

BT kopl. 20: 1990 v.

V25821 II

1991-11-18

GLOTTODIDACTICA

VOL. XX



2003. GRU. 1 6

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XX

Editor — Waldemar Pfeiffer, Poznań
Assistant to the editor — Jerzy Mleczak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz — Warszawa
Stanisław Gniadek — Poznań
Leon Kaczmarek — Kraków
Aleksander Szule — Kraków

Jacek Fisiak — Poznań
Franciszek Grucza — Warszawa
Waldemar Marton — Poznań
Władysław Woźniewicz — Poznań



POZNAŃ 1990

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

425821 II / 20 / 1990



Redaktorzy: Anna Gierlińska, Andrzej Pietrzak
Redaktor techniczny: Michał Łyssowski

ISBN 83-232-0199-4

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. A. MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 520+80 egz. Ark. wyd. 15,25. Ark. druk. 11,75. Papier druk. sat. kl. III. 80 g
70×100. Oddano do składania 23 II 1989 r. Podpisano do druku we wrześniu 1990 r. Druk ukończono
we wrześniu 1990 r. Zam. nr 391/105.

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA – POZNAŃ, UL. FREDRY 10

BIBL. UAM
91 00 744

CONTENTS

I. ARTICLES

Walter APELT, Zu Theorie und Praxis einer allgemeinen Fremdsprachenmethodik (AFM) — Grundlegende Positionen und empirische Erfahrungen	5
Ulrich ESSER/Ulrich NOWAK, Kognitives Training von Fremdsprachlernstrategien — Begründung eines neuen Forschungsansatzes der Fremdsprachlernpsychologie	15
Aleksander KOZŁOWSKI, Der Text im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts	21
Martin LÖSCHMANN, Welche Aufgaben und Übungen bei literarischen Texten?	33
Jan KORZENIEWSKI, Zur Sprachkreativitätsförderung mittels neuartiger Bildkonventionen	45
Marianne LÖSCHMANN, Zum Hör-Seh-Verstehen von Video- und Fernsehsprachprogrammen	51
Vesselin VAPORĐSHIEV, Didaktisierung von textlinguistischen Mitteln zur Entwicklung des Verstehenden Lesens von Fachtexten	63
Olga DIAZ, Didactique littéraire	71

II. NOTES AND DISCUSSIONS

Ulrich ESSER, Psychologische Aspekte der Diagnose von Fremdsprachenlernfähigkeit — Eine Diagnose der Diagnostik	77
Janusz ZYDRON, Sita Learning System — Auswertung eines Lerneffizienztestes	83

III. REPORTS

Marek SZALEK, Some features of the communicative approach in Great Britain and the Soviet Union	91
---	----

IV. CASE STUDIES

Efurosibina ADEGBIJA, Learners' strategies for improving English: a case study of Nigerian undergraduates	103
Mirosława STAWNA, The communicative approach in the classroom: a diagnostic study	113

V. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

T. Buntgarten (Hrsg.), <i>Wissenschaftssprache und Gesellschaft</i> (Andrzej Z. BZDEGA).	123
E. Apeltauer (Hrsg.), <i>Gesteuerter Zweitsprachenerwerb</i> (Werner REINECKE)	125
K. R. Bausch, F. G. Königs, R. Kogelheide (Zusammenstellung & Redaktion),	

