominierende Thema der Medienerziehung kam während der Interviews (fast) nicht zur Sprache. Dies scheint sich auf die Tatsache zurückzuführen lassen, dass man mit Russisch innerhalb von vier Lernjahren lediglich Niveau B1 (außer im Bereich Lesen B2) erreicht und die Lehrenden aus diesem Grund andere Themen („Überlebensrussisch") in den Vordergrund stellen. Für viele stellt sich die Entscheidung zur Behandlung dieses Themas erst gar nicht, da sie Medienerziehung nicht als Teilbereich des Russischunterrichts sehen. Lediglich eine einzige Lehrkraft hat während des Interviews das Thema Medienerziehung erwähnt, es jedoch für nicht relevant für den Russischunterricht an Schulen erachtet. *„Filme analysieren wäre im Russischunterricht zu schwierig und auch nicht interessant für die Schüler. In Russisch ist das völlig uninteressant."* Damit bestätigt sich die Annahme, dass man Unterrichtsvorschläge aus anderen Sprachen (in diesem Fall Übungen zur Medienerziehung) nicht so einfach auf das Russische umlegen kann.

- **Lehrwerksbezug**

„Also wenn man viel verspielt und vertut, dann kommt man mit dem Lehrbuch nicht zusammen."

Wieder einmal wird hier die Arbeit mit Filmen auf eine andere, weit niedrigere Wertigkeitsstufe als das Kursbuch gesetzt. Die Übungen werden in dem Zitat als eine Art Zeitverschwendung abgestempelt. Daraus ist zu folgern, dass viele Lehrkräfte nicht mit den entsprechenden Didaktisierungsvarianten vertraut sind und daher vordergründig den passiven Konsum von Filmen mit dem Einsatz audiovisueller Texte im Unterricht verbinden. Das Lehrbuch scheint bei einer Vielzahl an Lehrkräften eine dominierende Rolle im Unterricht einzunehmen. Sämtlicher Unterricht wird rund um das Lehrbuch aufgebaut und Leistungsziele daran gemessen. Es ist also nicht verwunderlich, dass im Zuge meiner Interviews auch immer wieder der Ruf nach einem Lehrwerksbezug der Filme (oder gar einer Verfilmung des Lehrbuchs) laut wurde. Dies betrifft vor allem die Themenbereiche und das Vokabular. *„Die meisten Sachen, die ich ausprobiert habe, haben die Schwierigkeit gehabt, dass sie nicht auf das Buch und somit nicht auf das Vokabular abgestimmt waren."*

Auf der anderen Seite gibt es aber auch einige Lehrkräfte, die sich gerade vehement gegen einen Lehrwerksbezug von Filmmaterialien aussprechen. Sie erhoffen sich dadurch endlich dem *„langweiligen Lehrbuch"* zu entkommen. Auf Grund dieser Uneinigkeit wird man einen geeigneten Mittelweg finden müssen. Eine Variante wäre beispielsweise, bekanntes Vokabular in einem gänzlich neuen Zusammenhang zu entdecken.

Allgemeine Anforderungen:

- **Technik**

„Früher war ich viel fauler, aber jetzt, seit es DVDs, YouTube und PCs in den Klassen gibt mit Beamern ist das super. Vorher habe ich das nicht geschafft, das war mir zu mühsam, aber seit es diese Bedingungen gibt mache ich das ganz gerne." Es ist wichtig anzumerken, dass aber noch lange nicht in allen Klassen die geeignete Infrastruktur vorhanden ist. *„Die Arbeit mit technischen Geräten ist immer noch lästig und zeitraubend, das ist einfach ein Faktum. Solange ich keinen Klassenraum habe, in dem ich meinen PC habe, meinen Beamer habe, noch besser ein White-Board habe, nehmen mir diese Dinge zuviel Zeit weg."*

Generell war festzustellen, dass nur wenige der LehrerInnen technisch auf dem neuesten Stand sind. Die Mehrheit wünscht sich Filmmaterial, das man mit wenig Aufwand und wenig technischen Vorkenntnissen einsetzen kann. Technische Herausforderungen, wie etwa das Herunterladen oder das Schneiden von Sequenzen, wären für den Großteil der Lehrkräfte schlichtweg eine Überforderung. Eine ideale Lösung wären DVDs, die sowohl auf den gängigen Videoplayern am Computer als auch auf DVD-Playern abspielbar sind und die durch ein Menü in überschaubare Episoden eingeteilt wurden. Ein Problem, das es zu berücksichtigen gilt, sind immer wieder vorhandene Landescodes auf russischen DVDs, die mitunter zu Problemen beim Abspielen führen können, da sie sich auf österreichischen DVD-Geräten nicht abspielen lassen.

- **Interesse**

Einerseits soll das audiovisuelle Material natürlich auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen, andererseits, so geben einige Lehrkräfte zu bedenken, ist es nicht unwesentlich, dass die Arbeit mit dem jeweiligen Material auch die LehrerInnen anspricht. Man hat nur die Chance, etwas erfolgreich an die LernerInnen weiterzugeben, wenn man auch selbst Begeisterung für den Stoff zeigen kann und mit viel Motivation und Energie hinter dem steht, was man für den Unterricht vorbereitet (und dies auch noch nach mehreren Vorführungen). Einen expliziten Jugendbezug des Materials erachten die Lehrkräfte größtenteils als nicht zwingend notwendig. Wichtiger ist es vielmehr, dass den SchülerInnen Übungsmöglichkeiten zum effektiven Vertreten von Standpunkten zu bestimmten Themen geboten werden.

Generell waren die von mir Befragten der Ansicht, dass audiovisuelle Medien in der Lage sind, eine erhöhte Motivation bei den SchülerInnen hervorzurufen. Eine Kollegin wies in diesem Zusammenhang allerdings darauf hin, dass ein übermäßiger Einsatz von Filmen genau den gegensätzlichen Effekt auslösen kann. *„Ich habe die Rückmeldung von den Schülern bekommen, dass sie in allen Fächern mit Filmen, mit optischen Eindrücken überschwemmt werden und es erholsam finden nicht fernsehen zu müssen."* Diese Aussage wurde von den restlichen Lehrkräften nicht bestätigt. Folglich nehme ich an, dass es sich hier mit großer Wahrscheinlichkeit um ein Statement über die Unterrichtspraxis der letzten Schulwoche handelt, in der Filme leider immer noch zweckentfremdet als reines Unterhaltungsmedium und Lückenfüller missbraucht werden.[82]

- **Lernfortschritt**

Eine Reihe von LehrerInnen kritisierte (wahrscheinlich aufgrund von defizitärem Wissen über die Spezifika von audiovisuellen Texten) den ihrer Meinung nach schwachen Progress bei der Arbeit mit Filmen. Audiovisuelles Lernen wird von ihnen als eine Art Bremse empfunden, die nur zu wenig messbaren Resultaten im Unterricht führt. Hierzu einige Zitate:

„Ich bin Realistin (...) und für mich ist bei allen Methoden, die ich anzuwenden versuche, die Kosten/Nutzen Rechnung im Vordergrund. In einer bestimmten Zeit soll ein gewisser Fortschritt da sein."[83]

„Wenn ich jetzt ständig Filme herzeige im Russischunterricht, dann geht schon gar nichts weiter. Wir haben Russisch ja nur 4 Jahre."

„(...) oder ich mache das alles wunderhübsch und färbig und lebhaft und da den Film und da nehmen wir die CD und da machen wir das und das aber dann muss ich schauen, dass niemand bei mir maturiert oder nur sehr wenige."

Im Zuge der Interviewauswertungen fiel die Tatsache ins Auge, dass eine Steigerung der Motivation und somit der Lernbereitschaft durch Filme, von manchen Lehrenden als Lernziel geringgeschätzt wird. *„Aber es ist jetzt nicht so, dass man sagen kann, damit kann man jetzt Sprünge machen im Lernen. In der Motivation kann man da etwas erreichen." „Etwas einfach so anzusehen bringt nichts. Das hat überhaupt keinen Sinn, aber es hat den Schülern riesig gefallen, aber es hat keinen Wert für den Unterricht."*

[82] „Es ist unzulässig (...) Filme ohne Lehrplanbezug und damit zu bloßen Unterhaltungszwecken im Unterricht zu zeigen. Das gilt auch im Zusammenhang mit Supplierungen. Da Filme ein Mittel zur Vermittlung und Erarbeitung des Lehrstoffes sind, stellt das Fehlen eines ausreichenden Lehrplanbezugs nicht nur eine Verletzung des mit den Verwertungsgesellschaften geschlossenen Vertrages dar, sondern bedeutet darüber hinaus auch eine Missachtung lehramtlicher Pflichten." (vgl. Rundschreiben Nr. 20/2004 des bm:bwk)

[83] Aussage einer Lehrkraft, die sich gegen den Einsatz von Filmen im Unterricht bekannt hat.

Die Lehrkräfte vergessen in diesem Zusammenhang, dass sie per Lehrplan dazu aufgefordert sind die SchülerInnen zu selbstständigem Lernen anzuleiten.[84] Motivation spielt für die eigenständige Lernprogression eine wesentliche Rolle und sollte auf jeden Fall ernst genommen und gefördert werden. Audiovisuelles Lernen kann in diesem Fall unterstützend wirken. Folgendes Zitat aus dem Lehrplan (vgl. 2004) bekräftigt diese Tatsache: *„Multisensorisches Lernen vermag die Aufnahmebereitschaft, Erinnerungsleistung und Motivation zu aktivieren und bringt daher vielschichtigen lernpsychologischen Gewinn."*
Meiner Ansicht nach lässt sich mit der richtigen, dem kommunikativen Prinzip entsprechenden Aufbereitung von audiovisuellem Material eine ebenso effiziente, wenn nicht effizientere Progression erreichen, als mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden.

5.2. Theoretischer Kriterienkatalog

Das vorliegende Kapitel soll eine übersichtliche Zusammenfassung der in Kapitel 2 ausführlich diskutierten Überlegungen und Anforderungen verschiedener Fachdisziplinen an audiovisuelle Medien und deren Aufbereitung im Fremdsprachenunterricht Russisch auf dem Niveau A1.1-A1 liefern. Wie auch im vorherigen Kapitel werden die Ergebnisse in die drei Themenbereiche „Film", „Arbeitsmaterial zum Film" und „Allgemeines" eingeteilt.
Grundsätzlich wird das Anfängerniveau in der Fachliteratur stark vernachlässigt. Aus diesem Grund oblag es hauptsächlich meiner eigenen Einschätzung, ob ein Umlegen der allgemeinen Aussagen zum Filmeinsatz auf den Anfängerunterricht angemessen scheint. Von dieser Entscheidung war die Aufnahme in den Kriterienkatalog abhängig.
Ziel dieses Kriterienkataloges ist die Bereitstellung einer Art „Kontrollliste" zur Auswahl und Aufbereitung audiovisueller Texte, die wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen vereint. Die beschriebene Herangehensweise an Filme stellt jedoch nicht die einzig wahre dar, sondern ist eher als Bestandsaufnahme der in der Theorie vorherrschenden Meinungen zu verstehen. Aus diesem Grund kommt es mitunter vor, dass sich zum selben Thema auch konträre Aussagen gegenüber stehen. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

[84] „Der Fremdsprachenunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, fachliche Grundlagen, Lernstrategien und Lerntechniken für den weiteren selbstständigen Spracherwerb, insbesondere im Hinblick auf lebensbegleitendes und autonomes Lernen, zu vermitteln und zu trainieren." (vgl. Lehrplan 2004)

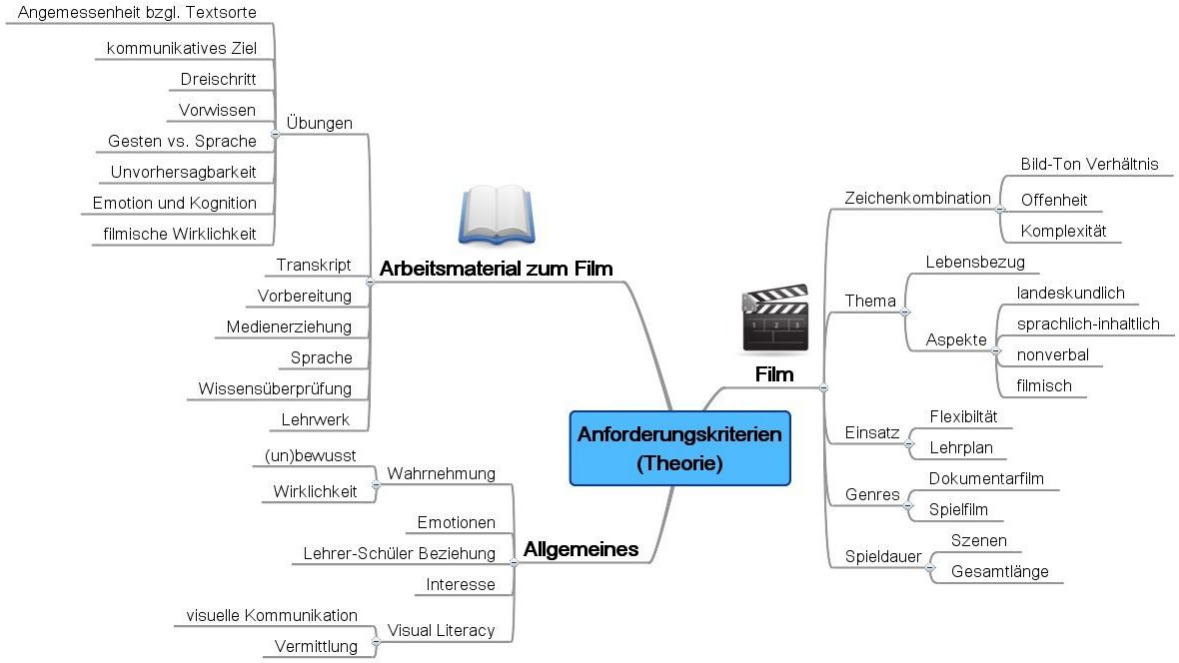


Abb.5: Anforderungskriterien (Theorie)

<u>Anforderungen an den Film:</u>

- **Zeichenkombination**
  - „Für FremdsprachenlernerInnen ist die parallele oder redundante Zuordnung von Text und Bild einfacher zu rezipieren als eine willkürliche oder kontrastive Text-Bild-Beziehung." (Brandi 1996: 93)
  - Je sprechender eine Sequenz ist, desto lernerfreundlicher ist sie. Zur Überprüfung dieser Eigenschaft empfiehlt es sich die Szene ohne Ton anzusehen (vgl. Brandi 1996: 15).
  - Räumliche, zeitliche, soziale sowie kommunikative Offenheit evozieren Vermutungen seitens der LernerInnen, die wiederum wesentlich zur Erreichung des allgemeinen kommunikativen Unterrichtsziels beitragen (vgl. Brandi 1996: 9, 13).
  - Eine Reduktion der Komplexität des Einsatzes von filmischen Zeichen[85] geht auf Kosten der filmspezifischen Möglichkeiten und wird somit dem Einsatz von Filmen im Unterricht nicht mehr gerecht (vgl. Schwerdtfeger 1989: 12).

[85] z.B. mehr Linearität in der Darstellung von Zeit und Ort, einheitliche Kameraperspektiven, wenig unterschiedliche Kameraeinstellungen, wenig Zoom und Überblendungen, lange Einstellungen, Bildobjekt verhält sich ruhig und bewegt sich langsam

- Eine Reduktion der Komplexität des Einsatzes von filmischen Zeichen wirkt der Überanstrengung der Lernenden durch Desinformation, die sich aus komplexen Filmzeichen ergibt, entgegen und ermöglicht effektiveres Lernen (vgl. Ehnert 1984: 7, zitiert nach Schwerdtfeger 1989: 11).
- Der schnelle Wechsel von kurzen Sequenzen sowie das Springen von Handlungssträngen entspricht den Sehgewohnheiten der heutigen LernerInnen **(**vgl. Lundquist-Mog 2007: 6).
- Das Visuelle soll nicht nur illustrative, sondern auch bedeutungstragende Funktion haben (vgl. Saas 2007: 7).

- **Thema**
  - Die Textsorte Film bietet in der Regel verschiedene Schwerpunkte an. Landeskundliche, sprachlich-inhaltliche, nonverbale oder filmische Schwerpunkte sollten je nach Interesse und Film verschieden dominant ausgewählt und kombiniert werden (vgl. Brandi 1996: 15).
  - Der Film soll das Interesse an der Veränderung von menschlichem Verhalten in sozialen Situationen befriedigen, die die Lernenden aus eigenen Lebensbezügen kennen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 44).
  - Filme eignen sich für das Sprachenlernen wenn sie spannende Geschichten erzählen, auf das Zielsprachenland aufmerksam machen, Einblick in eine andere Welt gewähren, Unerwartetes zeigen oder etwas Neues, Interessantes zum Mitteilen, zum Nachdenken und zum Diskutieren beinhalten (vgl. Sass 2007: 8).
  - **Einsatz**
  - Der Einsatz von neuen Medien zur Sprachvermittlung ist im Lehrplan festgehalten.[86]
  - Um Filme als festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu etablieren, müssen sie flexibel einsetzbar sein (vgl. Schwerdtfeger 1989: 47).
  - Filme müssen methodisch so eingebracht werden, dass der Fremdsprachenunterricht nicht zu einer „Filmvorführstunde" entartet (vgl. Schwerdtfeger 1989: 46).

[86] „Direkte persönliche Begegnungen (z.B. Einsatz von 'native speakers' und anderen Personen, mit denen die Kommunikation in der Zielsprache erfolgt, SchülerInnenaustausch, Intensivsprachwochen) sowie die Nutzung von audiovisuellen Medien und neuen Technologien wie E-Mail und Internet sind im Sinne möglichst großer Authentizität zu empfehlen." (Lehrplan 2004)

- Es ist nicht das Medium gut oder schlecht, sondern das Treatment. (vgl. Krapp und Weidenmann 2006: 426).

- **Genres**
  - Dokumentarische Filme sind begehrtes landeskundliches Material, müssen aber dementsprechend aufgearbeitet werden, da sie aufgrund des oftmals starken Auseinanderklaffens der Bild-Ton Schere generell als schwer empfunden werden (vgl. Brandi 1996: 85-88).
  - Spielfilme aufgrund ihrer Länge auszuklammern kommt der Vernachlässigung eines Teils der Kultur gleich (vgl. Brandi 1996: 75). Spielfilme können effektiv gekürzt werden. Das „Gerüst" des Films sollte dabei rekonstruierbar bleiben (vgl. Schwerdtfeger 1989: 47).

- **Spieldauer**

Es herrschen verschiedene Meinungen bezüglich der Spieldauer vor, denen allen ein Plädoyer für Kürze gemein ist:

- Szenen, die eine Spieldauer von acht Sekunden unterschreiten, machen ein Verständnis des Gesehenen so gut wie unmöglich (vgl. Brandie 1996: 90).
- Die Untergrenze für aufnahmefähige Szenen liegt bei 15-20 Sekunden (vgl. Ehnert 1984: 7, zitiert nach Schwerdtfeger 1989: 12).
- Filmauszüge, die länger als drei Minuten dauern, sind innerhalb einer Unterrichtseinheit von 50 Minuten kaum effizient zu bearbeiten. Eine Fixierung der Wahrnehmung wäre nicht möglich. (vgl. Schwerdtfeger 1989: 47).
- Filmsequenzen sollten 5 Minuten nicht überschreiten und über einen Zeitraum von 100 Einheiten verfolgt werden (vgl. Hecht 1992: 92).
- Die Obergrenze für Filmlängen liegt bei 10-15 Minuten (vgl. Saas 2007: 10).