	<i>Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung</i> (Werner REINECKE) . . .	129
K.-R. Bausch, F. G. Königs (Hrsg.), <i>Sprachlehrforschung in der Diskussion</i> (Jan KORZENIEWSKI)		134
F. G. Königs (Hrsg.), <i>Manuskripte zur Sprachlehrforschung</i> (Jan KORZENIEWSKI)		138
R. Ehnert, H.-E. Piepho (Hrsg.), <i>Fremdsprachenlernen mit Medien</i> (Gothild LIEBER)		140
Autorenkollektiv, <i>Funktionen, Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmitteln im Englischunterricht</i> (Kazimiera MYCZKO)		144
H. Breitung, R. König, I. Schwarz, <i>Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer</i> (Maria SAWICKA)		147
R. Brütting, <i>Literaturdidaktische Kommunikationsforschung</i> (Aleksander KOZŁOWSKI)		148
W. Melde, <i>Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht</i> (Halina MALEŃCZYK)		153
Autorenkollektiv unter Leitung von G. Michel, <i>Sprachliche Kommunikation (Einführung und Übungen)</i> (Halina MALEŃCZYK)		157
E. I. Passow, <i>Kommunikatiwnyj metod obuczenija inozazycznomu goworeniju</i> (Marek SZALEK)		161
R. Bamberger, E. Vanecek, <i>Lesen — Verstehen — Lernen — Schreiben</i> (Maria SAWICKA)		163
I. Poldauf, <i>English word stress. A theory of word-stress patterns in English</i> (Stanisław PUPPEL)		164
R. Freudenstein, C. V. James (eds), <i>Confidence through competence in modern language learning</i> (Teresa SIEK-PISKOZUB)		167
H. Küpper, <i>Illustriertes Lexikon der deutschen Umgangssprache</i> (Vesselin VAPORDSHIEV)		172
B. Voss (ed.), <i>Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht</i> (Wojciech MEHL)		174
C. Brumfit, H. Lunt, J. Trim (eds), <i>Second language learning: research problems and perspectives</i> (Wojciech MEHL)		175
D. Strauss, <i>Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung</i> (Jan KORZENIEWSKI)		176
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Empirie und Fremdsprachenunterricht</i> (Barbara SKOWRONEK)		178
H. Stiefenhöfer, <i>Lesen als Handlung</i> (Barbara SKOWRONEK)		179
G. Zimmermann, <i>Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts</i> (Barbara SKOWRONEK)		181
G. Zimmermann, E. Wißner-Kurzawa, <i>Grammatik lehren, lernen, selbstlernen</i> (Barbara SKOWRONEK)		182
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Forschungsgegenstand Richtlinien</i> (Barbara SKOWRONEK)		183
VI. PUBLICATIONS RECEIVED		185

ZUM HÖR-SEH-VERSTEHEN VON VIDEO- UND FERNSEHSPRACHPROGRAMMEN

(ON AURAL AND VISUAL COMPREHENSION
OF FOREIGN LANGUAGE VIDEO AND TV PROGRAMMES)

MARIANNE LÖSCHMANN

Karl Marx University, Leipzig

Received March 1987

ABSTRACT. The potential of sound films for foreign language learning and teaching can be fully realised only through modern technological developments. It is assumed that the reception of video and TV foreign language programmes is a purposeful and mediating activity. The paper discusses the effect of various picture and sound forms, as well as the impact of the combinations of those forms that are relevant to the development of foreign language aural and visual comprehension. A theoretical model for the development of receptive skills has been developed in order to help overcome learning difficulties.

Erst durch die modernen technischen Entwicklungen können die Potenzen tonfilmischer Darstellung in vollem Maße und auf breiter Basis im Fremdsprachenunterricht zur Geltung gebracht werden. Der vorliegende Artikel reiht sich ein in die Bemühungen, durch die Nutzung von Video und Fernsehen zur Effektivierung des Fremdsprachenerwerbs beizutragen.

1. REZEPTION ALS ZIEL- UND MITTLERTÄTIGKEIT

Eine erfolgreiche Rezeptionstätigkeit ist für die Wirksamkeit von Video- und Fernschrachprogrammen (VFSP) von erstrangiger Bedeutung. Das Verstehen von VFSP als Hör-Seh- bzw. Seh-Hör-Verstehen bildet die Voraussetzung für das Funktionieren der Lehr- und in deren Folge der Lerntätigkeit zum Erwerb sprachlich-kommunikativen Könnens in der Fremdsprache. Mittels des Hör-Seh-Verstehens sind Sprachsystem- und Sprachhandlungskennntnisse zu vermitteln und die Kenntnisaneignung zu steuern, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hören selbst zu betreiben und die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sprechen durch Bereitstellung von Mustern und Modellen sowie in bestimmtem Maße durch Übungen dazu zu befördern. Soll die verbale Komponente entlastet werden,

die auf Grund der vielfältigen Funktionen der Lehrtätigkeit ohnehin leicht zur Dominanz tendiert, und/oder reicht die fremdsprachige Hörfertigkeit noch nicht aus, um die Lerntätigkeit allein über die Fremdsprache zu führen, kann bei tonfilmischer Darstellung z. T. das Bild als Surrogat fungieren. Über das Sehverstehen können so bestimmte Lehrfunktionen abgedeckt werden. Das impliziert nicht, daß auf die Muttersprache der Lerner zumindest im Anfängerprogramm im Interesse der Effektivität zu verzichten ist. Wie das häufig unterentwickelte muttersprachige Hör-Seh-Verstehen zu gewährleisten ist, kann jedoch nicht Gegenstand unserer Betrachtung sein.

Das fremdsprachige Hör-Seh-Verstehen, verstanden als Prozeß und Resultat von miteinander in Beziehungsgemeinschaft realisierten Hör- und Sehhandlungen bzw. -operationen, verdient unsere besondere Aufmerksamkeit nicht nur in seiner Zielfunktion, sondern vor allem auch in der unabdingbaren Mittlerfunktion. Dabei trägt die Unterscheidung von Ziel- und Mittler-tätigkeit insofern relativen Charakter, als beide aufs engste miteinander verknüpft sind: Indem das Hör-Seh-Verstehen als Mittlertätigkeit dient, entwickelt es sich auch im Sinne der Zieltätigkeit weiter; die planmäßige Herausbildung der Zieltätigkeit ermöglicht eine immer bessere Nutzung als Mittlertätigkeit.

Da Hörverstehen in der realen Kommunikation in der Regel Hör-Seh-Verstehen bedeutet, gilt quasi alles, was für die Entwicklung des Hörens im Fremdsprachenunterricht festgestellt werden kann, auch für unseren Fall. Und umgekehrt ließe sich gleichwohl vieles, was in unserem Zusammenhang herausgearbeitet werden kann, im Fremdsprachenunterricht generell berücksichtigen. Auch damit könnte ein Beitrag zur Überwindung der Vernachlässigung des Hörens¹ geleistet werden. Daß sich die Relationen von Hören und Sehen sowohl im Rahmen realer Kommunikation allgemein als auch mittels tonfilmischer Darstellung vollzogener sehr differenziert gestalten können, soll uns unter 2. beschäftigen. Das Verhältnis hängt von der übergeordneten Tätigkeitssituation, von den Kommunikationszielen und den Sprachhandlungsbedingungen ab, wozu als objektive Größe das Wahrnehmungsangebot in Bild und Ton zählt.

Das Hör- und ebenso das Hör-Seh-Verstehen ist mehrdimensional determiniert. Wir sehen vor allem drei Bestimmungsebenen der Fertigkeitseistung:

- das Verhältnis von Rezipienten und Kommunikationsereignis, das die Handlung bestimmt, als eine Subjekt-Objekt-Beziehung (1),

¹ Vgl. u. a. W. Apelt (1982): VI. Internationaler Kongreß für Angewandte Linguistik. In: *Fremdsprachenunterricht* 26, 1, S. 48; auch E. Zawadzka (1983): Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkungen auf die didaktische Praxis. In: *Deutsch als Fremdsprache* 20, 1, S. 15f.

- die Art des Textes, der Gegenstand der Handlung (1) ist, als einer objektiven Größe (2) und
- den Grad des Verstehens, der als Ziel der Handlung (1) auf der Basis des Textes (2) erreicht wird, als einer subjektiven Größe (3).

Zu (1). Prinzipiell ist zu unterscheiden, ob ein Kommunikant als Rezipient und als Produzent von Äußerungen in einem kommunikativen Ereignis steht oder ob er nur Rezipient ist, d. h. nicht selbst sprachproduzierend beteiligt ist. Diese Unterscheidung, die für die Kommunikationspraxis wie für den Fremdsprachenunterricht mit Lehrer zu treffen ist, läßt sich beim Einsatz von VFSP nicht direkt realisieren. Der Lerner als Sprecher vor dem Bildschirm ist und bleibt eine Notlösung weitab realer Kommunikation. Erst der mit Video gekoppelte Einsatz von Mikrocomputern kann einen Schritt weiterhelfen, wengleich Verstehen und Generierung gesprochener Sprache auch dort noch offenstehen. Um so größere Bedeutung kommt bei VFSP der Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten für den Lerner zu. Nur im Falle eines weitgehenden Auf-sich-Beziehens der Situation im VFSP ist u.U. damit zu rechnen, daß eine spätere Transferleistung auf das Hören im Dialog stattfindet.