<u>Anforderungen an das Arbeitsmaterial zum Film:</u>

- **Übungen**
  - Das übergeordnete Ziel der Übungen ist ein kommunikatives.
  - Die Auseinandersetzung mit filmischer Realität soll in Form eines kritischen Dialogs „unter sprachlich-inhaltlichen, landeskundlichen, filmischen oder medienpädagogischen Aspekten geschehen." (Brandi 1996: 5)

- Film ist nicht gleich Film. Nicht jede Art von Übung ist für jede Art von Film geeignet (vgl. Schwerdtfeger 1989: 9).
- Der Film ist als eigenständige Textsorte zu verstehen und dementsprechend zu unterrichten (vgl. Schwerdtfeger 1989: 15).
- Filme dürfen nicht wie Bücher behandelt werden (vgl. Schwerdtfeger 1989: 13). Film und Druckmedien sollten sich ergänzen, nicht ersetzen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 14). Eine vollkommen identische Herangehensweise an Übungen, die sich auf die geschriebene Sprache beziehen und an solche, die sich auf Filme beziehen, ist nicht gerechtfertigt (vgl. Schwerdtfeger 1989: 16).
- Übungsformate müssen hinsichtlich ihrer Eignung für die Textsorte immer kritisch hinterfragt werden. Sie dürfen nicht einfach von anderen Textsorten übernommen werden (vgl. Schwerdtfeger 1989: 42).
- Ziel der Übungen ist es „den Schülern Lust an der Sprache zu verschaffen, die Schüler dazu zu bewegen, sich mit der Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu beschäftigen." (Schwerdtfeger 1989:50) Erzielt werden kann dies durch die Bereitstellung von „Freiräumen" (kontrollfreien Räumen) im Fremdsprachenunterricht, zum Beispiel in Form von Gruppenarbeiten. (vgl. Schwerdtfeger 1989: 50-51).
- Übungen sollten Möglichkeiten geben das bereits Gelernte „einmal in einem anderen Kontext frei und mitteilungsbezogen" anzuwenden (vgl. Brandi 1996: 14).
- Die Offenheit der nonverbalen Zeichen lässt sich ideal dafür nutzen die SchülerInnen zum Sprechen zu bringen und dem kommunikativen Ziel somit ein Stück weit näher zu kommen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24).
- Der Dreischritt (vor, während, nach dem Sehen) strukturiert das Arbeiten mit einer Sequenz (vgl. Brandi 1996:15).
- Bereits vor dem Sehen sollte auf methodische Möglichkeiten zurück gegriffen werden, die das Vorwissen berücksichtigen und explizit machen (vgl. Brandi 1996: 35).
- Die Aufgaben sollten sowohl auf das Bild, auf Sprache und Inhalt als auch auf filmische Mittel bezogen sein (vgl. Brandi1996: 14-15).

- „Als Inhalt für die Übungen wird nicht nur die gesprochene Sprache verwendet, sondern es werden alle Zeichen und Signale verwendet, die für die Interaktion notwendig sind." (Schwerdtfeger 1989: 45)
- Es gilt die Informationswiedergabe über die Kombination von Bild und Ton effektiv zu nutzen. Bilder sind leicht verständliche Informationsträger, die einem schnell das Gefühl geben können, sich in der Fremdsprache doch einigermaßen zu Recht zu finden (vgl. Brandi 1996: 13).
- Visuelle Stimuli dürfen nicht auf ihre illustrative Funktion beschränkt werden (vgl. Harms 2005: 247).
- Hecht (1992: 94) befürwortet eine Abwendung von der Dialogorientierung, hin zur Bildsprache.
- Es gilt die Verbesserung der Gedächtnisleistung durch visuelle Stimuli zu verbessern (vgl. Harms 2005: 247).
- Der visuelle Kanal ist eine sinnvolle Vorentlastung.
- Die visuelle Komponente der Kommunikation ist nicht nur als Verständnisunterstützung, sondern ebenfalls als Initiator für Sprachproduktion im Unterricht zu verstehen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24).
- Gesten und Sprache sollen als gleichwertige Ausdrucksmittel in der Kommunikation angesehen werden, da sie beide Teil der Gesamtäußerung sind (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24).
- Dem Medium Film entsprechen Übungen mit Wahrscheinlichkeitscharakter, Elementen des Unerwarteten, Spannungsbögen oder Möglichkeiten zur Arbeitsaufteilung (vgl. Schwerdtfeger 1989: 52).
- Kommunikative und abwechslungsreiche Aufgabenstellungen führen zu erhöhtem Interesse seitens der SchülerInnen und somit zu besseren Lernerfolgen. Motiviertes Sprechen, wie beispielsweise subjektive, interpretierende Äußerungen zu sozialen Themen, machen in den Augen der Lernenden Sinn. Diese Tatsache im Fremdsprachenunterricht nicht zu nutzen und zu fördern, wäre ein großer Verlust für den Lernerfolg (vgl. Brandi 1996: 11-12).
- Der Vorteil der kommunikativen Übungen besteht in ihrer Unvorhersagbarkeit. Somit soll vermieden werden, dass die SchülerInnen in erster Linie versuchen, das System hinter den Übungen zu durchschauen um die Aufgabe zu lösen,

anstatt sich aktiv mit der Sprachvermittlung zu beschäftigen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 41-43).

- „Die Übungen berücksichtigen, daß das Zuweisen von Bedeutungen (...), deren Konstruktion und Interpretation beständig vom Wechselspiel von Emotionen und Kognition abhängig sind." (Schwerdtfeger 1989: 45)
- „Die Übungen berücksichtigen, daß der Film eine Zeichenkomposition ist, in der in spezifischer Weise mit Raum und Zeit umgegangen wird." (Schwerdtfeger 1989: 45)
- „Die Übungen tragen der Einsicht Rechnung, daß der Film bereits ein 'Protokoll' von Realität und damit schon reduzierte Wirklichkeit ist." (Schwerdtfeger 1989: 45)
- Übungen sollten Selbstwahrnehmung und Selbstkritik aber auch Fähigkeit zu Respekt und Toleranz zum Ziel haben (vgl. Hermann 2006: 96).
- Eine Didaktisierung sollte nie den Bezug zum Filmmaterial verlieren. Es wäre z.B. übertrieben, wollte man für eine dreiminütige Sequenz einen zehnstündigen Übungskanon erstellen (vgl. Brandi 1996: 14-15).
- Der realistisch zu erwartende Lernerfolg von filmspezifischen Übungen sollte in einem adäquaten Verhältnis zum didaktischen Aufwand und der Einsetzbarkeitsdauer stehen.

- **Transkription**
  - Arbeit mit Transkriptionen darf nicht den Eindruck erwecken man müsse alles verstehen und wiedergeben können (vgl. Brandi 1996: 43).
  - Die Vorlage der Transkription nach dem Sehen kann bei den LernerInnen Verunsicherung und Frustration hervorrufen, da sich ihr Augenmerk nun darauf richtet, was sie alles nicht verstanden haben. Dies kann die Motivation senken und das angestrebte Lernziel gefährden (vgl. Schwerdtfeger 1989: 48).
  - „[D]en Film einzusetzen, um an ihm hauptsächlich Wort-für-Wort Verstehen zu trainieren, wäre ein Verschenken wichtiger Potentiale des Mediums Film und ihm und seiner bedeutsamen auditiven und visuellen Komponente wohl kaum angemessen." (Schwerdtfeger 1989: 48)

- **Vorbereitung**
  - „Der didaktische Aufwand muss in einem adäquaten Verhältnis zur Textsorte stehen. Je längerfristig ein Video einsetzbar ist (...) desto eher rechtfertigt sich der didaktische Aufwand." (Brandi 1996: 15)
- **Medienerziehung**
  - Medienerziehung schützt vor Wahrnehmungsmanipulation und fördert kritisches Denken.
- **Sprache**
  - „In der Praxis hat sich gezeigt, daß eine intensive Arbeit in der Muttersprache der Lernenden an einem fremdsprachlichen Auftrag gelegentlich wirksamer und intensiver ist als der Zwang, bereits dabei von vornherein die Fremdsprache zu verwenden." (Schwerdtfeger 1989: 53)
- **Wissensüberprüfung und Leistungsbeurteilung**
  - Bei filmspezifischen Übungen gibt es oft kein „richtig" oder „falsch".
  - Am Schluss muss ein für die SchülerInnen erkennbarer Wissens-, Kenntnis- und Könnensbestand gesichert werden. Um diese Erwartungshaltung nicht zu enttäuschen, aber auch aus mehreren anderen Gründen, wie beispielsweise der Sprachprogression, ist es nötig, dass Filmübungen[87] und Lehrbuchübungen[88] einander ergänzen und vertiefen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 48).
  - Es muss bei den Lernenden die Vorstellung abgebaut werden, sie müssen alles, was in einer Sequenz gesagt wird, verstehen und möglicherweise sogar wiedergeben können (vgl. Brandi 1996: 43).
  - SchülerInnen können sich nur dann voll und ganz dem kommunikativen Ziel widmen, wenn sie keine Konsequenzen aufgrund von Fehlern zu befürchten haben.
- **Lehrwerk**
  - Der Fokus auf das Hör-Sehverstehen bietet eine hervorragende Möglichkeit, die Lücken im Sprachverständnis zu schließen, die das Lehrbuch in der Regel offen hält. Konkret meint Schwerdtfeger darunter Vokabular für Redewendungen oder Beschreibungsvokabel für Gestik und Mimik, Körpersprache, Raumnutzung, Bewegungsabläufe und Geräusche (vgl. Schwerdtfeger 1989: 26).

[87] kommunikatives Ziel, Medienerziehung, Wahrnehmungsschulung, Emotionen, etc.
[88] Vertiefende Wortschatzarbeit, Redemittel und grammatische Phänomene

Allgemeine Anforderungen:

- **Emotionen**
  - „Die (Fremd-) Sprache soll von den Lernenden ich-zentriert und lustbetont erlebt und verwendet werden." (Schwerdtfeger 1989: 44)
  - „Reize, die persönlich relevant sind, wirken erregend und verbessern das Behalten" (Engelkamp 1983: 265; zitiert nach Schwerdtfeger 1989: 23)"
  - Positive hedonistische Impulse, die durch Interesse geweckt werden, erhöhen das Mitteilungsbedürfnis des Menschen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 39). Das Kommentieren und Beschreiben von menschlichem Verhalten, unter anderem dem eigenen, kann Freude am Sprachgebrauch wecken (vgl. Schwerdtfeger 1989: 23).
  - Sachen die an- und aufregen werden besser behalten (Harms 2005: 205).
  - Die Realitätsnähe von Filmen birgt wertvolles Vergleichspotential für die LernerInnen, welches in authentischen Sprechanlässen versprachlicht werden kann.
  - Das bewusste Nachdenken über eigene und fremde Gefühle leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines „vernünftigen Selbstbewusstseins" (vgl. Schirp 2006: 121).
  - Klare Strukturen zum Arbeiten wirken passivem Konsumverhalten entgegen. Nur wenn SchülerInnen von den Möglichkeiten eines Mediums überzeugt sind erhöht sich die Motivation und letztlich der Lernerfolg (vgl. Krapp und Weidenmann 2006: 435).
- **Kognition und Wahrnehmung**
  - Die Lehrkraft sollte sich über die kognitiven Abläufe bei der Filmverarbeitung und die darauf Einfluss nehmenden Faktoren im Klaren sein. Hör-Sehverstehen muss als interaktiver Prozess behandelt werden.
  - Es muss bedacht werden, dass jeder Mensch seine Wahrnehmung interpretiert und Bedeutung auf der Grundlage seiner jeweils angeborenen Mechanismen und seiner speziellen sozialen Bedingungen konstruiert (vgl. Schwerdtfeger 1989: 44).
  - „Im Rahmen des Informationsverarbeitungsansatzes ist es nicht notwendig, daß der Rezipient über ein reflexives Bewußtsein um dieses Wissen verfügt."

(Ohler 1990: 50) Für die vertiefende Filmanalyse ist ein Bewusstsein über die verschiedenen Filmzeichen und ihre Wirkung jedoch Voraussetzung

- „Filme sind nicht Wirklichkeit, sondern sie interpretieren Wirklichkeit." (Schwerdtfeger 1989: 16) Dies gilt für jedes Filmgenre. Selbst Dokumentationen sind nicht wertfrei und sollten dementsprechend wahrgenommen werden. (vgl. Brandi 1996: 86).
- Filme sollten nicht mit einem linearen Blick betrachtet werden. (vgl. Schwerdtfeger 1997: 199).
- Schnelles Wahrnehmen heißt nicht gleichzeitig mehr und schnelleres Lernen (vgl. Ballstaedt 2004; zitiert nach Sass 2007: 6).

- **LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung**
  - Da eine Beurteilung von Filminterpretationen nach den Kategorien „richtig" und „falsch" aufgrund der subjektiven Wahrnehmung von Filmaussagen nicht möglich ist, sind die SchülerInnen den Lehrenden in diesem Fall, bis zu einem gewissen Grad, gleichberechtigte Partner, wodurch sich das Verhältnis zwischen den beiden einer Neuverteilung der Rollen unterziehen sollte (vgl. Brandi 1996: 10).
  - Das neue Aufgabenfeld der Lehrkraft liegt neben Organisation und Beratung vor allem in der Entwicklung von Arbeits- und Lehrmaterialien, die der Textsorte entsprechen und Interesse und Neugier wecken (vgl. Hermann 2006: 91-92).
- **Interesse**
  - Neben dem individuell und kulturell geprägten Vorwissen[89] spielt auch das allgemeine und das situationsbedingte Interesse eine wichtige Rolle in der Steuerung der Rezeption. Information wird entweder gar nicht wahrgenommen oder aus interessensgeleiteten Gründen keine weitere Bedeutung beigemessen und somit auch keiner kognitiven Verarbeitung unterzogen. Einer aktiven kognitiven Verarbeitung wird nur das unterzogen, was durch den „Interessensfilter" weiter gelassen wurde. Im Fremdsprachenunterricht lässt sich der Interessensfokus zu einem gewissen Grad von der Lehrkraft steuern (vgl. Brandi 1996: 12, 37).

[89] Das Vorwissen entspricht den drei analytisch unterscheidbaren Kategorien der bereits gespeicherten Wissensbestände gemäß Ohler (1990).

- **Visual Literacy**
  - In einer bildzentrierten Gesellschaft wie der heutigen reicht es nicht mehr aus nur schriftliche Texte adäquat rezipieren und produzieren zu können.
  - Vermittlung von Fertigkeiten zur Interpretation, Bewertung und Anwendung von (visueller) Information sind wichtiger geworden als die einfache Wissensweitergabe von den Lehrenden an die Lernenden (vgl. Riddle 2009: 10).
  - Neue Lernstandards für die erste und zweite lebende Fremdsprache beinhalten Technologien sowie visuelle und kommunikative Fähigkeiten.
  - Es kommt nicht darauf an, ein Spezialist zu sein, um *Visual Literacy* zu vermitteln. Worauf es wirklich ankommt, ist die Bereitschaft mit den SchülerInnen gemeinsam an diesen Aufgaben zu wachsen (vgl. Riddle 2009: 33).
  - Die Lehrkraft muss einen gewissen Teil ihres Expertenstatus abgeben. „We have to let go in order to grow." (Riddle 2009: 128)
  - "What we teach may not change very much from year to year, but how we teach must be ever adaptive." (Riddle 2009: 127)
  - Das bereits hoch differenzierte System filmischer Zeichen in den Köpfen der Lernenden sollte nicht ignoriert, sondern ausgebaut werden. Durch die Bewusstmachung dieses Wissens kann Handlungsfähigkeit erreicht werden (vgl. Hecht 1992: 90).

5.3. Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage

Welche Didaktisierungen von audiovisuellen Medien brauchen Lehrkräfte an österreichischen AHS im Russischunterricht auf dem Niveau A1.1-A1 und nach welchen Kriterien sollte man sie, dem aktuellen Forschungsstand sowie den praktischen Rahmenbedingungen entsprechend, erstellen?

Die beiden ersten übergeordneten Ziele der Untersuchung, nämlich die **Beschreibungen und Begründungen der theoretischen sowie der praxisgeleiteten Anforderungen an audiovisuelle Medien und deren Didaktisierung für den Fremdsprachenunterricht Russisch auf dem Niveau A1.1-A1** konnten nur teilweise erreicht werden. Um von einer gänzlich zufriedenstellenden Erreichung des Ziels sprechen zu können gibt es zu wenig explizite Bezugnahmen auf die ausgewählte Niveaustufe. Die Vernachlässigung des Anfängerunterrichts in der Fachliteratur ist meiner Ansicht nach eine logische Folge des überproportionalen Fokus auf den Bereich der Medienerziehung. Filmanalysen und die damit einhergehende Wahrnehmungsschulung findet man vordergründig behandelt. Die überwiegende Mehrheit der vorgeschlagenen Übungsformen in diesem Bereich setzen allerdings bereits ein gewisses sprachliches Niveau voraus und sind deshalb im Anfängerunterricht kaum bis nicht einsetzbar. Aufgrund fehlender, empirisch durchgeführter Studien zu Filmen im Anfängerunterricht ist davon auszugehen, dass die Fremdsprachenmethodik Sprachanfänger (noch) als unwesentliche Zielgruppe für den Filmeinsatz betrachtet.

Was die Vernachlässigung von Filmen in der schulischen Realität des Anfängerunterrichts anbelangt, so gaben die durchgeführten Interviews Aufschluss darüber, warum es zu so gut wie keinem Einsatz kommt. Verantwortlich dafür sind hauptsächlich der Materialmangel in diesem Bereich und die technischen Barrieren sowie die Angst, die SchülerInnen zu überfordern. Kaum einer der befragten Lehrkräfte konnte folglich Erfahrungen mit Filmen im Anfängerunterricht vorweisen, die für eine aussagekräftige Analyse nötig gewesen wären. Ein Interesse an dementsprechendem Material wurde jedoch von den meisten bekundet. Teilweise wurden auch genaue Vorstellungen darüber geliefert, wie dieses Material auszusehen hat. In diesem Zusammenhang ließ sich für mich jedoch erkennen, dass ein Großteil der Lehrkräfte nur eine sehr oberflächliche Vorstellung davon hat, was einen Film ausmacht. Es mangelt

eindeutig an einem Bewusstsein über filmspezifische Eigenschaften und deren Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen. So hat eine Lehrkraft beispielsweise erklärt: „*Ich habe bei der Auswahl eigentlich vorher nur auf den Text geschaut, den Film dazu habe ich mir gar nicht angesehen.”* Diese Aussage wird der Textsorte Film in keiner Weise gerecht.

Inwieweit ist eine Vereinbarung der beiden Kriterienkataloge möglich?

Beide Untersuchungsgruppen nennen zweifellos wesentliche Themen, die es beim Umgang mit Medien zu bedenken gilt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt weisen die beiden Kriterienkataloge allerdings nur wenige Gemeinsamkeiten auf. Die folgende Überlegung soll eine Lösung für dieses Dilemma aufzeigen.

Das Hauptproblem, mit dem man sich bei einer Gegenüberstellung der beiden Herangehensweisen an Filme konfrontiert sieht, ist der Ansatz der Diskussion auf gänzlich unterschiedlichen Ebenen. Zur Verdeutlichung meiner Argumentation habe ich in Anlehnung an die Maslowsche Bedürfnispyramide, die vorliegende Graphik – den „Hör-Sehberg” – erstellt. Er stellt die aus meinen Untersuchungen gewonnene, logische Reihenfolge von Themen zum effizienten und vor allem realistisch umsetzbaren Einsatz von Filmen im Sprachunterricht Russisch im österreichischen AHS-Bereich (Regelunterricht) dar.[90]

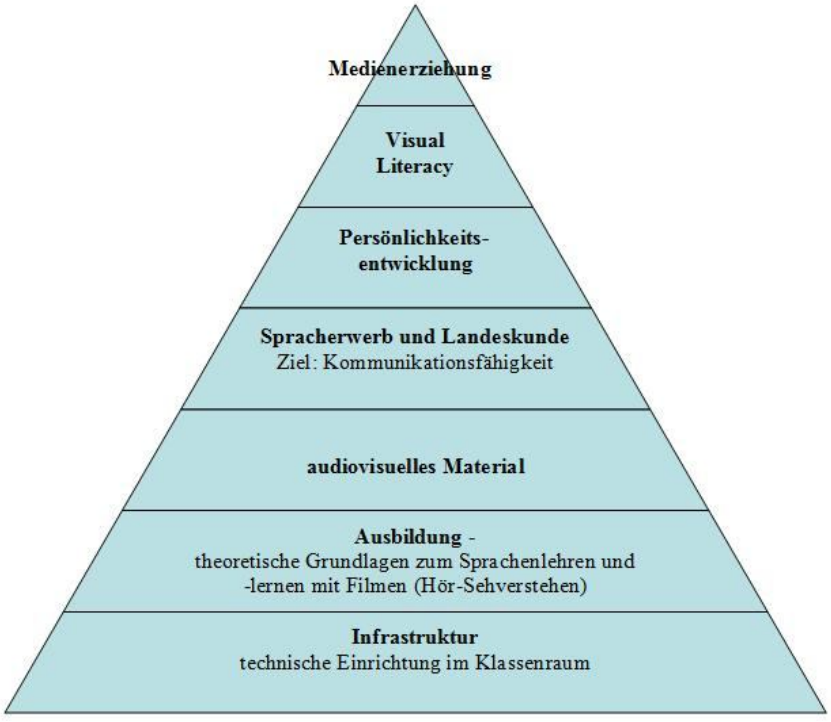


Abb.6: Hör-Sehberg

[90] Natürlich gehen die Kategorien teilweise ineinander über. Dies ist besonders bei den untersten beiden sowie den obersten dreien der Fall.