Zu (2). Hier sind wegen ihrer prinzipiell unterschiedenen Anforderungen an die Kommunikationsteilnehmer dialogische und monologische Äußerungen auszugliedern. Kommunikative Tätigkeit in Einheit von Rezeption und Produktion realisiert sich nur im Dialog und dementsprechend nur in bestimmten Textsorten, während sich die Rezeptionstätigkeit schlechthin auf alle Textsorten erstrecken kann. So stehen auch der Rezeption im Rahmen von VFSP alle Textsorten offen: die ziel- und bedingungsadäquate Auswahl ist nicht restringiert.

Die Rezeption von VFSP kann i. w. S. insgesamt als komplexe Hörübung eingeordnet werden. Sie besteht zumindest bei VFSP, die Unterrichtsfunktion wahrnehmen, aus mehreren Teilübungen, die die Entwicklung des Hörens in Haupt- oder in Nebenfunktion verfolgen. Der Text, auf dessen Grundlage diese komplexe Hörübung vollzogen wird, weist gegenüber Hörtexten, die im institutionalisierten Unterricht vom Lehrer zur Hörentwicklung genutzt werden, Unterschiede auf. Er konstituiert sich meist aus mehreren Teiltexten, die im Ergebnis verschiedener Sprachhandlungen verschiedene Textsorten repräsentieren und relative Selbständigkeit aufweisen können. Wenn das VFSP quasi eine Unterrichtseinheit darstellt, ist sein Text in gewissem Sinne dem ‚Gesamttext‘ vergleichbar, den die sprachlich-kommunikative Tätigkeit im Rahmen einer Unterrichtsstunde hervorbringt.

Im Vergleich zum Hörtext in der Schulstube muß weiter gesehen werden, daß bei VFSP der Anteil nonverbaler Komponenten an der Rezeption fast immer wesentlich höher ist. Para- und extrasprachliche Komponenten haben unbestritten große Bedeutung für die Kommunikation generell, für

mündliche, dialogische, in tonfilmischer Darstellung realisierte insbesondere. Im Hinblick auf die Rezeption von VFSP sind wir auf jeden Fall gehalten, nicht nur den ‚reinen‘, verbalen Text zu sehen, sondern das Gesamt in seiner Einheit von Bild und Ton.²

Zu (3). Allgemein wird beim Hören zwischen vollständigem Erfassen des Inhalts und Erfassen des wesentlichen Inhalts differenziert. Dabei ist Hören als Beteiligter im Kommunikationsereignis häufiger auf Erfassen aller Informationen gerichtet, während beim Hören von Kommunikation der angezielte Grad des Verstehens größeren Schwankungen unterliegen kann.

Für die Rezeption von VFSP ist die Unterscheidung nach dem Grad des Verstehens von besonderer Relevanz. Dem Auge werden fast immer mehr Informationen angeboten als tatsächlich wahrgenommen werden können, das ist erst recht so bei dynamischem Bild, das nicht im Klassenzimmer angesiedelt ist. Der Entwicklung differenzierten Sehens wird aber in der Regel wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Man setzt voraus, daß das Bild direkt verstanden wird, weil keine oder weniger komplizierte Umkodierungsoperationen notwendig sind. Bei der Darstellung fremdsprachiger Kommunikationsereignisse im Zielsprachland gibt es aber eine Vielzahl von Informationen, die bewußt **gesehen** werden müssen, um diese Kommunikation wirklich zu verstehen und Schlußfolgerungen für eigene angemessene sprachlich-kommunikative Handlungen in der Fremdsprache ziehen zu können. Die Notwendigkeit systematischer Sehschulung³ ist allgemein akzeptiert, doch wird ihr in der Unterrichtspraxis noch wenig Rechnung getragen.

Ein Verstehen weitgehend aller Informationen wird nur dann möglich, wenn die visuelle Komponente in bezug auf Bewegung und Fülle reduziert ist. Vollständiges Erfassen meint bei VFSP meist nur das vollständige Verstehen der sprachlich kodierten Informationen und der außersprachlichen, soweit dafür erforderlich. Das gilt analog für das Ziel des Verstehens des wesentlichen Inhalts, wobei hier die Aufmerksamkeit bei bestimmten Bild-Ton-Relationen stärker als beim vollständigen Erfassen auf die visuelle Komponente gerichtet sein kann. Das Erfassen nur bestimmter Informationen — dem orientierenden Lesen vergleichbar — bei einem ersten Hören und Sehen ist als weitere Verlaufsform unbedingt zu berücksichtigen. Ein orientierendes oder selektives Hören⁴, das je nach Aufgabenstellung und

² Faber erweitert deshalb den Textbegriff und unterscheidet: grafische Texte, Hörtexte und hochtechnisierte Bildtexte. Vgl. H. v. Faber (1980): *Der Medientext im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. In: A. Wierlacher (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch*, Bd. II, München, S. 564.

³ Vgl. schon Debes, 1969 — nach I. Ch. Schwerdtfeger (1973): *Medien und Fremdsprachenunterricht*, Hamburg, S. 424.

⁴ Faber unterscheidet in Anlehnung an Formen des Leseverstehens, wie sie in der Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in der DDR verwendet werden,

Wahrnehmungsangebot mehr oder weniger auch Bildinformationen einbezieht, und ein selektives Sehen⁵, das in erster Linie auf außersprachliche Informationen gerichtet ist, sind sinnvoll zu unterscheiden. Dadurch erweitern sich auch die Möglichkeiten einer vielgestaltigen, schwierigkeitsgestuften Aufgaben- und Übungsgestaltung.

2. DIE KOMPONENTEN DER REZEPTIONSGRUNDLAGE

Wir gehen zunächst von einer Unterscheidung hauptsächlicher Veranschauligungskomponenten aus⁶, nach der bei der auditiven Komponente verbale und nichtverbale, bei der visuellen Komponente bildliche und bildhafte Veranschaulichung differenziert werden. Grundsätzlich können Lautsprache als verbale und Musik sowie Geräusche als nichtverbale Komponenten auditiver Veranschaulichung filmische Darstellung allein komplettieren, doch für VFSP kommt zwar nur verbale, nicht aber ausschließlich nichtverbale auditive Veranschaulichung in Frage. In der Regel liegt bei VFSP wie bei tonfilmischen Darstellungen allgemein eine Beteiligung aller auditiven Komponenten vor, wobei diese sowohl mono-ton als auch einander überlagernd auftreten können.

Durch die Erscheinungsformen der auditiven Komponente lassen sich unterschiedliche Funktionen realisieren: Sie können unmittelbar Informationen vermitteln oder lenkend und steuernd auf Lernhandlungen einwirken, indem sie verbale Lenkungshilfen geben oder nichtverbal Symptom-, Signal-, oder Symbolfunktion ausüben, sie können Surrogat-, Ergänzungs-, Akzentuierungs-, Assoziations-, Verstärkungs-, Redundanz-, Illustrations-, Kulissenfunktion übernehmen⁷. Die Aufzählung ist weder als vollständig noch als gegliederte Rangfolge zu betrachten, sondern soll nur das breite Funktionsspektrum verdeutlichen, das auch für den Fremdsprachenerwerb beim Einsatz von VFSP genutzt werden kann.

Wesentlich für die Wirksamkeit der akustischen Komponente ist die Berücksichtigung medienspezifischer Bedingungen. So ist z. B. zu beachten, daß dem Verdeckungseffekt, der durch Rauschen vor allem bei Tönen hoher und mittlerer Frequenz hervorgerufen wird, bei VFSP durch eine möglichst

kursorisches, orientierendes und selektierendes Hören, das dem Aufsuchen bestimmter Inhalte dient. Vgl. H. v. Faber (1983/84): Video im Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF* 4, S. 9.

⁵ Vgl. H. L. Bauer (1980): Für einen offenen Unterricht mit Video. In: *Video im Fremdsprachenunterricht*, München, S. 120 und H. v. Faber, a.a.O.

⁶ Vgl. W. Gienow (1984): Visuelles und auditives Veranschaulichen beim Fremdsprachenerwerb. In: *Fremdsprachenunterricht* 28, 2/3, S. 62.

⁷ Vgl. u. a. F. Geisenhainer et al. (1979): Problemstudie zur Gestaltung audiovisueller Unterrichtsmittel. In: *Unterrichtsmittel-Information* 14, 2, S. 19 u. 27.

starke Ablenkung von Hintergrundgeräuschen bei Sprache in besonderem Maße entgegengewirkt werden muß. Die Lautheit von Störgeräuschen kann bei direkter Kommunikation höher sein als bei tonfilmischen Darstellungen, noch dazu in der Fremdsprache u. a. Filmsequenzen zunächst nur mit Sprache aufzunehmen und dann mit Geräuschen und/oder Musik, ist deshalb ein probates Mittel.