Um überhaupt mit audiovisuellem Material arbeiten zu können, muss eine technische Grundausstattung im Klassenraum gegeben sein. In einem nächsten Schritt nimmt die gegenseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis ihren Lauf. Die theoretischen Grundlagen zum Sprachenlehren und -lernen für den konkreten Bereich des Russischunterrichts mit seinen speziellen Rahmenbedingungen werden vermittelt. Gemäß dem erworbenen Basiswissen über die Textsorte kann audiovisuelles Material nun adäquat ausgewählt werden. In der Folge können Übungen zum Spracherwerb sowie zur Landeskunde erstellt werden, die die Charakteristika der Textsorte berücksichtigen und ausschöpfen. Alle über diesen Punkt hinausgehenden Stufen setzen ein gewisses sprachliches Niveau voraus und sind deshalb für eine Studie des Anfängerunterrichts kaum bis gar nicht relevant.

Während die Theorie einsam in luftigen Höhen wandelt und ihre schöne Aussicht mit niemandem teilen kann, sieht sich die Praxis mit dem beschwerlichen Aufstieg vom Fuße des Berges konfrontiert und hat dabei noch nicht einmal richtige Bergschuhe zur Verfügung. (Würde sie sich für die Variante der Seilbahn entscheiden, wäre sie kein richtiger Bergsteiger und würde im Gebirge schnell als Tourist entlarvt werden.) Worauf diese Metapher abzielt, ist eine intensivere Koppelung zwischen Theorie und Praxis, welche für beide Seiten sinnvoll und notwendig ist. Was RussischlehrerInnen zum Arbeiten mit Filmen neben der technischen Grundausstattung zuallererst benötigen, ist das theoretische Werkzeug. Ohne geeignetes Schuhwerk wird das Erklimmen des Gipfels zur Tortur und man läuft Gefahr auf halbem Weg wieder umzukehren. Die Theoretiker befassen sich jedoch hauptsächlich mit Einsatzmöglichkeiten von Filmen, die für Lehrkräfte einer zweiten slawischen Fremdsprache an österreichischen Schulen in der Realität kaum bis gar nicht umsetzbar und daher auch nicht relevant sind (z.B. Medienerziehung). Ein wesentlicher Teil an Publikationen zum Thema Film kann somit von vornherein ausgeklammert werden. Was für den Englischunterricht passt, eignet sich nur bedingt für Russisch als zweite Fremdsprache. Studien, die speziell das Russische berücksichtigen würden, gibt es jedoch keine. Natürlich ist gerade in den letzten Jahren eine Vielzahl an Publikationen zum Thema Neurologie erschienen, leider gibt es jedoch keine neuen Publikation, die die gewonnenen Erkenntnisse auf das Lernen mit Filmen umlegen würden, um diese in einem Nachschlagewerk für LehrerInnen bereit zu stellen.[91]

[91] Ich denke hier beispielsweise an eine Fernstudieneineheit, wie es sie im DaF/DaZ Bereich gibt. Die letzte derartige Ausgabe „Video im Deutschunterricht" (vgl. Brandi 1996) liegt immerhin schon 14 Jahre zurück. Idealerweise sollte ein derartiges Nachschlagewerk die Spezifika verschiedener Sprachen ansprechen.

Andererseits muss man aber auch festhalten, dass die Vermittlung von theoretischen Grundlagen von der Mehrzahl der Lehrkräfte nicht explizit gefordert wird. Ein Aufstieg mit schlüpfrigen Sandalen (oder eine Seilbahnfahrt) ist somit keine Seltenheit. Viele setzen Filme zwar regelmäßig ein, sind sich der Komplexität des Themas allerdings nicht bewusst oder ignorieren sie und schöpfen die Möglichkeiten der Textsorte deshalb bei Weitem nicht aus. Beide Seiten - sowohl Theorie als auch Praxis - müssten also zu einer gegenseitigen Berücksichtigung angehalten werden. Würden die beiden den Aufstieg des Berges von vornherein gemeinsam in Angriff nehmen, wäre dies nicht nur geselliger (ständiger Austausch von Bedürfnissen und Erkenntnissen), sondern als Folge dessen mit Sicherheit auch zielführender und weniger beschwerlich.

Die von mir durchgeführten Bestandsaufnahmen der beiden Perspektiven können sicherlich einen kleinen Beitrag zur Annäherung der teils unterschiedlichen Sichtweisen auf Filme leisten. Wie sich aus dem Vergleich der beiden Kriterienkataloge erkennen lässt, liegt trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte bereits eine vielversprechende, gemeinsame Basis vor, die als Fundament für eine zukünftige Zusammenarbeit genutzt werden kann. Eine kleine Gegenüberstellung der angesprochenen Themenbereiche für den Anfängerunterricht soll verdeutlichen in welchen Bereichen es noch an gegenseitiger Rücksichtnahme mangelt und welche bereits eine gute Basis für eine Intensivierung der gegenseitigen Einflussnahme bereithalten.[92]

Themenbereiche, die bereits Überschneidungen in bestimmten Sichtweisen aufzeigen (die Basis für die Intensivierung einer gegenseitigen Rücksichtnahme ist vorhanden):

	Theorie	**Praxis**	**Vergleich**
Spieldauer	Je kürzer desto besser. Grund: Aufnahmefähigkeit	Je kürzer desto besser. Gründe: Zeitdruck, Aufnahmefähigkeit	Auf der Einigung über die Relevanz der Kürze lässt sich hervorragend aufbauen.

[92] Technische Probleme (Aufnahmequalität, technische Grundausstattung etc.) sind allein Angelegenheit der Praxis und werden folglich in dieser Gegenüberstellung nicht angeführt. Es sei jedoch an dieser Stelle ein weiters Mal betont, dass technische Probleme eine der Hauptursachen für den Verzicht auf den Einsatz audiovisuelle Texte darstellen. Das Problem der Aktualität und Verfügbarkeit von Lernmaterialien ist ebenfalls ein rein praktisches, genauso wie die Entscheidung über den Grad des Lehrwerksbezugs.

Thema	Schwerpunkte können landeskundlich, sprachlich-inhaltlich, nonverbal oder filmisch sein und sollen Emotionen ansprechen, Einblicke in andere Welten gewähren, Unerwartetes oder Neues zeigen und zum Nachdenken und Diskutieren anregen.	Es lässt sich keine einheitliche Meinung festhalten. Grundsätzlich soll eine Meinung zum Thema möglich sein. „Überlebensrussisch" kam immer wieder zur Sprache.	Während die Praxis sich mehr über das reichhaltige Angebot bewusst werden sollte, mangelt es der Theorie an einer konkreten Bezugnahme auf das Anfängerniveau.
Landeskunde	Landeskunde ist zuweilen effektiver auf Deutsch. Landeskundliches Material auf niedrigem Sprachniveau fehlt.	Landeskunde ist zuweilen effektiver auf Deutsch. Landeskundliches Material auf niedrigem Sprachniveau wird gefordert.	Theorieunterstützte Übungsvorschläge zum Einsatz von Landeskunde auf dem Anfängerniveau Russisch wären wünschenswert.
Vorbereitung	Der didaktische Aufwand muss in einem adäquaten Verhältnis zur Textsorte stehen.	Die Mehrzahl der LehrerInnen klagt über die aufwendige Vorbereitungsarbeit	Wissen über theoretische Grundlagen und vorgefertigte Materialien helfen Zeit zu sparen.
Übungsarten	Textsortenadäquate, filmische Aspekte, sprachliche Spezifika und Erkenntnisse der	Filmspezifische Aspekte werden vernachlässigt. Vorschläge die konkret das Russische berücksichtigen werden	Theorie und Praxis steuern in die selbe - kommunikative - Richtung. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Übungen

	Neurologie werden berücksichtigt. Das kommunikative Prinzip steht im Vordergrund. Bilder dürfen nicht auf illustrative Funktionen beschränkt werden.	gefordert. Abwechslung und persönliche Bezugnahme werden in den Vordergrund gestellt. Das kommunikative Prinzip wird verfolgt.	Sprache-spezifisch sind. Für das Russische gibt es jedoch noch keine konkreten theoriegeleiteten Vorschläge. Der Austausch über die Charakteristika der Textsorte muss intensiviert werden um zu überzeugen, dass der Film eine eigene Didaktisierungstechnik verlangt.
Interesse	Information muss zuerst durch einen „Interessensfilter" gelangen, ehe sie einer kognitiven Verarbeitung unterzogen wird. Die Lehrkraft kann den Interessensfokus bis zu einem gewissen Grad steuern.	Interesse motiviert und fördert den Lernerfolg. Auch das erkennbare Interesse der Lehrkräfte ist von enormer Bedeutung zur Erreichung der Unterrichtsziele.	Theorie und Praxis gehen in dieselbe Richtung.
Wissens-überprüfung und Leistungs-beurteilung	Filmübungen und Lehrbuchübungen müssen sich ergänzen um eine Sprachprogression nachvollziehbar zu machen. Erstere haben in erster Linie ein kommunikatives	-	Theorie und Praxis gehen hier von einer gemeinsamen Basis aus.

	Ziel und müssen daher dementsprechend bewertet werden.		
Neurologie	Emotion und Kognition spielen eine tragende Rolle in der Arbeit mit Filmen.	-	Lehrkräfte sind sich über diese Phänomene im Allgemeinen im Klaren, sollten aber noch mehr Anregungen dazu bekommen wie dies im Unterricht mit Filmen konkret umzusetzen ist.

Themenbereiche, die unterschiedliche Sichtweisen aufzeigen

(die Erreichung einer gegenseitige Rücksichtnahme bedarf intensiver Bemühungen) :

	Theorie	**Praxis**	**Vergleich**
Untertitel	Untertitel stören die Schulung des Hör-Sehverstehens.	Untertitel sind eine Lernerleichterung	Die Praxis ignoriert die Erkenntnisse zum Hör-Sehverstehen, während die Theorie den Motivationsfaktor vernachlässigt.
Sprache	Sprache ist auch nonverbale Kommunikation.	Die Qualität der Sprache und das sprachliche Niveau ist ein wesentliches Thema für die Praxis. Nonverbale Kommunikation wird kaum berücksichtigt.	Ein Bewusstsein der Rolle der nonverbalen Kommunikation im Umgang mit Filmen ist erheblich.
Textsorte	Die Eigenschaften der Textsorte werden erkannt	Der Film wird größtenteils als	Wissen über die Textsorte kann

	und aufgezeigt (z.B. Zeichenkombinationen, Genres). Filme werden ebenso als eigenständige Textsorte angesehen wie schriftliche Texte und sollten auch dementsprechend gelehrt werden.	Additum und nicht als eigenständige Textsorte angesehen.	problemlos vermittelt werden aber die Auffassung von Filmen als zusätzlicher Aufwand der wertvolle Unterrichtszeit einnimmt stellt ein großes Hindernis für eine gemeinsame Lösung dar.
Transkripte	Der Film ist kein Buch. Wort-für-Wort-Verstehen zu Trainieren ist nicht angebracht. Man muss nicht alles verstehen und wiedergeben können.	Transkriptionen wird große Bedeutung beigemessen und enorme Aufmerksamkeit geschenkt.	Das Arbeiten am geschriebenen Text hat eine lange Tradition die nur sehr schwer zu vernachlässigen ist. Aufklärung über die Bedeutung des Hör-Sehverstehen schafft Abhilfe.
Medien-erziehung	Diesem Thema wird überdurchschnittlich viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es schützt vor Wahrnehmungsmanipulation und fördert kritisches Denken.	Dieses Thema wird als zu schwierig und nicht relevant für den Russischunterricht angesehen.	Auch wenn das Thema vordergründig keinen Platz im Unterricht findet, sollte es jede Lehrkraft als Hintergrundwissen zur Verfügung haben.
Lern-fortschritt	-	Der Progress bei der Arbeit mit Filmen wird als schwach empfunden.	Ein stärkeres Bewusstsein über Filme als eigenständige Textsorte könnte dieser Einstellung entgegen wirken.

Visual Literacy	Die Vermittlung von Fertigkeiten zur Interpretation, Bewertung und Anwendung von (visueller) Information wird als essentiell betrachtet.	-	Es gilt den LehrerInnen die Scheu vor diesem Thema zu nehmen und sie von der Relevanz dieser Fertigkeit zu überzeugen. Oft ist ihnen diese Fertigkeit explizit gar nicht bekannt.

6. Praktische Anwendung der Ergebnisse

6.1. Bestandsaufnahme des audiovisuellen Materials

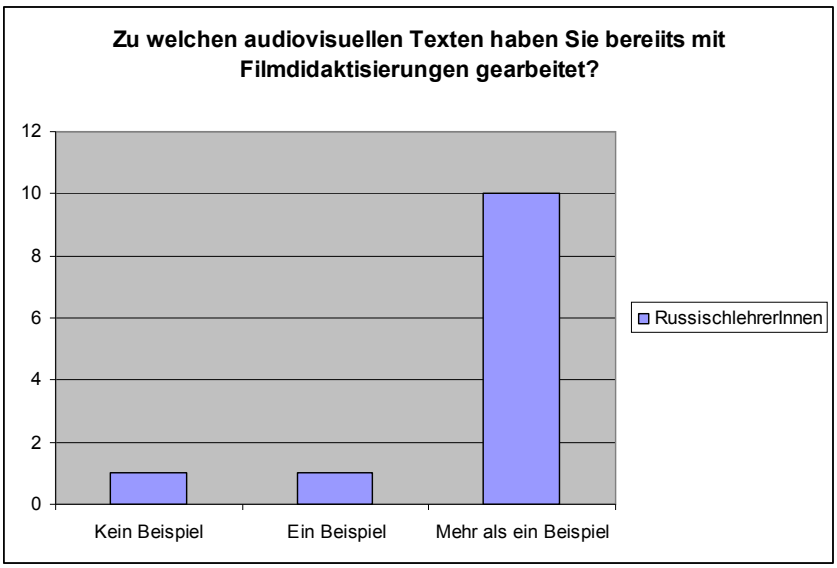


Abb.7: Erfahrung mit Filmdidaktisierungen

Die Mehrheit der Lehrkräfte war in der Lage, mehr als einen audiovisuellen Text zu nennen, der von ihm/ihr – mehr oder weniger aufwendig sowie mehr oder weniger textsortenadäquat – im Unterricht[93] eingesetzt wurde. In diesem Zusammenhang wurde weiters untersucht, ob die Lehrkräfte eher von vorgefertigten Lehrmaterialien Gebrauch machen oder ob sie dazu tendieren Filme selbst auszuwählen und zu didaktisieren. Es stellte sich heraus, dass eigenen Didaktisierungen[94] der Vorzug gegeben wird. Gründe für diese Wahl wurden in den vorherigen Kapiteln bereits angesprochen (Aktualität, Interesse etc.) und sollen in diesem Kapitel an dem Beispiel von „Чашки / Tassen" noch einmal konkret veranschaulicht werden.

[93] Die überwiegende Mehrheit der im Folgenden angeführten audiovisuellen Texte wurde nicht im Regelunterricht, sondern entweder im Wahlpflichtfach oder in der Begabtenförderung eingesetzt.

[94] Vereinzelt wagen sich wenige, versiertere Lehrkräfte sogar an die Didaktisierung von Spielfilmen wie Питер FM, Мне не больно, Мастер и Маргарита, Ирония судьбы, Ирония судьбы продолжение, Чёрный квадрат, Куриер, Соларис, Сталкер, Олигарх, Окно в Париж, Сёстры, Брат, Остров oder Сибирский цирюльник. Andere machen von kürzeren audiovisuellen Texten Gebrauch wie Zeichentrickfilmen, Nachrichtensendungen, Sequenzen aus YouTube (z.B. geschichtliche Ereignisse, Landeskundliche Eindrücke), Comedy Club oder auch deutschsprachigen Kultursendungen (z.B. Zu Tisch in...) und Touristen DVDs.

Bekanntes Lehrmaterial:

Grundsätzlich zeigte sich, dass abgesehen von den Begleit-DVDs zu den Lehrbüchern Привет, Здравствуйте und Добро пожаловать[95] so gut wie ausschließlich Produktionen von dem führenden Verlag für Russisch als Fremdsprache in Russland „Zlatoust" genannt wurden. Die angeführten Lehrmaterialien werden jedoch von keinem der Befragten zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch eingesetzt. *Trockene Landeskunde, schwer, veraltet* oder *zu fad* waren unmittelbare Assoziationen zu den Produktionen. Da sie jedoch immer noch vertrieben werden und auf der Verlagsseite im Internet[96] fast alle das Erscheinungsjahr 2010 aufweisen, scheint es angebracht, die besagten Filme im Folgenden kurz vorzustellen:

Семь прогулок по Москве (1997, 2000, 2010)

Zielgruppe: B1

„Der Beitrag besteht aus sieben Themenbereichen („Beschreibung und Geschichte der Stadt", „Der Kreml", „Die Museen der Stadt", „Die Architektur Moskaus", „Das Wochenende in Moskau", „Das geschäftliche Moskau", „Die Ausbildung in Moskau"). Das schriftliche Begleitmaterial umfasst eine Filmtranskription, abwechslungsreiche lexikalisch-grammatikalische Übungen zu jedem Thema sowie eine Vokabelliste und Texte bekannter Gedichte und Lieder über Moskau." [Übersetzung: Christiane Fitz][97]

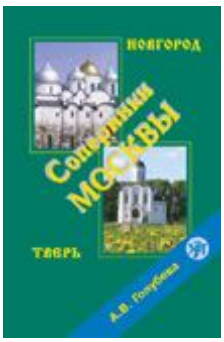
Прогулки по Петербургу (1995, 1998, 2001, 2005, 2008, 2010)

Zielgruppe: B1

„Dieser Lehrfilm besteht aus sieben Themenbereichen über Petersburg, seine Museen und seine Vorstädte („Sankt Petersburg", „Die Peter-und-Paul-Festung", „Die Isaaks-Kathedrale", „Die Eremitage", „Puschkin", „Pawlowsk", „Der Peterhof") zu je 7-9 Minuten. Das Material ist sowohl für die Arbeit in der Klasse als auch für ein selbstständiges Studium geeignet. Das Begleitmaterial enthält eine Transkription, Übungen zu grammatikalischen Konstruktionen und neuer Lexik sowie Gedichte." [Übersetzung: Christiane Fitz][98]

[95] Dieses Lehrmaterial wird von den Lehrkräften als überholt angesehen.
[96] www.zlat.spb.ru [Stand: 18.11.2010]
[97] Bild und Originaltext (vgl. http://www.zlat.spb.ru/catalog5_5_140.html) [Stand: 18.11.2010]
[98] Bild und Originaltext (vgl. http://www.zlat.spb.ru/catalog5_5_139.html) [Stand: 18.11.2010]

Соперники Москвы. Новгород. Тверь (1997, 2007, 2010)



Zielgruppe: B2

„Der Film erzählt über die jahrhundertealte Geschichte und die überaus reiche Kultur zweier Städte (jeweils 25 Minuten), die zur Zeit des Mittelalters bedeutende russische Zentren waren. Die Beilage beinhaltet eine Filmtranskription, abwechslungsreiche lexikalisch-grammatikalische Übungen, Aufgaben zum Arbeiten mit der Landkarte, Illustrationen sowie folkloristische Texte und eine Vokabelliste." [Übersetzung: Christiane Fitz][99]

Приятного аппетита! (2002, 2003, 2010)

Zielgruppe: B1-B2

„Die Film und die Beilage bieten die Möglichkeit, sich die russische Sprache und Kultur in authentischer Form, anhand von Rezepten der traditionellen Russischen Küche anzueignen. Die Materialien können in Schulen, an Universitäten, in diversen anderen Kursen oder auch zum selbstständigen Studium verwendet werden." [Übersetzung: Christiane Fitz][100]

Диалог с Россией (2002)

Zielgruppe: B1

„Die Materialien beinhalten drei thematische Zyklen mit jeweils drei Themenbereichen: „Glaub an dich!", „Liebe", „Bei uns ist alles in Ordnung". Ziel dieses Videokurses ist eine Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden auf der Basis der russischen Kultur. Das Begleitmaterial enthält Texte und Übungen, die vor und während dem Sehen eingesetzt werden sowie kreative Aufgaben. Das Projekt wurde durch die Unterstützung des Europäischen Zentrums für Fremdsprachen (Graz, Österreich) und des Bildungsministeriums Ungarns realisiert." [Übersetzung: Christiane Fitz][101]

[99] Bild und Originaltext (vgl. http://www.zlat.spb.ru/catalog5_5_141.html) [Stand: 18.11.2010]
[100] Bild und Originaltext (vgl. http://www.zlat.spb.ru/catalog5_5_135.html) [Stand: 18.11.2010] Nicht mehr verfügbar.
[101] Bild und Originaltext (vgl. http://www.zlat.spb.ru/catalog5_5_136.html) [Stand: 18.11.2010] Nicht mehr verfügbar.

Чашки (1992, 1995, 2010)

Zielgruppe: A1[102]

„Die Hauptpersonen in diesem Film sind russische Künstler (Mutter und Tochter), die Porzellan bemalen. Auf dem Weg zu einer Ausstellung ihrer Tassen nach Dänemark, geraten sie unerwartet in die Fänge einer kriminellen Bande. Der Film erzählt die Abenteuer von Mutter und Tochter in Dänemark und auf Sizilien mittels einfacher und klarer Sprache für das Anfängerniveau. In der Videosequenz werden außerdem die wichtigsten grammatischen Regeln eingeführt. Das Begleitheft umfasst eine Transkription auf Russisch mit englischer Übersetzung, Übungen zum Verständnis des Inhalts sowie zur Aktivierung sprachlicher und kommunikativer Fertigkeiten." [Übersetzung: Christiane Fitz][103]

Bei Чашки handelt es sich um den einzigen mir (und meinen Befragten) bekannten Sprachlehrfilm, der zu keinem Schullehrbuch gehört und speziell für das Anfängerniveau produziert wurde. Inwiefern er allerdings den theoretischen als auch praktischen Anforderungskriterien an Lehrmaterial auf Anfängerniveau entspricht, soll in den folgenden Überlegungen thematisiert werden. Wesentliche Bezugspunkte sind hierbei die konkreten Vorgaben des russischen Bildungsministeriums zum Wortschatz (vgl. Андрюшина 2000) und der Grammatik (vgl. Владимирова 2001) für Russisch als Fremdsprache auf dem Niveau A1.

Kriterienanalyse „ Чашки "

Die vorliegende Analyse unterteilt sich in Anforderungen an den Film und Anforderungen an das Arbeitsmaterial zum Film und berücksichtigt den ersten Teil (ca. 40 Minuten) der zweiteiligen Produktion.

[102] Die Zuweisung zur Kompetenzstufe A1 scheint lediglich auf der Internetseite des Verlages auf. Wie schon eingangs erwähnt, gibt es bei der Bezeichnung A1 das Problem, dass man damit im Allgemeinen sowohl den Sprachkenntnisstand vor dem Erlangen der für A1 geforderten Kompetenzen bezeichnet als auch den Sprachkenntnisstand auf dem Weg hin zu A2. Da auf dem Lehrmaterial selbst keine Angabe zu einer Einordnung gemäß dem GERS aufscheint, sondern stattdessen angegeben ist, dass es sich um einen Lehrfilm für Anfänger handelt, gehe ich davon aus, dass die Zielgruppe Lernende im ersten Lernjahr sind. Könnte man A1 Kenntnisse schon voraussetzen, so hätte dies beispielsweise durch die Bezeichnung „Lernende mit Grundkenntnissen" oder des Zwischenschritts A1-A2 gekennzeichnet werden müssen, um Missverständnissen vorzubeugen. Aus diesem Grund verwende ich in meiner Arbeit die Bezeichnung A1.1 für die Stufe vor A1.

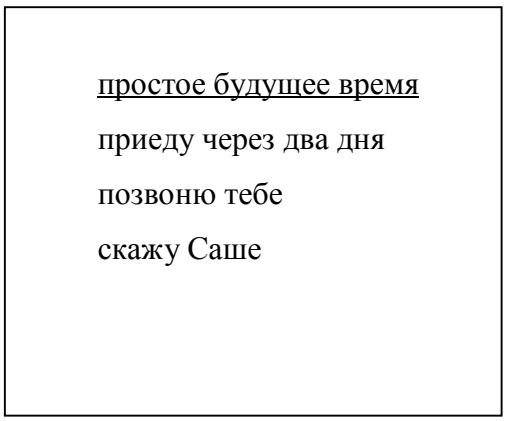
[103] Bild und Originaltext (vgl. http://www.zlat.spb.ru/catalog5_5_138.html) [Stand: 18.11.2010]

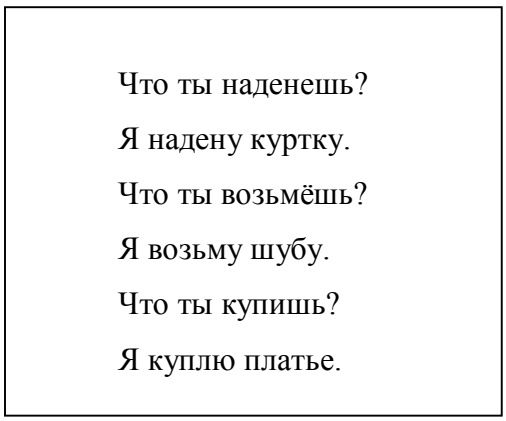
Anforderungen an den audiovisuellen Text

Meine intuitiv skeptische Einstellung dazu, dem Film die Anfängerstufe[104] zuzuschreiben, hat sich im Zuge dieser Analyse als berechtigt herausgestellt. Eine Auswertung der gesamten Lexik der ersten Episode brachte das Ergebnis, dass 39,6% der verwendeten Wörter nicht in der Wortschatzliste des Russischen Bildungsministeriums für die Stufe A1 (vgl. Андрюшина 2000) anzutreffen sind[105]. Gemäß dem *Staatlichen Standard* für Russisch als Fremdsprache, der die Kompetenzen auf dem Niveau A1 im Detail beschreibt, ist bei Hörverständnisübungen von Dialogen ein Prozentsatz an unbekannter Lexik von lediglich 1% zulässig (vgl. Владимирова 2001: 8). Für das Hör-Sehverstehen, auf das nicht explizit Bezug genommen wird, kann man, meiner Ansicht nach, die Grenze etwas anheben. Fast 40% übersteigen jedoch auch eine angehobene Grenze bei Weitem.

Der erste Teil dauert ca. 40 Minuten. Gemessen an der Spieldauer ist der Film in voller Länge für das beworbene Anfängerniveau demnach ungeeignet. Die Länge ist nicht mit der Aufnahmefähigkeit der Lernenden zu vereinbaren. Mit zahlreichen Unterbrechungen für Einschübe zu grammatikalischen Phänomenen oder Lexik soll möglicherweise versucht werden, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu halten. Tatsächlich jedoch dürften diese Einschaltungen eher überfordern und deshalb ein Aufmerksamkeitsverlust bewirken. Insgesamt gibt es im ersten Teil 25 solcher eingeschobenen „Grammatikfolien"[106], die meines Erachtens aus folgenden Gründen eher unangebracht sind:
Die Erklärungen zu den angeführten Beispielen sind unzureichend ausgeführt oder fehlen ganz. Die beiden Standbilder für die einfache Zukunft sehen beispielsweise folgendermaßen aus und wurden, nach der im Film üblichen Herangehensweise, lediglich vorgelesen und anschließend ins Englische übersetzt:

[104] Ich verstehe darunter wie weiter oben begründet A1-1-A1.
[105] Methode der Datenverarbeitung: Sämtliche Wörter der ersten Episode wurden auf ihr Vorhandensein in der offiziellen Grundwortschatzliste für das Niveau A1 sowie ihre Verständlichkeit in Bezug auf Grammatik gemäß dem *Staatlichen Standard* untersucht und dementsprechend in zwei Listen eingeteilt. Jedes Wort wurde nur einmal gezählt, ungeachtet dessen wie oft es vorkam. Sämtliche Formen des Wortes (Person, Deklination, Konjugation, Zeiten) wurden zusammengefasst und als ein Wort gewertet. Internationalismen sowie Eigennamen wurden auch in die Liste für Wörter auf A1 Niveau aufgenommen. Das Ergebnis waren zwei Listen mit insgesamt 391 Wörtern, von denen 155 eindeutig über das vorgegebene Niveau hinaus gingen. Würde man typisch landeskundliche Wörter (z.B. Piroschki) und die Verkleinerungsformen jener Wörter noch hinzunehmen, die sich im Grundwortschatz befinden, so würde sich das Ergebnis auf 150 Wörter belaufen, was einen Prozentsatz von 38,3% ausmacht.
[106] Die Themen dazu sind: Pluralendungen der Substantive, einfache Zukunft, Antworten auf die Fragen *Wo, Wohin* und *Woher* mit Substantiven im entsprechenden Fall, Unterschiede zwischen den Wörtern запомнить, вспомнить, помнить, Adjektive im Nominativ in allen Geschlechtern und im Plural, die Vergangenheitsform, Zukunftsform auf „sein" + Infinitiv.





Es werden grammatikalische Phänomene erklärt, deren Beherrschung ich als Voraussetzung annehme, um der Geschichte folgen zu können (z.B. die Vergangenheitsform, die Adjektive, Pluralformen).

Somit lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Erklärungen als Wiederholung von bekannten Phänomenen gedacht sein müssen, was bedeutet, dass das A1 Niveau bereits vorausgesetzt wird. Trifft dies zu, erscheint es unangebracht, diesen Lehrfilm als Material für Anfänger zu deklarieren.

Laut Vorgabe sollen die Texte auf Anfängerniveau Aktualität für die Alltagskommunikation aufweisen (vgl. Владимирова 2001: 8). Diesem Anspruch wird der Film im Großen und Ganzen gerecht. Die aufkommenden Themen (z.B. sich vorstellen, essen) werden jedoch relativ oberflächlich und künstlich behandelt. Die gesamte Geschichte spricht die Zielgruppe meiner Ansicht nach nicht wesentlich an. Abgesehen davon, dass die Thematik nicht in den Interessensbereich der Lernenden fällt, ist es auch äußerst schwierig, irgendeine persönlich relevante Position zu den Geschehnissen einzunehmen. Die Handlung ist relativ langweilig und absurd und die Schauspieler agieren zu einem großen Teil sehr künstlich. Mimik, Gestik und Intonation entsprechen oft nicht mehr der Kommunikationssituation. SchülerInnen nehmen derartige Geschichten in der Regel nicht ernst, was wiederum in Folge dazu führt, dass die für das Lernen so wichtige Identifikation mit dem Lerninhalt ausbleibt. Es ist offensichtlich, dass die Dialoge vordergründig zu dem Zweck formuliert wurden, so viel Grammatik wie möglich darin zu verpacken, die zuvor mit dem Standbild präsentiert wurde.

Auch die in dem Film gezeigte Lebenswirklichkeit erleichtert den heutigen FremdsprachenlernerInnen eine Identifikation nicht. Es ist auf den ersten Blick offensichtlich,

dass die filmisch dargestellte Wirklichkeit eine Vergangenheit präsentiert, die bereits mehr als fünfzehn Jahre zurück liegt. Die Tatsache, dass einer der führenden russischen Verlage für Russisch als Fremdsprache in den letzten fünfzehn Jahren keine Nachfolgeproduktionen für die A1.1-A2 Stufe herausgebracht hat, sehe ich als Armutszeugnis für die Entwicklung des Hör-Sehverstehens auf Anfängerniveau.[107] Außerdem muss man an dieser Stelle erwähnen, dass die visuelle Komponente als Chance der Vermittlung von russischer Landeskunde viel zu wenig berücksichtigt wurde. Es ist nicht nachvollziehbar, warum man einen Film für Russisch-Anfänger, die noch sehr wenig von Russland gesehen haben, in Dänemark und auf Sizilien spielen lässt.

Anforderungen an das Arbeitsmaterial zum Film:

Die von der Mehrheit der LehrerInnen geforderte Transkription wird mitgeliefert und enthält außerdem eine englische Übersetzung. Im Anschluss an die Transkription finden sich sieben Übungen für den ersten Teil, der auf mehr oder weniger freies Sprechen abzielen. Es gibt sowohl Übungen zur Verständnisüberprüfung des Inhalts und zur Nachahmung und Weiterführung der Geschehnisse (Rollenspiele) als auch zum Einbringen eigener Meinungen. Die Anforderungen der Aufgabenstellungen an die LernerInnen gehen hierbei oftmals über die Fertigkeitsbeschreibung des Anfängerniveaus hinaus. Das Hörverständnis steht eindeutig im Vordergrund, während auf die visuelle Komponente nicht eingegangen wird. Medienerziehung oder *Visual Literacy* sind kein Thema.

"Ich bin ja schon ein alter Hund. Ich arbeite mit dem, was sich bewährt hat und bin nicht mehr so auf dem Laufenden was Didaktisierungen betrifft, aber in Russisch bin ich auf dem Laufenden, weil ich weiß, dass es nichts gibt." Diese Aussage einer Lehrkraft während des Interviews spiegelt sehr gut die Problematik wieder, die in diesem Kapitel beleuchtet wird, nämlich dass es einfach keine brauchbaren, vorgefertigten audiovisuellen Sprachlehrmaterialien für den Russischunterricht gibt. Das wenige Material, das es gibt, hält einem Vergleich mit den besseren Materialien für den Deutsch- Englisch- oder Französischunterricht bei Weitem nicht stand.

[107] Auf den anderen Niveaustufen ist die Situation nicht merklich anders.

6.2. Über die Eigenproduktion neuen Lehrmaterials

Dieses Kapitel dokumentiert den ehrgeizigen Versuch dem Defizit im Angebot von audiovisuellem Lehrmaterial für Anfänger entgegen zu wirken und somit die Unterrichtspraxis zu verändern. Dieser erste Anlauf, bei dem insgesamt sechs Filme mit einer Länge von drei bis zwanzig Minuten entstanden, soll nur der Anfang eines Projekts sein, dass ich auch nach meiner Diplomarbeit intensiv weiter verfolgen möchte. Einer der sechs Filme (dreizehn Minuten) soll in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Inhalt:

Das Alltagsleben in Russland und im Speziellen der überaus beliebte Borschtsch, eine Rote-Rüben-Suppe, steht in dieser Episode im Vordergrund. Die LernerInnen folgen dem Ehepaar Oleg und Irina bei ihren Einkäufen über den Markt und begleiten sie anschließend nach Hause, wo die Frau die Suppe zubereitet, während der Mann ein Fußballspiel zwischen Österreich und Russland verfolgt und anschließen mit dem Hund spazieren geht. Schließlich essen sie zusammen die Suppe.

Von der Idee zum fertigen Film

Von der Idee bis zum fertigen Film war es ein langer Weg der mich im Dezember 2009 sogar in die russische Stadt Nischnij Nowgorod führte. Es war äußerst wichtig im Vorfeld schon alles genau zu planen, da sich meine Russlandreise auf lediglich zehn Tage beschränkte. Meine Schwerpunkte legte ich auf das vernachlässigte Sehverstehen und die Vermittlung von Landeskunde fest. Hierbei ging ich bei der Vorbereitung nach folgenden Fragen vor:

- **Was rechtfertigt die Wahl des Mediums Film und eine Reise nach Russland?** Die visuelle Information musste ausreichend landeskundliche Informationen sowie Möglichkeiten für Übungen bieten, die auf das (Hör-)Sehverstehen Bezug nehmen.
- **Wer ist meine Zielgruppe?** Informationen über die Interessen und den Sprachkenntnisstand der Zielgruppe mussten eingeholt werden. Hauptsächlich orientierte ich mich dabei an dem an österreichischen Schulen gängigen Lehrbuch „Диалог 1".

- **Welche Themen möchte ich behandeln?** Hierbei wurden Wünsche von LehrerInnen, Möglichkeiten der realistischen Umsetzung und teilweise auch das Lehrbuch berücksichtigt. Das Bestreben nach Vermittlung von Landeskunde und interkultureller Kompetenz stand eindeutig im Vordergrund.
- **Welche Übungsformen eignen sich für den Anfängerunterricht?** Die Erstellung einer Sammlung von möglichen Übungsformen vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse wurde vorgenommen.
- **Was genau soll/kann ich filmen?** Hierfür war die Erstellung eines Storyboards mit einer Skizze zu jeder Szene und konkreten Überlegungen zu Einstellungsgrößen /-dauer, Kamerabewegung, Ton und den Dialogen nötig. Ohne gute Kenntnisse über die Drehorte und mitwirkenden Personen wäre die Vorarbeit in dieser Form nicht möglich gewesen. Entscheidungen über den konkreten Filminhalt waren von den praktischen Einschränkungen sowie teilweise von den zur Verfügung stehenden Übungsformaten beeinflusst. Umgekehrt beeinflussten abgeschlossene Filmaufnahmen auch wieder Ideen für neue Übungsformate.
- **Welche technische Ausrüstung ist für die Umsetzung notwendig?** Eine Videokamera sowie eine Fotokamera inklusive entsprechenden Speichermedien und ausreichend Akkus waren nötig. Darüber hinaus war eine genaue Auseinandersetzung mit der Gebrauchsanweisung unerlässlich.

Um die Aufnahmen so authentisch wie möglich zu gestalten, war es entscheidend nicht unnötig aufzufallen, weshalb bei den Außenaufnahmen auf ein Stativ verzichtet wurde. Trotzdem erregten die Aufnahmen auf dem Markt immer wieder Aufsehen und Empörung. Organisatorische Probleme und extreme Wetterbedingungen von bis zu -25°C erschwerten die Umsetzung des Projekts in dem zeitlich sehr limitierten Rahmen erheblich.
Bei den im Film mitwirkenden Personen handelt es sich um Freunde von mir, die weder Erfahrung mit dem Schauspielen noch mit dem Sprachenlernen und -lehren haben. Diese Eigenschaften schienen mir wesentlich, da der Film so authentisch wie möglich gehalten werden sollte. Es stellte sich jedoch heraus, dass eine gewisse Erfahrung und Talent für das Agieren vor der Kamera doch von Vorteil gewesen wären. Der Mann lies sich teilweise sichtlich von der Kamera ablenken (was sich auf seine Natürlichkeit auswirkte). Die Dialoge wurden von mir im Groben vorgegeben und, wenn nötig, von den Muttersprachlern etwas abgeändert. Ich habe das Ehepaar außerdem bewusst ausgewählt, da der Mann mit einem

deutlich hörbaren ukrainischen Akzent spricht und somit eine nationale Sprachvariante beiträgt. [108] Diese Tatsache gibt der Lehrperson die Möglichkeit, das Thema des Vielvölkerstaates Russland anzusprechen und gleichzeitig auf das Thema Phonetik einzugehen. Wie ich schon im praktischen Kriterienkatalog anmerkte, plädiere ich für die Thematisierung von ukrainischen und weißrussischen Akzenten im Russischen als ersten Schritt zur Bewusstmachung der Bedeutsamkeit des Russischen als Brückensprache zu vielen anderen slawischen Sprachen.

Die Besonderheit an dem hier vorgestellten Film sowie auch den anderen fünf, ist das Bestreben „typisch russische" Themen aufzugreifen, die jedoch nicht auf Kosten von Persönlichkeiten dargestellt werden. Jedem Mitwirkenden wurde der Raum gelassen, das Thema auf seine/ihre Weise mitzugestalten. Die Drehorte wurden in keiner Weise präpariert, den Personen wurden keine Vorgaben bzgl. Aussehen und Kleidung oder Mimik und Gestik gemacht. Die Sprechweise wurde nur dann korrigiert, wenn zu leise oder offensichtlich viel zu schnell gesprochen wurde. Der Einsatz von filmischen Stilmitteln bei den Aufnahmen und beim Schnitt musste Aufgrund meiner bis dato geringen Erfahrung in diesem Bereich sowie einem gewissen Zeitdruck auf ein Minimum beschränkt werden.