Daß die lautsprachliche Komponente der allergrößten Aufmerksamkeit bedarf, ist im gegebenen Zusammenhang nicht zu begründen. Ihre Gestaltung als monologische, dia- oder polylogische Rede, die Einhaltung angemessener Progressionen beim Sprechtempo, bestimmter intonatorischer und phonetischer Normen bzw. die Einschaltung didaktisch-methodischer Hilfen bei Nichteinhaltung spielen bei VFSP naturgemäß eine ganz entscheidende Rolle.

Gleiche Funktionen wie die auditive kann auch die visuelle Komponente erfüllen, nur daß hier die Erscheinungsformen vielfältiger sind. Da das dynamische Bild die primäre Darstellungsform für Film ist, bildet es auch die Basis der Gliederung nach Einstellungen, Sequenzen, Szenen bzw. Episoden. Im Unterschied zum Ton kann jedoch die visuelle Komponente außer in Ein- bzw. Mehrschichtigkeit dynamisch oder statisch und in Kombination beider realisiert werden, was für Rezeptions- und Lernhandlungen wesentliche Möglichkeiten birgt. Daß das dynamische Bild bei tonfilmischen Darstellungen insgesamt dominiert und dominieren muß, gilt auch für VFSP. Allerdings können die Relationen zum statischen Bild hin bis zu einem gewissen Grade verschoben sein, durch die Entwicklung des Fernsehens bedeutend weiter als früher. Bei der dynamischen Komponente sind grundsätzlich zwei Möglichkeiten zu unterscheiden: Es können mit feststehender Kamera sich bewegende Objekte und umgekehrt feststehende Objekte mit sich bewegender Kamera aufgenommen werden; darüber hinaus lassen sich mit bewegter Kamera bewegte Objekte aufzeichnen. Dynamik wird weiter durch den mittels Schnitt vollzogenen Wechsel von Einstellungsgrößen, des Blickwinkels u.a. Techniken eingebracht. Mehr oder minder sind alle diese Mittel auch für VFSP nutzbar, um bestimmte didaktisch-methodische Aufgaben zu erfüllen. Indes sind z. B. Einstellungsgrößen, die Mundbewegungen, Mimik und Gestik zeigen, besonders gefragt, die Einstellungslängen müssen den spezifischen Wahrnehmungsbedingungen angepaßt sein, also in der Regel etwas länger dauern als bei Filmen in der Muttersprache usw.

Als zweites Gliederungskriterium ist die Unterscheidung hinsichtlich der Kodierungsform anzuführen. Die Einteilung in bildliche und bildhafte auf der einen und nichtbildhafte Veranschaulichung auf der anderen Seite muß in bezug auf unseren Gegenstand differenzierter betrachtet werden. Vor allem ist bei bildlicher Kodierung zwischen Realaufnahmen und Trick zu

unterscheiden. Bei Realaufnahmen sind vereinfachte, erweiterte und realistische — besser eigentlich naturalistische — auszugliedern⁸. Diese Möglichkeiten zur Gestaltung der visuellen Komponente sind für VFSP zweifellos von hervorragender Bedeutung. Die Verwendung vereinfachter Aufnahmen, die eine Konzentration auf das Wesentliche gestatten, das „Wachsen“ solcher Bilder bis hin zu wirklichkeitsnaher oder -getreuer Abbildung der objektiven Realität des Zielsprachlandes u.a. können didaktisch-methodisch wirksam eingesetzt werden.

Trickaufnahmen lassen eine noch stärkere Herausarbeitung des Relevanten zu als vereinfachte Realbilder, weil dabei jede überflüssige oder womöglich gar hemmende Redundanz ausgeklammert werden kann. Durch die Potenz, Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Handlungsabläufe auf die charakteristischen Merkmale zu beschränken und sie u. U. im Sinne von Humor oder Satire überdeutlich hervorzuheben, sind Trickfilme nicht nur überhaupt bei Jung und Alt beliebt und wirken deshalb auch im Rahmen von VFSP motivierend, sondern auch besonders geeignet, Erfassungs- und Einprägungshandlungen sowie bestimmte Sprachhandlungen lernwirksam zu stützen.