Der wesentlichste Vorteil, der sich aus dem vorgestellten Film für das Anfängerniveau ergibt, ist die starke visuelle Orientierung der Aufgabenstellungen sowie des Filminhaltes selbst. Eine Abwendung von der Dialogorientiertheit (Hörverstehen), hin zu einer Bildzentriertheit mit teilweiser sprachlicher Ergänzung (Hör-Sehverstehen) entspricht nicht nur mehr dem realen Erleben des Alltags, sondern ruft auch eher Erfolgserlebnisse bei den Sprachanfängern hervor, die sich wesentlich auf die Motivation zum weiteren Fremdsprachenlernen auswirken. Für die Aufgabenstellung galt die Überlegung, dass die Aufgaben einerseits lösbar sein sollen, andererseits aber auch herausfordern müssen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hielt ich immer wieder Rücksprache mit erfahrenen Lehrkräften und zog schließlich auch meine Rückschlüsse aus dem Probelauf in der Schule.

All die angeführten Überlegungen für die Erstellung der vorliegenden Lehrmaterialien sind nicht als allgemein gültiges „Rezept" zu verstehen, sondern wurden von mir auf entsprechende Lehr- und Lernziele abgestimmt und nach den mir zur Verfügung stehenden Möglichkeiten realisiert.

[108] „Nationale Sprachvarianten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren." (Lehrplan 2004)

Vorschlag zum Einsatz des Materials:

Wie sich bei dem Probelauf des Materials in diversen Schulen schnell herausstellte, bedarf es in jeder Klasse eines anderen Umgangs mit dem Material. Die folgenden Stundenbilder sollen ein Gerüst zur Orientierung liefern.

Stundenbild 1

Zeit	**Phase/Lernschritt**	**Aktivität**	**Material**	**Sozial-form**
2 min	Aktivierung von Weltwissen, Einführung ins Thema	**Was ist Borschtsch?** - persönliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Sprache bringen		P
3 min	Aktivierung von Grammatikwissen und Wortschatz	**Что они купили?**	Overheadfolie, PC oder Ausdruck	P
15 min	Vorentlastung und Wortschatzarbeit	**Arbeitsblatt «Мы готовим борщ»** - Bilderübung (Hör-Seh-Leseübung) - Zahlen - Festigung des Wortschatzes	12 Bildkärtchen, Handouts, Ball	EA, P
15 min	Übung während des Films	**Finde die richtige Reihenfolge**	Wortkärtchen, DVD	PA, EA
5 min		**Landeskundliche Eindrücke**		EA, P

P- Plenum, EA- Einzelarbeit, GA- Gruppenarbeit, PA- Partnerarbeit

Grobziele:

- ✓ Die SchülerInnen sollen einen realitätsnahen Einblick in den russischen Alltag bekommen.
- ✓ Die SchülerInnen sollen die traditionelle russische Suppe Borschtsch kennen lernen und ihre Bestandteile benennen können.
- ✓ Die SchülerInnen sollen ihr Hör-Sehverstehen trainieren.
- ✓ Die SchülerInnen sollen authentische russische Sprache verstehen können und dadurch ein Erfolgserlebnis verspüren.

Erläuterungen zum Stundenbild 1

Was ist Borschtsch?

Mit dem zu Sprache bringen von persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen soll das *Weltwissen* aktiviert werden an welches neues Wissen in Folge angeknüpft wird und sich somit besser im Gedächtnis verankern kann.

Что они купили?[109]

Das Bild von Oleg und Irina mit ihren Einkäufen wird entweder als Ausdruck, auf Overheadfolie oder über den Beamer gezeigt. Die SchülerInnen sollen Vermutungen abgeben, was die beiden auf dem Markt gekauft haben (Aktivierung von vorhandenem Wortschatz). Verfügen die SchülerInnen noch über keinen Wortschatz bezüglich Essen, kann man sie ermutigen, Wörter aus anderen Bereichen zu nennen (z.B. Kugelschreiber, Heft), damit diese auf die Frage „Was haben sie gekauft?" in den entsprechenden Fall umgewandelt werden.

Arbeitsblatt «Мы готовим борщ» [110]

Auf diesem Arbeitsblatt erfahren die SchülerInnen was das Ehepaar tatsächlich gekauft hat. Da die LernerInnen die meisten Begriffe noch nicht kennen, müssen sie zuerst von der Lehrkraft semantisiert werden. Dazu hält die Lehrperson eine Bildkarte für jedes Lebensmittel (siehe Anhang) einzeln hoch und nennt die entsprechende Bezeichnung. Die LernerInnen sollen versuchen, den akustisch aufgenommenen Begriff zuerst dem entsprechenden Schriftbild zuzuordnen, um anschließend die passende Nummer im Suchbild zu finden. Auf diese Weise werden beim Vergleichen auch die Zahlen von eins bis zwölf wiederholt. Die SchülerInnen sollen dabei folgende Phrase anwenden: «Номер один - это петрушка.» Danach soll das Vokabular gefestigt werden. Durch das gegenseitige Zuwerfen eines Balles bestimmen die SchülerInnen selbst, wer antworten soll. Diese Methode entlastet einerseits den LehrerInnen und stellt andererseits sicher, dass die SchülerInnen stets aufmerksam bleiben, da sie jederzeit damit rechnen müssen, erneut an die Reihe zu kommen. Die Lehrperson zeigt immer wieder ein anderes der zwölf Bilder in unterschiedlicher Reihenfolge und stellt die Frage «Что это?», worauf die Antwort folgen soll «Это...». Geht dies einigermaßen fehlerfrei, kann die Frage gestellt werden «Что они купили?», wobei die neuen Wörter nun bei der Antwort in den entsprechenden Fall gesetzt werden müssen.

[109] Siehe Anhang Seite 139
[110] Siehe Anhang Seite 140

Finde die richtige Reihenfolge[111]

Jedes Paar bekommt einen Satz ausgeschnittener Kärtchen. Während dem Sehen haben sie die Aufgabe, die Kärtchen in eine Ordnung zu bringen, die der Reihenfolge des Auftreten der Gegenstände im Film entspricht.[112] Die Begriffe beziehen sich fast ausschließlich auf Dinge, die visuell zu erkennen sind. Einzig ein Begriff ist aus einem Dialog zu erschließen. Sollte man in der ersten Stunde nicht genügend Zeit haben, empfiehlt es sich, zuerst nur die Marktszene zu zeigen und den Rest in der nächsten Stunde, nach der Wortschatzwiederholung, fortzusetzen.

Landeskundliche Eindrücke

Der erste Teil des Films zeigt Eindrücke eines russischen Marktes. Hierbei liegt der Fokus ausschließlich auf dem Visuellen, jegliche Sprache wird durch Musik übertönt. Nach diesem Teil bietet sich eine kurze Pause an, um die bis dahin gewonnenen Eindrücke (auf Deutsch) zu besprechen.

Stundenbild 2

Zeit	**Phase/Lernschritt**	**Aktivität**	**Material**	**Sozial-form**
10 min	Wortschatzaktivie-rung, Festigung und Anwendung	**Что это?** **Что они купили?**	12 Bildkärtchen, Ball	P
10 min	Folgeübung nach dem Sehen	**Кто сказал что?**	Handouts	EA, P
10 min	Festigung des Wortschatzes	**Bingo** Übersetzungsübung ohne Bilder	Bingokarten, Preise (z.B. russische Süßigkeiten)	EA
Folgeübung in der nächsten Stunde	Kontrolle	**Diktat** (Rechtschreibung) Kontrolle durch Partner		EA, PA

P- Plenum, EA- Einzelarbeit, GA- Gruppenarbeit, PA- Partnerarbeit

[111] Siehe Anhang Seite 142

[112] Das Übungsformat kann mit folgender Aussage gerechtfertigt werden: „Da ein Video-Segment eine kommunikative Situation in ihrer komplexen Gesamtheit zeigt, können Schüler für gewöhnlich beim Zuschauen nicht gleichzeitig umfangreiche Lese- oder Schreibaufgaben erledigen. Beobachtungsaufgaben, die während dem Zuschauens bearbeitet werden sollen, müssen daher so gesellt werden, daß die Lese- und Schreibleistung für den Schüler auf ein Minimum reduziert ist." (Lonergan 1987: 21)

Erläuterungen zum Stundenbild 2

Что это? Что они купили?

Zur Aktivierung und Festigung des Wortschatzes wird erneut die selbe Übung mit dem Ball durchgeführt, wie auch schon in der vorherigen Stunde. Diesmal erfolgt sie allerdings in gesteigertem Tempo.

Кто сказал что?[113]

Diese Übung, in der die SchülerInnen Aussagen Personen zuordnen müssen, fordert passives Verständnis, das teilweise eine Schlussfolgerung aus dem audiovisuellen Kontext ist. Als „Falle" gibt es eine Aussage, die von beiden Personen getätigt wurde.

Bingo[114]

Eine andere Wiederholungsweise soll die zwölf Wörter auf spielerische Art behandeln und den Wortschatz weiter festigen. Je nach Klassengröße bekommen die LernerInnen alleine oder in Paaren eine Bingokarte mit jeweils neun Wörtern. Die Lehrkraft sagt den Begriff auf Deutsch und die SchülerInnen sind dazu angehalten, die entsprechende russische Übersetzung zu finden. Wer als erstes drei Wörter in einer Reihe abdecken konnte, hat gewonnen und bekommt einen Preis (z.B. russische Süßigkeiten), sobald er die Gewinnwörter vorgelesen hat. Danach erfolgt sogleich ein neues Spiel. Die Gewinner dürfen bzw. sollen sogar weiter mitspielen, haben jedoch nicht mehr die Möglichkeit einen Preis zu gewinnen.

Diktat

Für eine Überprüfung der schriftlichen Kenntnisse könnte die Lehrkraft die Begriffe auf Deutsch sagen und die SchülerInnen müssten die russische Entsprechung schreiben. Danach erfolgt ein Austausch der Zettel mit dem Partner, der die Wörter auf Rechtschreibfehler untersucht und die erreichten Punkte ausrechnet (ein Punkt für die richtige Übersetzung und ein weiterer Punkt für richtige Rechtschreibung). Gemäß einem von der Lehrkraft vorgegebenen Auflösungsschlüssel können die SchülerInnen ihre Leistung beurteilen. Eine Alternative zu Noten sehe ich hierbei in Ratschlägen (z.B. „7-9 Punkte: Weiter so! Du bist auf dem richtigen Weg.")

[113] Siehe Anhang Seite 141
[114] Siehe Anhang Seite 142

Probelauf des Lehrmaterials in der Unterrichtspraxis

Insgesamt wurde der Film in vier verschiedenen Schulen in Wien und Niederösterreich getestet. Die Statistik zeigt sehr eindeutig, dass die Zielgruppe sehr breit und die Rahmenbedingungen[115] im schulischen Alltag oft sehr unterschiedlich sind. Die einzelnen Probestunden sind somit nur teilweise vergleichbar.

Wo?	Klasse	Stundenanzahl[116]	Lernjahr	Unterrichtsform	SchülerInnen-anzahl
Schule A	5	1	1	Regelunterricht	14
Schule A	6	1	2	Wahlpflichtfach	10
Schule B	6	1	2	Wahlpflichtfach	3
Schule B	5	2 (zwei Tage)	1	Regelunterricht	16
Schule C	1	2 (zwei Tage)	1 (Hälfte MS[117])	Regelunterricht	22
Schule D	6	1	1	Regelunterricht	18
Schule D	6	1	1	Regelunterricht	16

Im Zuge des Probedurchlaufs wurden sowohl das Material als auch die Umsetzungsart im Unterricht immer wieder optimiert. Generell bewiesen sich die Lehrmaterialien als geeignet für das Anfängerniveau. Es stellte sich heraus, dass der Mehrzahl der SchülerInnen der Begriff Borschtsch geläufig war, wenige jedoch eine Vorstellung davon hatten, was genau sich hinter dem Begriff verbirgt. Dieser Umstand wirkt verstärkend auf die Rechtfertigung der Themenwahl.

Feedback von den LehrerInnen

Die Lehrkräfte nahmen sich sowohl vor als auch nach dem Probelauf für konstruktives Feedback Zeit. Dank ihrer Einschätzungen bezüglich der Zielgruppenadäquatheit in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Thema, ihren Änderungs- und Ergänzungsvorschlägen sowie ihren Kommentaren zur Länge und Qualität der Aufnahmen konnte das Lehrmaterial wesentlich verbessert werden. Nach dem Probelauf bestätigten mir die Lehrkräfte, dass sie sich grundsätzlich vorstellen können, den Film in ihren Anfängerunterricht zu integrieren.

[115] Unter Rahmenbedingungen verstehe ich hier die KlassenschülerInnenzahl, die Unterrichtsform, die unterschiedlichen Muttersprachen in der Klasse, die Tageszeit sowie die Tagesverfassung.
[116] Anzahl der Stunden in denen das Lehrmaterial getestet wurde.
[117] Muttersprachler

Feedback von den SchülerInnen

Im Allgemeinen war das Feedback der SchülerInnen durchwegs positiv. Sofern es zeitlich möglich war, wurden sie gebeten einen anonymen Feedbackzettel zu folgenden Fragen auszufüllen:

Wie hat dir die Arbeit mit einem Film im Russischunterricht gefallen?
sehr gut - gut - mittelmäßig - nicht gut - überhaupt nicht
Hast du das Gefühl, dass du heute etwas gelernt hast?
JA 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 NEIN

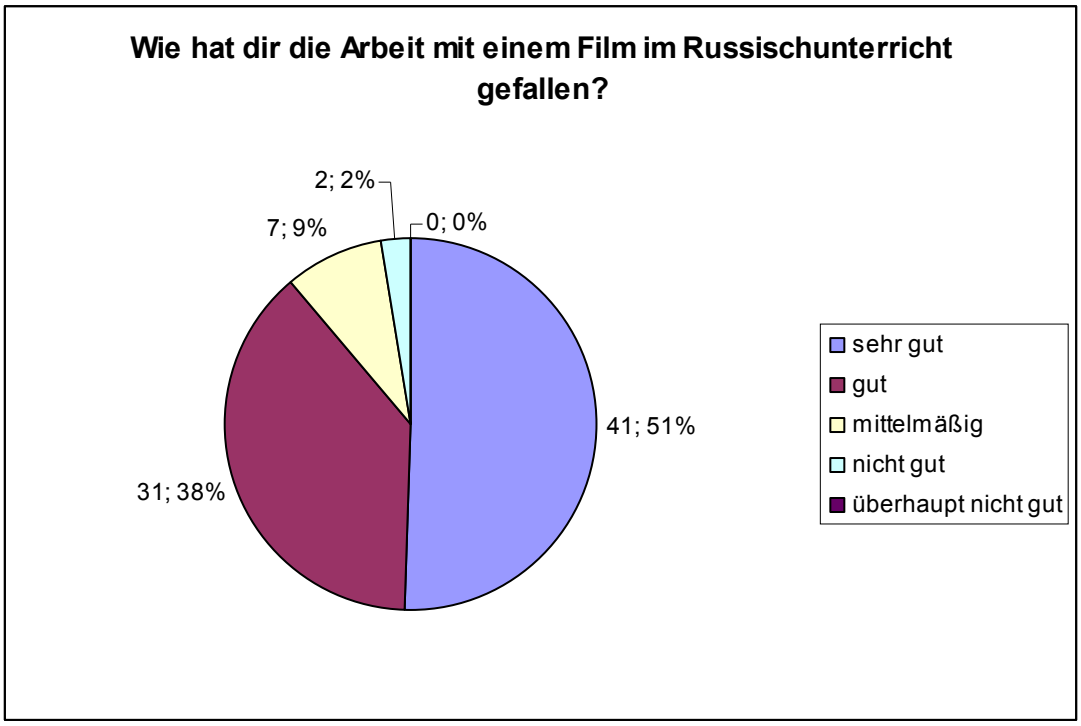


Abb.8: Feedback zum Arbeiten mit Film im Russischunterricht

Insgesamt wurden 81 Feedbackzettel ausgefüllt retourniert. Die Hälfte (51%, 41 SchülerInnen) beantwortete die erste Frage mit „sehr gut", mehr als ein Drittel (38%, 31 SchülerInnen) mit „gut". Die Zahlen sprechen folglich für eine positive Aufnahme des audiovisuellen Zugangs.

Die zweite Frage sollte speziell der Problematik nachgehen, ob der Film im Unterricht als passiver Fernsehkonsum oder doch als Möglichkeit zum Fremdsprachenlernen

wahrgenommen wird.[118] Die Befragung ging eindeutig zugunsten des Potenzials von Filmen als Lehrmaterial aus. Im Nachhinein betrachtet wäre es interessant gewesen, Klarheit darüber zu bekommen, was genau die SchülerInnen ihrer Meinung nach gelernt haben. Würden sie ihren Zuwachs an Wissen dabei hauptsächlich auf die Vokabel aus der Vorentlastung beschränken oder würden sie auch die praktisch nebenbei aufgenommenen landeskundlichen Informationen anführen?

Die Gründe für die Vergabe einer sehr niedrigen Punktezahl bei dieser Frage wurden mir von einigen SchülerInnen ohne Aufforderung mitgeteilt. Muttersprache Russisch und die Auswirkungen des vortägigen Schulballs wurden in diesem Zusammenhang angegeben.

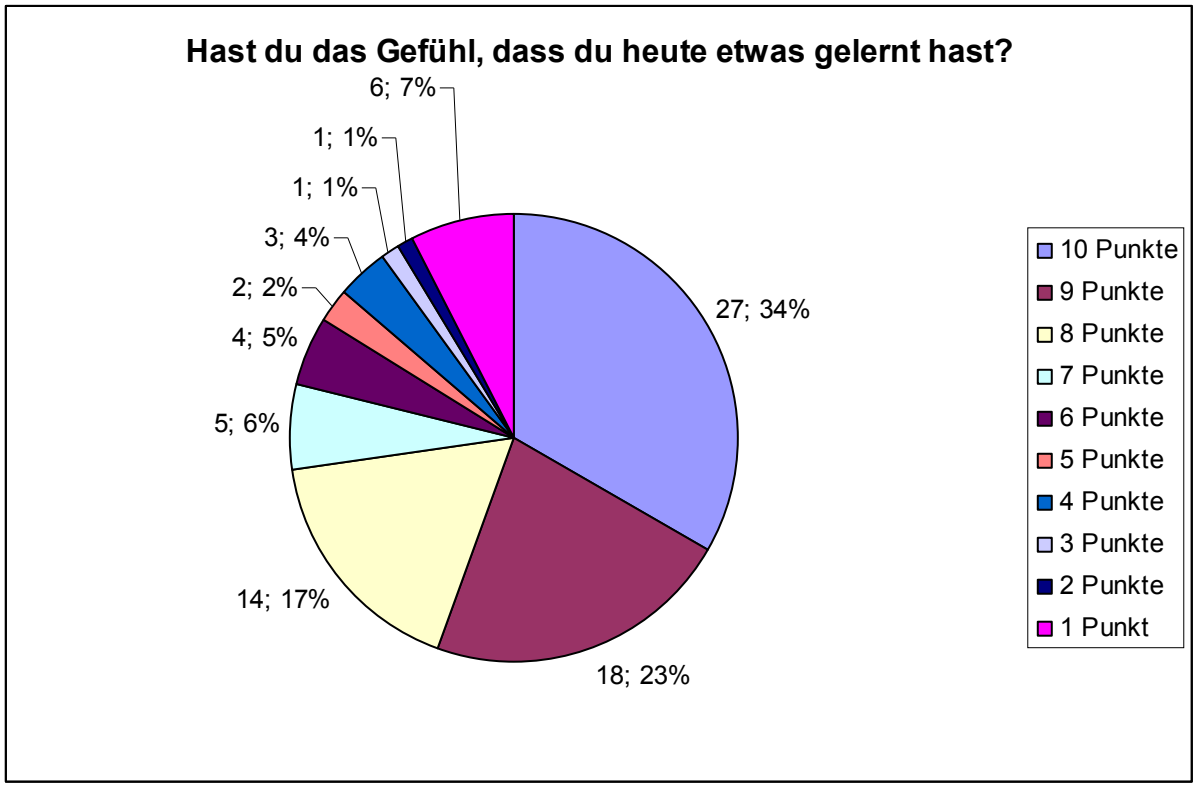


Abb.9: Subjektiver Lernzuwachs in Zahlen und Prozent

„Ich fand es toll, dass ich während dem Sehen auch eine Aufgabe hatte." oder „Soviel habe ich schon lange nicht mehr gelernt." waren Aussagen, die mich bestärkten in diese Richtung weiter zu arbeiten.

[118] „Die Lernenden freuen sich über die Abwechslung im Fremdsprachenunterricht Filme sehen zu können, glauben jedoch, dabei nicht unbedingt etwas gelernt zu haben." (Biechele 2006: 310)

7. Methodisch-didaktische Implikationen und Ausblick

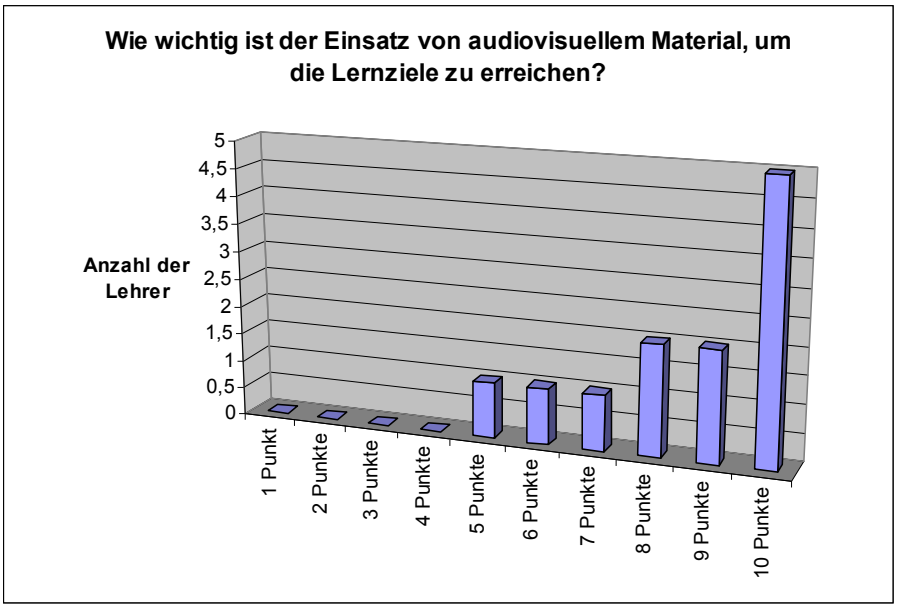


Abb.10: Bedeutung des Einsatzes von audiovisuellem Material zur Erreichung der Lernziele (1-gar nicht wichtig, 10-sehr wichtig)

Wie aus der Graphik hervorgeht, befindet die Mehrheit der interviewten Lehrkräfte den Einsatz von audiovisuellen Texten als wichtig oder sogar sehr wichtig, um die Lernziele zu erreichen[119]. Bei den Angaben handelt es sich um Idealwerte, an deren Umsetzung es aus diversen, in dieser Arbeit dargelegten Gründen oft scheitert. Die prinzipiell positive Einstellung der LehrerInnen in Bezug auf audiovisuelles Material bildet jedoch bereits eine wichtige Basis für eine Veränderung der Unterrichtspraxis, auf der sich in Zukunft aufbauen lässt. Die Studie hat ihren Zweck erfüllt, wenn sich die Lehrkräfte durch sie über folgende verifizierte Thesen mit all ihren Implikationen bewusst werden:

- Der Film ist eine eigenständige Textsorte.
- Das Hör-Sehverstehen ist eine Grundfertigkeit in der Kommunikation.

[119] Es wurde bei den Interviews bewusst keine Erklärung darüber abgegeben, wie der Begriff Lernziele auszulegen sei. Damit sollte eine Beeinflussung der Ergebnisse weitgehend vermieden werden. Gemäß dem aktuellen Lehrplan ist das übergeordnete Lernziel erfolgreiche kommunikative Kompetenz. Wie diese Arbeit zeigt, trägt die Schulung des Hör-Sehverstehens einen wesentlichen Teil zur Erfüllung dieses Lernziels bei, da es eine Grundkompetenz in der Kommunikation darstellt. Auf einer Skala von eins bis zehn („gar nicht wichtig" bis „sehr wichtig") wählten fünf aus zwölf Lehrkräften die volle Punktezahl.

Um die Qualität der Unterrichtspraxis durch audiovisuelle und somit realitätsnahe Zugänge längerfristig und nachhaltig anzuheben, sollten sich nicht nur bereits praktizierende Lehrkräfte in diesem Bereich weiterbilden, sondern es ist vor allem bei der Ausbildung der Lehramtsstudierenden anzusetzen. In den letzten Jahren wurden an dem Wiener Institut für Slawistik bereits Bestrebungen in diese Richtung unternommen. Als Beispiel lässt sich das Konversatorium „Film als Unterrichtsprojekt" bei Mag. Marianne Fischer-Schraick aus dem Sommersemester 2010 anführen. Lehrveranstaltungen dieser Art sind jedoch in der Regel keine Pflichtveranstaltungen. Kenntnisse über die Vermittlung des Hör-Sehverstehens können demzufolge auch noch nicht als didaktische Grundkompetenzen von Lehrern vorausgesetzt werden. Die Situation wäre eine andere, würde man erstens das Hör-Sehverstehen als anerkannte Fertigkeit in den schulischen Lehrplan für Fremdsprachen aufnehmen und zweitens die Kompetenz dieser Fertigkeit ab der Stufe A1 im GERS vermerken. Der Studienplan für die LehrerInnenausbildung würde somit nachziehen und die Textsorte Film könnte eher zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts avancieren. Die SchülerInnen werden Filme im Fremdsprachenunterricht letztendlich nur dann als Instrument zum Sprachenlernen ernst nehmen, wenn sie eine gewisse Professionalität der Lehrkraft im Umgang mit dem Medium erkennen. Nehmen sie dies nicht wahr, ist das Abgleiten in einen passiven Fernsehkonsum die logische Folge.

Für die Lösung eines weiteren grundlegenden Problems, nämlich des Materialmangels, wurde in der vorliegenden Arbeit ebenfalls bereits ein kleiner Beitrag geleistet. Die der Arbeit beiliegende DVD soll in Zukunft jedoch nicht das einzige derartige audiovisuelle Material für den Anfängerunterricht bleiben. Um dem Mangel an geeigneten Filmen für das erste Lernjahr entgegenzuwirken, ist eine Fortsetzung des in dieser Arbeit beschriebenen Lehrfilmprojekts geplant. Die Ergebnisse sollen über den Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs sämtlichen Interessierten zugänglich gemacht werden und sie im Gegenzug ebenfalls zum Materialaustausch ermutigen.

Und schließlich hoffe ich, dass die vorliegende Studie zum Russisch-Anfängerunterricht ihren Teil dazu beitragen wird, diese Zielgruppe für weitere empirische Studien interessant zu machen, damit in Folge eine praktische Umsetzung in Form von empirisch fundiertem audiovisuellen Lehrmaterial gelingt. In diesem Sinne freue ich mich auf eine zukünftige Unterrichtspraxis, in der Filme im Anfängerunterricht nicht mehr ÜBERSEHEN werden.

8. Краткое содержание

Дипломное исследование посвящено использованию аудиовизуальных текстов на начальном этапе изучения русского языка в австрийских гимназиях Целью работы является поиск ответа на вопрос, как должны быть построены аудиовизуальные тексты и упражнения к ним, для того чтобы удовлетворять как теоретическим основам, так и практическим требованиям преподавателей русского языка. Опыт объединения этих двух аспектов был использован для создания фильмов-образцов, включающих учебные материалы для начального уровня.

8.1. Теоретические основы

Фильм как тип текста в контексте уроков иностранного языка

Швердтфегер в работе "Sehen und Verstehen" ("Смотреть и понимать" Перевод Christiane Fitz), опубликованной в 1989 году, утверждает, что фильм является самостоятельным типом текста (см. 1989: 15). Автор говорит, что это положение подтверждается существующей в фильмах внутренней (грамматической) и внешней (логической) взаимосвязью различных "знаков". Под этими "знаками" понимаются изображение (план съемки) и звуковое сопровождение (голос, музыка, звуки окружающей среды) (см. там же). «Через взаимодействие "знаков" возникает воздействие фильма» (см. там же. Перевод Christiane Fitz). Требование особого дидактического подхода к фильмам сделало Швердтфегер первопроходцем в этой области. С точки зрения научной теории этот новый подход основывается на тесной взаимосвязи между эмоциональными и когнитивными компонентами.

Молодые люди, изучающие иностранные языки и выросшие в культуре, где доминирует визуальное восприятие, показывают высокий уровень свободы и лёгкости в обращении с таким видом текста, как фильм. Этот факт, с одной стороны, является идеальной предпосылкой для применения аудиовизуальных материалов на занятиях, но, с другой стороны, эта раскованность может создавать и некоторые трудности в том случае, когда лёгкость становится непритязательностью (Harms 2005: 249-250) и ученики пассивно и потребительски воспринимают то, что видят. Использование

чётких структур при работе с визуальным текстом может служить противоядием. Если учащийся убеждён в возможностях носителя информации, то повышенние мотивации и, в конце концов, успех в обучении не заставят себя долго ждать. Подготовка и обработка соответствующих методических материалов требует в свою очередь основательного знания фильма как типа текста и его характеристик, которые всё ещё не могут выдвигаться в качестве базовых компетенций учителя русского языка

Невключение аудиовизуального текста в примеры типов текстов, обязательных при изучении иностранных языков, говорит о том, что осознание фильма, как особого типа текста, еще не достаточно полно.

Аудиовизуальное восприятие – общепризнанный навык

В данной работе аудиовизуальное восприятие понимается как принятие и обработка коммуникативных ситуаций в комплексе. Это определение объединяет восприятие языка и невербальных сигналов, которые несут коммуникативные функции, а также их ситуативные интерпретации и акценты. Как правило, на уроках иностранного языка визуальными компонентами коммуникации пренебрегают. Однако способность зрительного восприятия информации должна развиваться так же, как и языковые способности. Мы родились, вооруженные всеми необходимыми способностями, но никто не поставил нас изначально в известность о том, как эти способности следует развивать. «Everyone is looking, but not many are seeing» (Все смотрят, но не многие видят), – Peter M. Leschak

Идея, или же требование, признать зрительное восприятие как пятой навык принадлежит Швердтфегер (1989), которая и ввела это понятие. Швердтфегер стремилась добиться ясности в том, что визуальный компонент коммуникации стоит понимать не только как поддержку понимания[120], но также как мотив, повод для разговора на занятии. Информация, воспринимаемая визуально, влияет как на речевую способность, так и на желание говорить. В одной из поздних работ, Швердтфегер

[120] Многоканальное информационное восприятие с фокусом на визуальном канале типично для человека. Как правило, только 13% информации человек воспринимает ушами, в то время как 70% - 80% он воспринимает глазами. В основном, специалисты сходятся в том, что способность запоминания увиденного примерно вдвое выше, чем услышанного, а при комбинации того и другого способность запоминания могла бы утроиться.

уточняет (см. 2003: 299) своё определение зрительного восприятия как аудиовизуального восприятия, основываясь на том, что визуальное восприятие не может рассматриваться в качестве обособленного навыка.

В дальнейшем она обращает внимание на то, что вербальные и невербальные средства выражения должны рассматриваться как одно целое. Жесты и язык - это равноценные выразительные средства коммуникации, так как они являются частями целого (см. Schwerdtfeger 1989: 24). Открытость невербальных знаков, которая допускает самые различные интерпретации, мотивирует говорение на занятии.

В 2004 году аспект невербальной коммуникации впервые упоминается в учебной программе. Однако поставленные Швердтфедер требования равноправия вербальных и невербальных выразительных средств не выполняются в полном объеме, так как невербальное рассматривается как дополнительная, а не равноценная часть коммуникации. Более того, формулировка ограничивается лишь физической коммуникацией. Кинематографические визуальные формы изложения не находят упоминания:

Невербальные средства коммуникации, сопутствующие языковым (такие как культурные особенности в отношении жестикуляции, мимики, осанки, контакт глаз и физический контакт, а также дистанция между говорящими в ситуациях взаимодействия). обязательны к изучению (Учебная программа 2004: 3. Перевод Christiane Fitz)

На первых уроках иностранного языка интерпретация кинематографических форм изложения практически невозможна. Тем не менее, преподаватели должны обладать знанием соответствующих видов текста (это требование распространяется и на занятия в группах начального уровня) для более эффективного выбора подходящих сцен, а также для профессиональной методической обработки их. В перспективе на уроке иностранного языка в любом случае должна присутствовать более глубокая интерпретация кинематографических форм изложения. Поскольку всю жизнь нас окружает огромное количество "картин", пронизывающих все сферы нашей жизни, мы можем предполагать, что у молодых людей уже сформирована определенная визуальная грамотность. Тем не менее, эта грамотность находится, как правило, на бессознательном и поверхностном уровне с ограниченной возможностью применения,

и может быть осознана в том числе через изучение на уроках основ кинематографических символов. Без соответствующих знаний о качествах визуального языка, ученики могут скоро превратится в неграмотных потребителей визуальной информации. В будущем это может привести к тому, что они станут жертвами манипуляций с визуальным восприятием.

Аудиовизуальное восприятие как общепринятый навык пока не упоминается в учебной программе (см. учебную программу 2004). Имеется несколько косвенных ссылок на употребление аудиовизуальных средств коммуникации, но аудиовизуальное восприятие понимается в этой связи, тем не менее, не как навык. Аудиовизуальное обучение является в первую очередь учебной стратегией для удовлетворения потребностей различных типов учеников и как средство создания аутентичных ситуаций. Однако аудиовизуальное восприятие должно также рассматриваться как цель, а не только как средство.

Что касается начального уровня, то визуальный компонент при изучении языков в учебной программе был фактически не учтен. Аудиовизуальное восприятие подчиняется пониманию со слуха, то есть подразумевается, что визуальный компонент не так важен для изучения языка, как слуховой. Строго говоря, фильмы вообще не учтены в учебной программе занятий русского языка в течение первых двух лет.
Согласно "общеевропейским компетенциям владения иностранным языком", лежащим в основе учебной программы, понимание телевизионных передач требуется только начиная с уровня B1. Этого языкового уровня ученики достигают на занятиях по русскому языку теоретически не раньше, чем после третьего года обучения (из четырех), практически же вовсе не приближаются к этой компетентной ступени или приближаются, но только уже по окончании образования. Из этого следует, что обучение аудиовизуальному восприятию на начальном уровне не предусмотрено. Если понимать визуальный компонент как часть общего выражения, то необходимо с самого начала внедрять его в обучение, чтобы достичь высшей цели обучения – коммуникативной компетенции. Решение использовать или не использовать аудиовизуальные тексты для достижения этой цели на начальном уровне зависит от самих учителей.

Вопреки всё ещё преобладающей недооценке аудиовизуального восприятия, по моему мнению, уже имеются, в принципе, как в учебной программе, так и в программе "общеевропейских компетенций владения иностранным языком", многообещающие основания полагать, что признание аудиовизуального восприятия навыком в будущем упрочится. Многолетние усилия Швердтфедер для признания визуального компонента заложили твердый фундамент для этого развития в целом и для работы с аудиовизуальными текстами на занятии в частности.

Когнитивность и эмоциональность

Взаимодействие эмоциональной и когнитивной составляющих лежит в основе всех наших поступков. Эмоции в обучении не учитывались долгое время, хотя именно от них зависит решение, будет ли та или иная информация когнитивно воспринята и переработана. Следовательно, информация сначала должна пройти «фильтр интереса», прежде чем на когнитивном уровне она будет обработана мозгом. Заинтересованность стимулирует учебный процесс. Глубина когнитивной обработки зависит в том числе от эмоционального раздражения. Чем более лично значимо раздражение – тем лучше оно сохраняется.

Аудиовизуальные тексты имеют решающее преимущество перед другими средствами, т.к. они удовлетворяют общее любопытство и естественный человеческий интерес к другим людям и социальным событиям, делая их особенно реалистичными. Человек находится в постоянном поиске взаимосвязей между самыми разными феноменами собственной повседневности. Люди, их судьбы и эмоции вызывают интерес потому, что таким образом человек узнает что-то и о самом себе. Предметом человеческого интереса является в первую очередь человек и его окружение. Постоянные импульсы, исходящие от фильма, позволяющие сопоставить себя с персонажем, реализуют гедонистический принцип и поэтому доставляют удовольствие зрителю. Именно удовольствие позволяет осуществить глубинную обработку языкового материала и одновременно повышает потребность высказаться. Это оказывает позитивное влияние на изучение языка, способствуя росту желания у учеников формулировать своё мнение. Комментирование и описание человеческого поведения может доставить удовольствие, другими словами - удовольствие будет доставлять использование языка. Следовательно, успешное обучение происходит там, где подключаются эмоции. Через визуализацию в

аудиовизуальных текстах сопоставление (себя и персонажа) происходит более непосредственно, в отличие от использования печатного текста. Визуализация делает возможным полный спектр человеческих чувств, даже если зритель один (см. Schwerdtfeger 1989: 23).

8.2. Эмпирическое исследование

Планирование и проведение интервью

Эмпирическое исследование посвящено вопросу о том, какие требования выдвигает практика к аудиовизуальному тексту и его методической обработке. С этой целью было проведено интервью с двенадцатью учителями русского языка, которое представляло собой комбинацию стандартизированного интервью, рассчитанного на количественную обработку, и полустандартизированного интервью. Среди типов полустандартизированного интервью наиболее значимым, отвечающим цели оказалось интервью, «сфокусированное на проблеме». В этом случае респондент провоцировался на говорение/ответы на заданную тему. Никаких возможных вариантов ответа не было предоставлено, следование гибкой структуре интервью оставляло достаточно места для поднятия различных тем, не связанных напрямую с общим лейтмотивом разговора, но оказавшихся впоследствии весьма значимыми для исследования. Дигитальная запись разговора позволила мне полностью сконцентрироваться на проведении интервью (переспросить, реагировать на отклонения от темы, следовать лейтмотиву беседы). Учителя проявили себя в интервью (средняя продолжительность - 1 час) открыто, несмотря на запись, не боялись признаваться в слабых сторонах и говорить о проблемах.

Методика и обработка материалов

Обработка материалов была проведена как количественно, так и качественно. Техника анализа большей частью основана на «качественном анализе содержания». Для дальнейшего использования, данные должны были быть перефразированы и абстрагированы в соответствии с целью исследования. Репрезентация результатов осуществляется с помощью обобщённых ассоциативных карт (Mind Maps) в

комбинации с детальным обсуждением отдельных пунктов, а также наглядных графиков.

8.3. Совпадение теоретических и практических требований

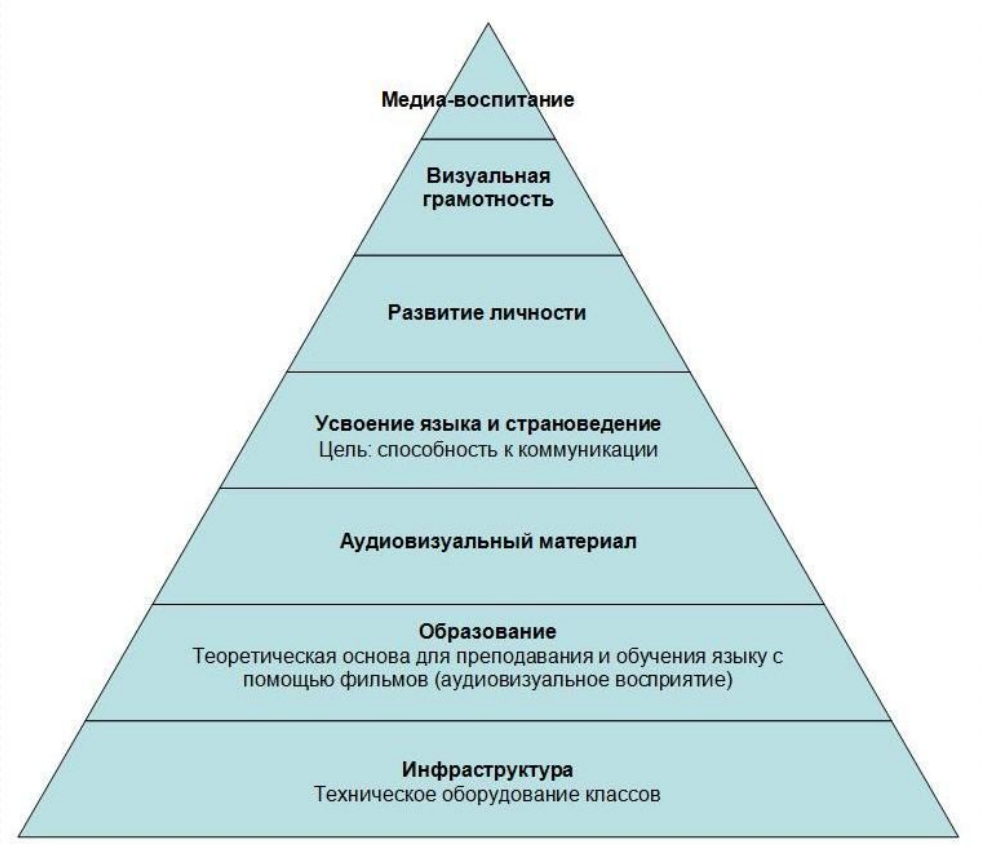
Какая методическая обработка аудиовизуальных текстов необходима учителям русского языка в австрийских школах на уровне A1.1 – A1 и по каким критериям в соответствии с актуальным уровнем исследований и практическими условиями нужно это делать?