Bildhafte Veranschaulichung in Form von Schemata, Diagrammen u. a., die redundanzreduziert sind und einen hohen Verallgemeinerungsgrad aufweisen können, jedoch eben noch bildhaft und noch nicht zeichenhaft sind, vermag kognitive Prozesse beim Fremdsprachenerwerb mit VFSP in spezifischer Weise zu befördern. An der Grenze bildhafter Veranschaulichung liegen Piktogramme als formelhafte bildliche Darstellungen von Hinweisen, Geboten und Verboten, die wegen ihres häufig internationalen Charakters und ihrer unmittelbaren Signalwirkung in Lehr- und Lernmitteln besonders zur Lenkung und Steuerung der Lerntätigkeit genutzt werden können, und Symbole i. w. S., bei denen im Gegensatz zum sprachlichen Zeichen noch ein Zusammenhang mit dem symbolisierten Sachverhalt besteht und die sich aus den gleichen Gründen wie Piktogramme für die Verwendung in VFSP empfehlen. Was nichtbildhafte Veranschaulichung anlangt, ist in diesem Zusammenhang nur darauf hinzuweisen, daß auch die Verwendung der Schriftsprache bestimmten Medienbedingungen unterliegt.

Audiovisuelle Lehr- und Lernmittel sind jedoch nicht allein hinsichtlich der auditiven und visuellen Komponente und ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen zu klassifizieren, denn die Spezifik tonfilmischer Darstellungen resultiert gerade aus dem Verhältnis der beiden Komponenten zueinander, aus der daraus entstehenden neuen Qualität. Das Verhältnis läßt sich

⁸ Vgl. B. Denecke (1983): Zur Gestaltung und Wirksamkeit von Bild und Ton dynamischer audiovisueller Lehr- und Lernmittel. In: *Informationsheft des Instituts für Film, Bild und Ton* 22, Berlin, S. 12.

quantitativ und qualitativ charakterisieren. Die Dominanz des Bildes gegenüber dem Ton, die auf Grund der verschiedenen Wahrnehmungsbedingungen zunächst gesetzt ist und beim Kinofilm auch insgesamt gegeben war, kann seit der Entwicklung des Fernsehens nicht mehr als unbedingt angesehen werden. Doch gehen wir im Hinblick auf VFSP auch nicht davon aus, daß grundsätzlich etwa Wortdominanz vorliegen müsse, weil der Aneignungsgegenstand sprachlich-kommunikatives Können ist. In Abhängigkeit von der jeweiligen didaktisch-methodischen Funktion einer Sequenz kann die visuelle Information größer, gleich oder kleiner gehalten sein als die auditive. Auf jeden Fall aber muß gewährleistet sein, daß die dominierende Komponente auch die Lern- und/oder Sprachhandlungen leitet und die nichtdominierende sich der jeweiligen Zielstellung unterordnet. Bild-Ton-Relationen, bei denen die Information durch beide Komponenten in ihrer Einheit getragen wird, haben bei VFSP auf Grund der Gebundenheit sprachlichen Handelns an außersprachliche Tätigkeitssituationen naturgemäß besonderes Gewicht. Das aber berührt außer der quantitativen auch die qualitative Seite der Bild-Ton-Beziehungen.

Traditionell wird zwischen Identität, Kontrapunkt und Kontrast als Prinzipien der Gestaltung der Bild-Ton-Relation differenziert⁹, zwischen pleonastischer, komplementärer und divergierender Bild-Ton-Relation¹⁰ u.a. etwa die gleichen Bedeutungen ausdrückenden Einteilungen. So bedeutsam für die Lern- bzw. Sprachhandlungen im Rahmen des Fremdspracherwerbs mit VFSP das Prinzip der Synchronität von Bild- und Tonaussage ist, kann es doch die Gestaltung der Programme niemals allein determinieren. Erstens ist das praktisch nur sehr begrenzt durchführbar, und zweitens wäre es auch nicht wünschenswert, da weder die Kommunikationspraxis tonfilmischer Darstellung noch die darin abgebildete Kommunikationspraxis dem entspricht. Zudem bedeutet möglichst weitgehende Übereinstimmung von Bild- und Toninformation hohe Redundanz, was die Lerntätigkeit nicht in jedem Fall befördert.