Две обозначенные выше цели, а именно, описание и обоснование теоретических и практических требований к аудиовизуальным текстам, а также разработка дидактических материалов для уроков иностранного языка на уровне A1.1 – A1, были достигнуты лишь частично. Для того чтобы эти цели были достигнуты в полной мере, в теоретических пособиях должны быть четкие, эксплицитно выраженные указания, какие именно дидактические материалы разработаны для начального уровня. Пренебрежение уроками начального уровня, на мой взгляд, является логическим следствием непропорционального использования медиа-воспитания в преподавании. В первую очередь исследуются принципы анализа фильмов, то есть изложение кинематографических знаков. Подавляющее большинство предлагаемых такого рода заданий рассчитано, однако, на определённое знание языка, и поэтому они неприменимы на уроках начального уровня. Элементарное отсутствие эмпирически проведённых исследований фильмов для уроков начального уровня в целом (не говоря уже об уроках русского языка) позволяет сделать вывод, что методика преподавания иностранных языков рассматривает (пока что) начинающих как незначимую целевую группу для использования фильмов.

Проведённые интервью показали, почему фильмы почти не используются на школьных уроках для начального уровня. Причина в первую очередь в нехватке материалов в этой области, а также в технических сложностях и в страхе перегрузить учеников. Мало кто из опрошенных преподавателей смог предъявить опыт работы с фильмами на уроках для начинающих, что было бы необходимо для показательного и достоверного анализа проблемы. Между тем интерес к соответствующему материалу заявлялся почти всеми.

Частично также сообщались представления о том, каким должен быть данный материал. В этой связи выяснилось, что большинство преподавателей имеет только поверхностное представление о том, что такое фильм. Преподаватели не знают точно, каковы свойства фильма и возможности его употребления на уроках для начинающих. Вот высказывание одного из преподавателей: «При выборе я смотрел только на текст, сам фильм при этом я даже вообще не просматривал». Подобное высказывание никоим образом не соотносится с типом текста «фильм».

На данном этапе требования к двум полям исследования обнаруживают мало точек пересечения. Основной проблемой при попытке объединения является подход к дискуссии на совершенно разных уровнях. Для уточнения моей аргументации на основе пирамиды потребностей Маслоу был разработан график «Аудиовизуальная гора». Он представляет последовательность тем логически выстроенную в соответствии с результатами исследования. Данный порядок показывает эффективный и действительно реализуемый подход к работе с фильмами на уроках русского языка в австрийских гимназиях.



Чтобы вообще иметь возможность работать с аудиовизуальными материалами, необходимо техническое оснащение класса. На следующем этапе главную роль играет двустороннее влияние теории и практики, задаются теоретические основы преподавания и изучения иностранного языка для конкретной области уроков русского языка с ее специфическими рамками. Далее в соответствии с полученными базовыми знаниями можно адекватно выбирать аудиовизуальные материалы. Впоследствии можно разрабатывать упражнения по речевой деятельности или страноведению, которые учитывают и в полной мере используют особенности данного вида текстов. Все последующие ступени нашего графика предполагают определённое знание иностранного языка, поэтому не являются релевантными для исследования уроков начального уровня. Само собой разумеется, что эти категории частично пересекаются, особенно две нижние и три верхние ступени.

В то время как теория почти исключительно посвящена возможностям использования фильмов, что для преподавателей второго славянского языка в австрийских школах практически или совсем не осуществимо (верхние три ступени), практике, помимо технического оснащения (которое до сих пор не является само собой разумеющейся вещью), не хватает основополагающего теоретического инструментария, чтобы сделать первые шаги вверх по ступеням. Это происходит из-за того, что, с одной стороны, по данной теме почти нет теоретических разработок, с другой стороны, это почти не требуется. Хотя многие учителя используют фильмы регулярно, они не осознают в полной мере всю сложность проблемы или игнорируют её и используют не все возможности текста. Другими словами, отсутствует реальное взаимодействие между теорией и практикой. Представляется логичным и необходимым интенсифицировать связь между практикой и теорией. Несмотря на различные сложности, которые обнаружились в рамках проведённого исследования, можно видеть многообещающую общую базу, которая могла бы использоваться как фундамент для дальнейшей работы.

8.4. Применение результатов

Оценка существующих аудиовизуальных учебных материалов

Единственные аудиовизуальные учебные материалы (за исключением DVD, сопровождающих устаревшие учебники) распространяются издательством "Златоуст".

Однако ни один из опрошенных мною учителей не применяет эти фильмы в настоящий момент, оценивая эти учебные материалы как сухие, сложные, неинтересные и устаревшие. Только один из предложенных фильмов – «Чашки» (1995) - предназначен для начального уровня. Но количественная и качественная оценка лексики первого эпизода показывает, что 39,6% употребляемых слов не входят в лексический минимум уровня А1 (см. Андрюшина 2000) Согласно Государственному стандарту по русскому языку как иностранному, который описывает навыки владения языком на элементарном уровне, при аудировании в диалогах допускается только один процент употребления незнакомой лексики.(см. Владимирова 2001, 8). Для аудиовизуального восприятия, по которому нет чётких норм, по моему мнению, возможно превышение этой границы. Однако превышение в 40% является неоправданно высоким.

История, рассказанная в фильме, довольно скучная и абсурдная, к тому же игра актеров оставляет желать лучшего. Ученики не воспринимают все это всерьез, что приводит к отсутствию идентификации учащихся с материалом. Очевидно, что при составлении диалогов авторы ориентировались прежде всего на грамматический материал. Грамматические конструкции даются в форме статичных образцов перед презентацией диалогов.

Тот факт, что ведущее издательство по русскому языку как иностранному языку в последние 18 лет не выпускало больше аудиовизуальных материалов для элементарного уровня, я оцениваю как критическую ситуацию в области аудиовизуальных пособий для начинающих. Кроме того, необходимо отметить, что визуальная составляющая фильма «Чашки» мало используется как возможность для знакомства с русским страноведенем. Не понятно, почему действие фильма, рассчитанного на тех, кто начинает изучать русский язык и ещё не видел Россию, происходит в Дании и на Сицилии.

Пример учебного фильма на элементарном уровне

В качестве попытки противостоять дефициту аудиовизуальных материалов для начинающих и изменить практику преподавания, я постаралась на базе моих исследований и собственного опыта изучения русского языка создать учебное пособие для начинающих. Это первая попытка реализовалась как шесть фильмов

(протяженностью от трёх до двадцати минут) и является только началом проекта, осуществление которого я собираюсь продолжить и после окончания дипломной работы. Один из шести созданных фильмов представлен в дипломной работе. Фильм длится 13 минут и представляет современный быт России. В центре внимания приготовление любимого в России блюда - борща.

Цели:

- ✓ Учащие должны получить близкий к реальности взгляд на российский быт.
- ✓ Учащие должны познакомиться с традиционным супом – борщом - и быть в состоянии называть его компоненты.
- ✓ Учащие должны тренировать свое аудиовизуальное восприятие.
- ✓ Должна быть создана ситуация успеха в связи с пониманием аутентичной русской.речи.

Путь от идеи до готового фильма был длинным. В декабре 2009 он даже привел меня в Нижний Новгород. Основное внимание при съемках фильма я уделила мало используемому визуальному восприятию и страноведению. Существенным преимуществом снятого фильма для начинающего уровня является то, что поставленные задачи и само содержание фильма главным образом ориентированы на визуальное восприятие. Переход от ориентирования на диалог (аудиовосприятие) к акцентированию визуального компонента с частичным языковым дополнением (аудиовизуальное восприятие) не только больше соответствует реальному переживанию представленной бытовой ситуации, но и с большей вероятностью вызывает чувство успеха у начинающих, что существенно способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Именно учащийся должен быть поставлен в центр учебного процесса, в то время как учитель должен отойти на второй план. С целью показать связь русского языка с другими славянскими языками, представить Россию как многонациональное государство, полнее отразить российскую действительность, один из героев фильма говорит с заметным украинским акцентом. Таким образом, ученики должны осознать роль русского языка как связующего элемента, посредника между всеми славянскими языками. Задания составлялись таким образом, чтобы, с одной стороны, были посильными, а с другой, не были слишком легкими. Для того чтобы соответствовать этой установке, проводились регулярные консультации с квалифицированными учителями и, в конце концов, учитывались

результаты пробных презентаций фильма в школах. В общей сложности фильм тестировался в четырех школах Вены и Нижней Австрии и был отмечен как учителями, так и учащимися как соответствующий начальному уровню. Для того чтобы проанализировать, воспринимается ли фильм на уроках как пассивный телевизионный материал или все-таки как возможность для обучения иностранному языку, проводился опрос учеников: как много, по их субъективной оценке, они выучили из упражнений. Результаты опроса подтверждают потенциал фильма как одного из типов учебных пособий.

Методические и дидактические импликации и дальнейшая перспектива

Принципиально позитивное восприятие учителями аудиовизуального материала, раскрывшееся в процессе исследования, образует необходимый базис для модифицирования практики преподавания с возможностью дальнейшего развития. Данная работа вносит определенный вклад в это развитие. Исследование выполнит свою задачу, если преподаватели до конца осознают следующие тезисы со всеми их импликациями:

- Фильм является самостоятельным типом текста
- Аудиовизуальное восприятие - это один из основных навыков коммуникации.

Для долгосрочного и основательного повышения качества преподавания посредством аудиовизуального, приближенного к реальности восприятия необходимо не только повышение квалификации преподавателей, уже практикующих в этой области, но прежде всего соответствующее обучение будущих преподавателей. В Венском институте славистики в последние годы были предприняты некоторые действия в этом направлении. В качестве примера, можно привести, курс из программы летнего семестра 2010 "Фильм как проект преподавания". Лекции такого типа, однако, не носят характер обязательных занятий. В результате знание особенностей аудиовизуального восприятия до сих пор не является обязательным компонентом дидактических знаний преподавателя, а следовательно, пока нельзя ожидать от преподавателя умения многоаспектно работать с фильмами. Ситуация могла бы измениться, если бы, во-первых, аудиовизуальное восприятие было включено в школьный учебный план как признанный навык, а во-вторых, соответствующие умения были бы включены в "общеевропейские компетенции владения иностранным языком", начиная с

элементарного уровня. Учебная программа подготовки учителей адаптировалась бы таким образом, что позволило бы сделать фильм как тип текста неотъемлемой частью урока. Ученики смогут серьезно воспринимать фильмы на уроках как инструмент обучения иностранному языку, только если увидят определенный профессионализм учителя в обращении с этим инструментом. В противном случае использование фильма на уроках превратится лишь в пассивное потребление того, что происходит на экране.

В решение следующей базовой проблемы, а именно - дефицита учебного материала, данная работа внесла свою небольшую лепту. Прилагаемый к работе DVD не будет оставаться единственным аудиовизуальным материалом для начинающих. С целью противостоять недостатку соответствующих фильмов запланировано продолжение проекта уже за рамками дипломной работы. Результаты будут доступны всем заинтересованным лицам через австрийское сообщество учителей русского языка, тем самым побудив их также к обмену материалом и опытом.

В заключение я выражаю надежду, что данное эмпирическое исследование, посвященное преподаванию русского языка на начальном уровне, поможет сделать эту целевую аудиторию интересной для дальнейших исследований, чтобы практическое применение аудиовизуального материала в будущем получило серьезное научное обоснование. Хотелось бы также надеяться, что преподаватели начального уровня смогут «рассмотреть» и оценить возможности фильма как средства развития аудиовизуального восприятия, осознать, что аудиовизуальное восприятие является одним из основных навыков коммуникации, а фильм представляет собой самостоятельный тип текста.

9. Bibliographie:

Ballstaedt, Steffen-Peter: Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft, Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Hans-Dieter Kübler (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2004 (Dieser Aufsatz ist auf CD Rom).

Biechele, Barbara: Video im Sprachunterricht - zu ausgewählten Problemen der Theorie und Praxis eines neuen Mediums für den Fremdsprachenunterricht. In: Hans Schmigalla (Hrsg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich Schiller Universität Jena, 1989, S. 82-97.

Biechele, Barbara: Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Hans Barkowski / Armin Wolff (Hrsg.): Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg 2006, Heft 76, S. 309-328.

Biechele, Barbara: „Ich sehe was, was du nicht siehst" - Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Ruth Eßer / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. Iudicum, München 2007, S. 194-205.

Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Goethe Institut München. Langenscheidt, Berlin 1996.

Bergmann, Jörg: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: W. Bonß / H. Hartmann (Hrsg.): Soziale Welt. Sonderheft 3: Entzauberte Wissenschaft. Schwarz, Göttingen 1985, S. 299-320.

Chudak, Sebastian: Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch als Fremdspracheunterricht? In: Fremdsprache Deutsch. Hueber, Stuttgart 2007, Heft 36, S.14-16.

Denecke, B.: Zur Gestaltung von Wirksamkeit von Bild und Ton dynamischer audiovisueller Lehr- und Lernmittel. In: IFBT-Informationen, Nr. 22. Berlin 1984.

Ehnert, Rolf: Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Binder, H. /Schröder, H. (Hrsg.): Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht. Reports from the Language Center, Iycväskyla 1984, S. 5-14.

Fahrmeir, Ludwig / Künstler, Rita / Pigeot, Iris / Tutz, Gerhard: Statistik. Der Weg zur Datenanalyse. Vierte, verbesserte Auflage. Springer, Berlin 2003.

Flick, Uwe (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Beltz Psychologie-Verl.-Union, Weinheim 1995.

Glaser, Barney: Theoretical sensibility. Sociology Press, Mill Valley 1978.

Glaser, Barney / Strauss, Anselm: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine, Chicago 1967.

Grotjahn, Rüdiger: Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Forschungsmethodologischer Überblick. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen, Basel 2003, S. 493-498.

Harms, Michael: Augen auf im Fremdsprachenunterricht - psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Susanne Dux / Adelheid Hu / Barbara Schment (Hrsg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprache, Kulturen, Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Narr, Tübingen 2005, S. 245-256.

Herrmann, Ulrich: Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In: Ralf Caspary (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder, Freiburg 2006, S. 85-98.

Hecht, Susanne. Warum eine didaktisch angepaßte Videoserie für den Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache mit erwachsenen Lernenden von 16 - 100?. In: Zielsprache Deutsch. Stauffenburg: München 1992, Heft 23, S.90-94.

Hüther, Gerald: Wie Kinder lernen? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Ralf Caspary (Hrsg.). Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder: Freiburg 2006, S. 70-84.

Kirchhoff, Sabine / Kuhnt, Sonja / Lipp, Peter / Schlawin, Siegfried: Fragebogen. Datenbasis. Konstruktion. Auswertung. Dritte, überarbeitete Auflage. Leske + Budrich, Opladen 2003.

Krapp, Andreas / Weidenmann Bernd: Pädagogische Psychiologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim 2006.

Kraus, Josef: Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun? Schule zwischen neurobiologischer Vision und bodenständiger Pädagogik. In: Ralf Caspary (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder: Freiburg 2006, S. 142-156.

Leventhal, Howard. / Scherer, Klaus: The Relationship of Emotion and Cognition. A Functional Approach to a Semantic Controversy. In: Cognition and Emotion. 1987, Heft 1, Volume 1, S. 3-28.

Lonergan, Jack: Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien. Hueber: München 1987.

Lundquist-Mog, Angelika: „türkisch für Anfänger". In: Fremdsprache Deutsch. Huber, Stuttgart 2007, Heft 36, S.29-35.

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz Psychologie-Verl.-Union: Weinheim 1995, S. 209-213.

Ohler, Peter: Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: der Informationsverarbeitungsansatz. In: Knut Hickethier und Hartmut Winkler (Hrsg.): Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Sigma Medienwissenschaft: Berlin 1990, S. 36-43.

Ohler, Peter: Kognitive Filmpsychologie. Verarbeitung und mentale Repräsentation von narrativen Filmen. Maks: Münster 1994.

Raabe, Horst: „Das Auge hört mit" Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht?. In: Ute Rampillon / Günther Zimmermann (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Hueber: Ismaning 1997.

Riddle, Johanna. Engaging the eye generation. Visual literacy strategies for the K-5 classroom. Stenhouse Publishers, Portland, Maine 2009.

Röllecke, Renate: Vom medialen Ersatzlehrer zum Diskussionsanlaß. Dokumentarische Filme und audiovisuelle Rezeptionskompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 1991, Heft 4, S. 405-419.

Roth, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Ralf Caspary (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder: Freiburg 2006, S. 54-69.

Sass, Anne: Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Huber, Stuttgart 2007, Heft 36, S.5-13.

Schnell, Michael. Bildungsfernsehen. Entwicklung und Gestaltung audiovisueller Lernangebote. DUV, Wiesbaden 2002.

Siepmann, Karl Egon (Hrsg.): Medium Schulfernsehen. Henn: Kastellaun 1977.

Schirp, Heinz: Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Ralf Caspary (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder, Freiburg 2006, S. 99-127.

Schwerdtfeger, Inge: Sehen und Verstehen. Arbeiten mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin 1989.

Schwerdtfeger, Inge: Filme im Fremdsprachenunterricht. In: Walther Theuring (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Medien. Beiträge aus Medienforschung und Medienpraxis. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald 1983, S. 92-104.

Schwerdtfeger, Inge: Zur (Wieder)Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen - das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand. In: Armin Wolff / Gisela Tütken / Horst Liedtke (Hrsg.): Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehererausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg 1997, Heft 46, S. 195-209.

Schwerdtfeger, Inge: Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Francke, Tübingen 2003, S.299-302.

Spitzer, Manfred: Braintertainment: Expeditionen in die Welt von Geist & Gehirn. Schattauer, Stuttgart 2007.

Spitzer, Manfred: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum, Heidelberg 2009.

Steinmetz, Rüdiger: Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik. Zweitausendeins, Frankfurt am Main 2007.

Strauss, Anselm: Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Press, Cambridge 1987.

Tunner, W.: Lust und Unlust. In: Harald Euler / Heinz Mandl (Hrsg.), Emotionspsychologie, München 1983, S. 201-204.

Wagner, Elvis: Are they watching? Test-taker viewing behaviour during an L2 video listening test. In: Language Learning & Technology, 2007, Volume 11, Number 1, S.67-86.

Fremdsprachige Quellen:

Андрюшина Н.П. / Козлова Т.В.: Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. Златоуст, Москва, СПб 2000.

Бердичевский А. / Вервари В. / Ковалев К. / Пассов Е. / Поор З. Диалог с Россией. Видеокурс для продвинутого этапа. Златоуст, СПБ, Грац 2002.

Владимирова Т.Е.: Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. 2-е изд., испр. Златоуст, Москва, СПб 2001.

Левина Г.М. / Николенко Е.Ю. / Айраетян Г.Г. Приложение к учебному видеофильму для начинающих изучать русский язык. Текст. Учебные задания. Златоуст, СПБ 1995.

Прохоров Ю.Е. / Голубева А.В. Семь прогулок по Москве. Учебный видеофильм для изучающих русский язык. Тексты и упражнения. 2-е изд. Златоуст, СПБ 2000.

Internetquellen:

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm
[Stand: 27.11.2010]

Common European Framework of Reference. Council of Europe.
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf
[Stand: 27.11.2010]

Rechtsquellen:

Rundschreiben Nr. 20/2004: Urheberrechtsgesetz (§ 56c); Wiedergabe von Filmen im Unterricht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
http://www.bsa.at/bmhs/content/download/bmbwk_RS_2004_20_0410.pdf
[Stand: 27.11.2010]

Lehrplan für Lebende Fremdsprache. 2004. Oberstufe
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf
[Stand: 27.11.2010]

Audiovisuelle Quellen von Златоуст

http://www.zlat.spb.ru/ [Stand: 27.11.2010]:

Диалог с Россией (2002) А. Бердичевский, В.Вервари, К.Ковалев, Е.Пассов, З.Поор

Приятного аппетита! (2002, 2003, 2010) А. Бердичевский, О. Калашникова, Н. Соловьева

Прогулки по Петербургу (1995, 1998, 2001, 2005, 2008, 2010) А.В. Голубева, К.Н. Лемешев

Семь прогулок по Москве (1997, 2000, 2010) Ю.Е.Прохоров, А.В.Голубева

Соперники Москвы. Новгород. Тверь (1997, 2007, 2010) А.В.Голубева

Чашки (1992, 1995, 2010) Г.М.Левина, Е.Ю.Николенко, Г.Г. Айрапетян

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bilderrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Sämtliche Transliterationen in dieser Arbeit wurden nach den Regeln des deutschen Duden vorgenommen.

Drosdowski, Günther / Müller Wolfgang / Scholze- Stubenrecht Werner / Matthias Wermke (Hrsg.): Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21. völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1996, Band 1, S. 86.

10. Anhang

- Interviewleitfaden
- Grundbegriffe der Filmanalyse
- Lehrmaterial zum Film Борщ
- Abstract
- Lebenslauf

Interviewleitfaden

- ✓ Was verbinden Sie eigentlich mit dem Wort „Filmdidaktisierung“? Was alles beinhaltet dieses Wort für Sie?
- ✓ Verwenden Sie Filme

JA

- ✓ Ich würde gern an einem konkreten Bespiel aus Ihrer Praxis teilhaben. Denken Sie an eine Stunde in der Sie ein Video verwendet haben. Könnten Sie mir vielleicht den ganzen Prozess von der Suche und Auswahl des Materials, über die Adaptierung für den Unterricht und die Durchführung bis hin zu Ihrer eigenen Reflexion beschreiben
- ✓ Mögliche offene Fragen:
  a) Woher bekommen Sie das Videomaterial? (Film – Übung oder Übung – Film)
  b) Nach welchen Kriterien wählen Sie es aus? (Ganze Filme? Ausschnitte? Soll es Bezug zum Lehrwerk haben?)
  c) Was finden Sie schwieriger, die Suche nach Material oder die Didaktisierung selbst?
  d) Wie oft verwenden Sie Videos?
  e) Mit welchem Ziel verwenden Sie Videos? Eher landeskundlich, oder sprachlich?
  f) Wovon hängt es hauptsächlich ab, ob und wann Sie Videos im Unterricht einsetzen?
  g) Gibt es in ihrer Schule eine Videothek? Oder sind alles eigene Filme?
  h) Haben Sie auch schon daran gedacht Möglichkeiten bereit zu stellen, dass sich die SchülerInnen russ. Filme zuhause ansehen?
- ✓ Finden Sie den Einsatz von audiovisuellem Material generell wichtig im Russischunterricht. Wie würden Sie das auf einer Skala von 1-10, wie würden Sie das auf einer Skala von 1-10 beurteilen? 1 ist das wenig wichtig und 10 ist sehr wichtig.

NEIN

- ✓ Aus welchen Gründen verwenden Sie keine Videos?
- ✓ Glauben Sie Filme halten den Unterricht auf?
- ✓ Gibt es an ihrer Schule eine Videothek?
- ✓ Haben Sie schon einmal daran gedacht Möglichkeiten bereit zu stellen, dass sich die SchülerInnen russ. Filme zuhause ansehen?

Allgemeiner Abschluss:

- ✓ Gibt es Ihrer Meinung nach genug Information für LehrerInnen über das Arbeiten mit Filmen im Unterricht?
- ✓ Haben Sie jemals irgendwelche Kurse für den Einsatz von audiovisuellem Material im Unterricht gemacht? Vielleicht in der LehrerInnenausbildung auf der Uni? Haben Sie sich ihre Kenntnisse selber beigebracht?
- ✓ Kennen Sie bereits didaktisierte Materialien? Wenn ja, welche?
- ✓ Wären fertige Didaktisierungen von authentischem Filmmaterial für Sie eine Hilfe? Könnten Sie sich vorstellen diese zu verwenden?

Abschluss für JA:

- ✓ Wenn sie die erste Stunde in der sie Videos eingesetzt haben vergleichen mit kürzlich gehaltenen Stunden, wie hat sich ihr Unterricht verändert? Wie haben Sie sich weiter entwickelt? Gibt es vielleicht irgendwelche Tipps, die Sie mir geben könnten? Gibt es irgendwelche Fehler aus denen Sie gelernt haben?

Grundbegriffe der Filmanalyse

Im Laufe der vorliegenden Arbeit wurde immer wieder von der Wirkung filmischer Darstellungsarten, oftmals auch filmische Zeichen genannt, gesprochen. An dieser Stelle soll ein Überblick über die wichtigsten Begriffe bezüglich Darstellungsarten filmischer Wirklichkeit und ihrer Wirkung auf den Zuschauer gegeben werden. Die Aufstellung ist keinesfalls als vollständig zu betrachten, sondern soll einer ersten Orientierung in der Thematik dienen.

Auch wenn das Wissen um diese Darstellungsarten im Anfängerunterricht aufgrund der sprachlichen Barriere noch kein Diskussionsthema ist, so ist es zumindest für die Lehrkraft von Vorteil über diese Phänomene Bescheid zu wissen, um eine gewisse Professionalität im Umgang mit audiovisuellen Medien zu gewährleisten.

Die Begriffe und Definitionen wurden aus folgenden Werken übernommen:

Schwerdtfeger, Inge: Sehen und Verstehen. Arbeiten mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin 1989.

Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Goethe Institut München.: Langenscheidt, Berlin 1996.

Steinmetz, Rüdiger: Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik. Zweitausendeins, Frankfurt am Main 2007.

Sämtliche Abbildungen in diesem Unterkapitel wurden folgendem Werk entnommen:

Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Goethe Institut München. Langenscheidt, Berlin 1996, S.171-174.

Die Einstellung (single shot):

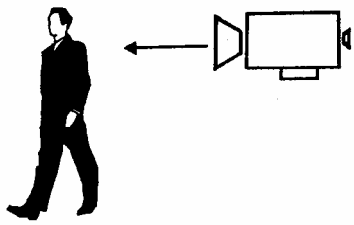
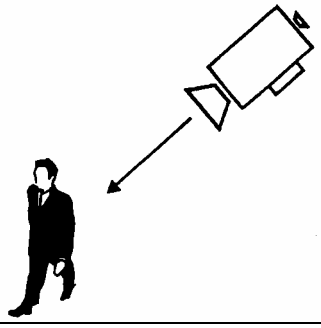
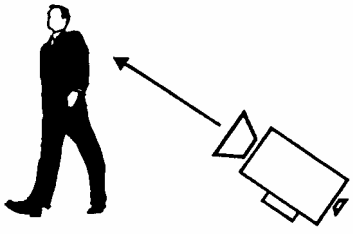
Die Einstellung wurde in der vorliegenden Arbeit auch öfter unter dem Begriff Szene verwendet. Es handelt sich hier um eine durch Schnitte oder eine Blende begrenzte, ohne Unterbrechung gefilmte Aufnahme, die sich aus einem Zusammenspiel von Einstellungsgröße, Kamerabewegung, Kameraperspektive und Einstellungslänge aufbaut.

Einstellungsgröße:

Die Einstellungsgröße bestimmt das emotionale Verhältnis des Zuschauers zu dem Gesehenen.

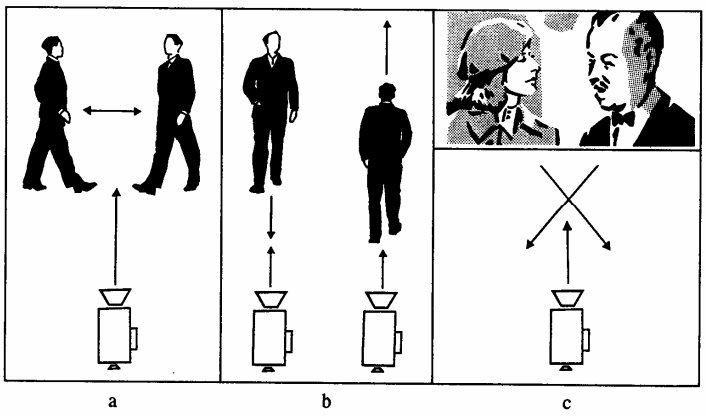
Weite (extreme long shot)	**Totale (long shot)**	**Halbtotale (medium long shot)**	**Halbnahe (medium shot)**
Atmosphäre wird vermittelt, oft symbolische Funktion, z.B. Schlussbild	Zuschauer auf Distanz, zeigt Beziehung zwischen Personen, räumliche Orientierung	Zuschauer auf Distanz, zeigt Beziehung zwischen Personen, Konzentration auf Person	Zuschauer auf Distanz, zeigt Beziehung zwischen Personen, Umgebung deutlicher, Mimik erkennbar
Amerikanische (medium shot)	**Nahaufnahme (medium close up)**	**Großaufnahme (close up)**	**Detail (extreme close up)**
Gestische Handlungsebene, Konzentration auf Arme und Hände	Nähe zum Zuschauer, mimischer Aussagecharakter von Gedanken und Gefühlen, Konzentration auf Kopf und Brust	Nähe zum Zuschauer, mimischer Aussagecharakter von Gedanken und Gefühlen, Konzentration auf Mimik	Atmosphäre wird vermittelt, Spannungssteigerung bei emotionalen Höhepunkten

Kameraperspektive:

Normalsicht/Zentralperspektive (eye level)	**Vogelperspektive / Aufsicht (overhead)**	**Froschsicht / Untersicht (below shot)**
		
Normale Wahrnehmung auf Augenhöhe	Zuschauer hat Gefühl der Überlegenheit	Zuschauer hat Gefühl der Unterlegenheit, dargestellte Person wirkt dominant (oder auch lächerlich und überheblich)

Die Kamera- und Objektbewegung:

Die Bewegung der Bilder ist der wesentliche Unterschied zwischen Filmen und statischen Bildern. Die Kamera hat dabei die Möglichkeit stehen zu bleiben oder sich ebenfalls zu bewegen.



Fixe Position:

a.) Zuschauer ist unbeteiligter Dritter, der nicht einbezogen ist

b.) Zuschauer wird einbezogen

c.) Es wird derjenige gezeigt, der gerade spricht, Zuschauer fühlt sich in das Gespräch einbezogen

Ist die Kamera während der Aufnahme in Bewegung, so bekommt der Zuschauer das Gefühl, dass er sich selbst ebenfalls mitbewegt. Auch der Zoom vermittelt einen Eindruck von Bewegung und Integration in die Handlung.

In der **Montage** werden die einzelnen Einstellungen über Schnitte oder Blenden verknüpft. Die Montage der Sequenzen kann chronologisch oder achronologisch erfolgen. Verschiedene Handlungen können auch parallel zueinander ablaufen (Parallelmontage).

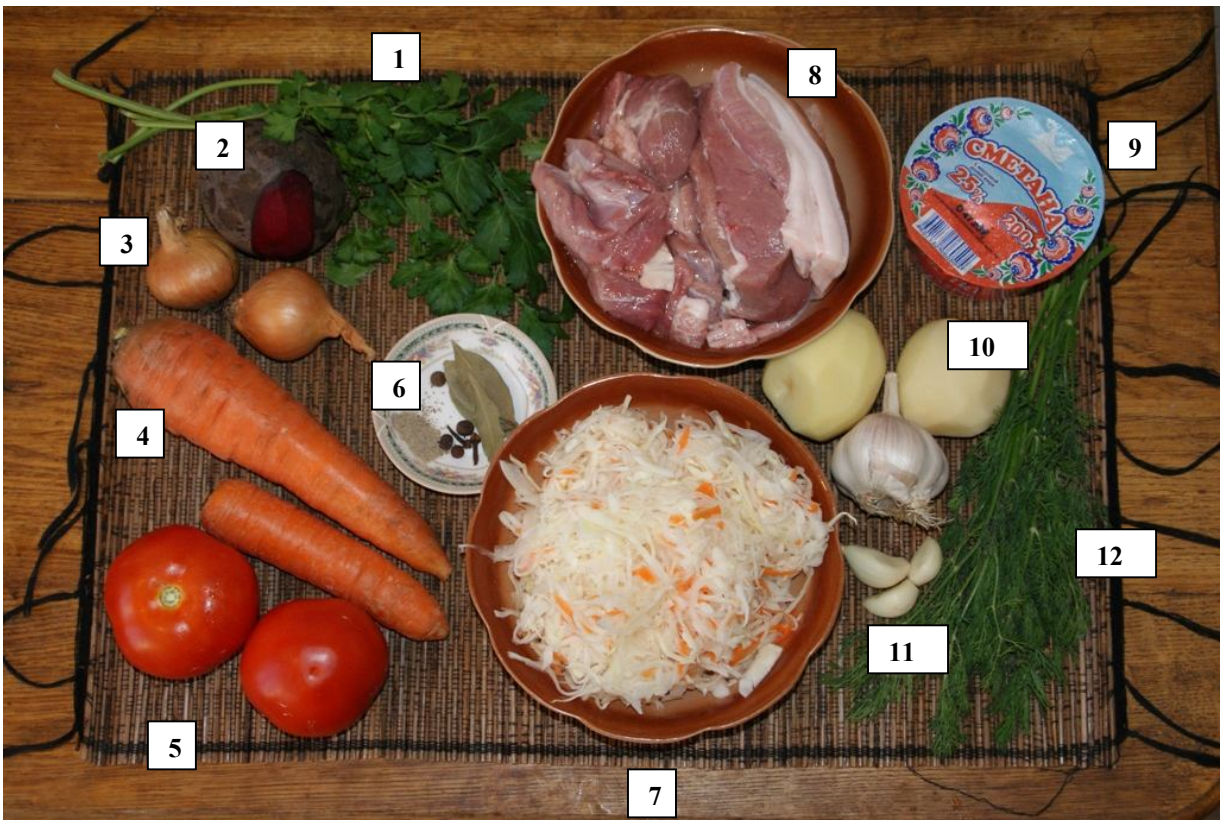
Der **Ton** (Sprache, Musik, Geräusche oder auch Stille) bestimmt die Wirkung der Filmaussage entscheidend mit, indem er beim Zuschauer bestimmte Assoziationen weckt. Es wird zwischen On-Ton, der direkt mit dem dargestellten in Verbindung steht und Off-Ton, der dem Geschehen eine zusätzliche Bedeutung hinzufügt unterschieden.

Что они купили?

(Foto: Christiane Fitz)

Мы готовим борщ!

Wie heißen die Lebensmittel? Ordne die Wörter den Bildern zu!



(Foto: Christiane Fitz)

☐ мясо	☐ морковь	☐ чеснок	☐ петрушка
☐ помидоры	☐ капуста	☐ укроп	☐ картошка
☐ приправы	☐ свёкла	☐ сметана	☐ лук

Кто сказал что?

	Олег	Ирина
«Наконец-то мы дома!»		
«Я тогда пойду гулять с собакой.»		
«Что ты там делаешь?»		
«Борщ готов?»		
«Какой счёт?»		
«Я люблю борщ!»		
«Приятного аппетита!»		
«Очень вкусно!»		
«Сколько ещё минут?»		
«Готов!»		
«2:1 Россия выигрывает!»		
«Я дома!»		
«А что ты хочешь?»		

Abfolgekärtchen:

рынок	морковь	футбол
лифт	морковь	собака
мясо	свёкла	собака
мясо	свёкла	песня
обед	рыба	

Beispiel für eine Bingokarte

помидоры	морковь	картошка
приправы	сметана	петрушка
мясо	чеснок	укроп

Bildkärtchen (Fotos: Christiane Fitz)

СМЕТАНА
с массовой долей жира
25%
Масса нетто
200г
СМЕТАНА
25%
с массовой долей жира

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der im Russisch-Anfängerunterricht vernachlässigten Fertigkeit des Hör-Sehverstehens. Darunter versteht man die Kompetenz im Umgang mit audiovisuellen Texten in ihrer Gesamtheit von nonverbaler und verbaler Kommunikation. Basierend auf der Annahme, dass die Lehrkräfte sich der Eigenschaften und Möglichkeiten visueller Stimuli beim Sprachenlernen nicht nur zu wenig bewusst sind und das Fachwissen dazu fehlt, sondern oft auch gar nicht die praktischen Bedingungen gegeben sind, um theoretisches Wissen entsprechend umzusetzen, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit versucht zu klären, wie und unter welchen Voraussetzungen ein Mittelweg zwischen theoretischen und praktischen Anforderungen gefunden werden kann. Dafür wurden folgende zwei Zugänge gewählt: Einerseits erfolgte die Auseinandersetzung mit vorhandener Forschungsliteratur aus den Bereichen Fremdsprachen- und Mediendidaktik sowie Neurowissenschaft und Psychologie (im speziellen Emotions- und Kognitionspsychologie), andererseits wurde eine empirische Untersuchung der Unterrichtspraxis anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von zwölf problemzentrierten Interviews mit RussischlehrerInnen aus Wien und Niederösterreich durchgeführt. Die Ergebnisse des Vereinigungsversuches von Wissenschaft und Schulrealität zeigten eine unzureichende gegenseitige Wechselwirkung. Die jeweiligen Auseinandersetzungen mit dem Thema Film weisen wesentliche Unterschiede in den Voraussetzungen auf.

Auf dieser Untersuchung basierend wurde sowohl eine Analyse des einzigen Beginner-Lehrfilms des führenden Verlags für Russisch als Fremdsprache "Zlatoust" durchgeführt als auch die Erstellung eines Lehrfilms mit Übungsmaterialien rund um das Thema russischer Borschtsch umgesetzt. Die Dreharbeiten dazu fanden in Nischnij Nowgord (Russland) statt. Die Schulung des Hör-Sehverstehens und die Vermittlung von Landeskunde bilden die Schwerpunkte des neuen Lehrmaterials, das bereits an diversen AHS erprobt und verbessert wurde. Das vorgestellte Unterrichtskonzept soll die Möglichkeiten eines theoretisch fundierten und gleichzeitig realistisch umsetzbaren Einsatzes von audiovisuellen Texten im Anfängerunterricht aufzeigen, damit die textsortengerechte Schulung des Hör-Sehverstehen als kommunikative Fertigkeit in Zukunft von Anfang an in den Unterricht integriert wird.

LEBENSLAUF

CHRISTIANE FITZ

Geburtstag	10. Juli 1985
Geburtstort	Wien

AUSBILDUNG

Seit 10/2003	Lehramtsstudium für Russisch und Englisch Universität Wien
2003-2009	Grundqualifikation für eine Tätigkeit im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Institut für Germanistik der Universität Wien
09/1999-06/2003	ORG mit Schwerpunkt Musik in Krems/Donau

AUSLANDSERFAHRUNGEN

09/2006-07/2007	Auslandsstudium an der Linguistischen Universität Nischnij Nowgorod/Russland
08/2004	Russisch-Österreichisches Sommerkolleg „Tandem 2004“ (Veranstalter: Universität Wien und Linguistische Universität Nischnij Nowgorod) Nischnij Nowgorod/Russland

BERUFSERFAHRUNGEN

08/2010	„Tandem 2010“ Nischnij Nowgord/Russland Tätigkeit: Leitung und Organisation, Gestaltung der zweisprachigen Webseite, Deutschlektorin (Unterricht nach dem Tandemprinzip)
seit 09/2009	ILS - International Language Service Sprachdienst Tätigkeit: Sprachtrainerin für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache Wien/Österreich
08/2007, 2008 und 2009	Russisch-Österreichisches Sommerkolleg „Tandem 2007“, „Tandem 2008“ und „Tandem 2009“ Nischnij Nowgord/Russland Tätigkeit: Filmdreh und Schnitt (zweisprachiger Film), Assistenz bei Organisation und Durchführung
11/2007–01/2008	Praktikum bei Caritas Wien Tätigkeit: Deutschkursleiterin für einen Anfängerkurs mit Asylbewerbern Wien/Österreich
03/2006-07/2006	DAF Praktikum an der Odessaer Akademie für Nachrichtenwesen Tätigkeit: Sprachpraktikantin für Deutsch als Fremdsprache Odessa/Ukraine