Besonders beachtenswert sind die qualitativen Parameter, Ort und Zeit betreffend. Hinsichtlich temporaler wie lokaler Bild-Ton-Beziehungen muß zwischen Übereinstimmung und Nichtübereinstimmung differenziert werden. Der Ort, der auf dem Bildschirm zu sehen ist, und der Ort, auf den sich der gesprochene Text bezieht, sind kongruent oder dissonant¹¹. Das gleiche gilt

⁹ Vgl. B. Landmann (1981): Arten, Funktionen und Einsatz von Unterrichtsmitteln. In: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts — Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, S. 138f.

¹⁰ Vgl. Ch. Doelker (1981): Fernsehprogramme als Ergänzung des audiovisuellen Unterrichts. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 7, Heidelberg/München, S. 150.

¹¹ In Übertragung von Begriffen von Denecke, a.a.O., S. 22.

für die Zeit, wobei hier bei Dissonanz noch zwischen Vor- und Nachzeitigkeit zu unterscheiden ist.

Für VFSP ist darüber hinaus hochrelevant, ob die Sprecher im ON oder im OFF und wie sie zu sehen sind (nah — weit entfernt/ von der Seite — *face-to-face*). Letzteres betrifft das Verhältnis der verbalen Bestandteile der auditiven Komponente zur visuellen Komponente. Wie bei allen aufgeführten Relationen ist auch hier dafür zu plädieren, daß neben leicht durchschaubaren, übersichtlichen Beziehungen — gleiche Zeit und gleicher Ort — in wohldurchdachter Progression das breite Spektrum der Bild-Ton-Relationen genutzt wird.

3. REZEPTIONSSTRATEGISCHE ANSÄTZE

Verallgemeinernd muß konstatiert werden, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt *in praxi* weder Strategien für den Fremdsprachenerwerb noch solche für das Lernen mit Video bzw. Fernsehen von den Lernern ausreichend beherrscht werden. Auch der Forschungsstand ist — international gesehen — in dieser Hinsicht unzureichend. Doch die Notwendigkeit entsprechender Strategien ist unbestritten.

Rezeptionsstrategien sind als Bestandteil und Voraussetzung der Lernstrategien für Fremdsprachenerwerb mit VFSP einzuordnen. Dabei sind Lernstrategien und Sprachhandlungsstrategien in spezifischer Weise miteinander verknüpft: Mit der Lernstrategie zur Entwicklung der Sprachhandlungsfähigkeit in der Fremdsprache erwirbt der Lerner zugleich die vom muttersprachigen Bereich abweichenden und/oder nicht beherrschten Komponenten der Sprachhandlungsstrategien.

Um zu Ansätzen für die Bestimmung von Rezeptionsstrategien zu gelangen, unterscheiden wir dem Tätigkeitskonzept folgend Strategien zur Qualifizierung von Orientierungs- und Planungs-, Durchführungs- sowie Kontrollhandlungen.

Ausgehend von der Rezeptionsintention, die im Rahmen der Lerntätigkeit in eine entsprechende Intention zur Weiterentwicklung des sprachlich-kommunikativen Könnens einzubetten ist, muß eine ziel- und bedingungsadäquate Orientierungs- und Planungshandlung zu einer tragfähigen Erwartungshaltung führen. Der Strategie zur Herausbildung von Antizipationen kommt insofern besondere Bedeutung zu, als Erfolg und Verlauf der Durchführungshandlung entscheidend davon abhängen, welches Rezeptionsergebnis erwartet wird. Dabei ist die Herausbildung der Antizipation einerseits an Wahrnehmung und Verstehen gebunden, andererseits steuert die gewonnene Erwartungshaltung sowohl die weitere Wahrnehmung als auch das Verstehen. Im Programmverlauf muß die Antizipation ständig bestätigt und präzisiert oder ggf. korrigiert werden können, um dem sich verändernden Wahrnehmungsangebot

Rechnung zu tragen. Somit bleibt die Antizipation nicht auf den Beginn eines VFSP beschränkt, sondern durchzieht in Abhängigkeit vom erzieltem zum angestrebten Rezeptionsresultat als Fortsetzungserwartung das gesamte Programm.

Gegenüber schriftsprachlichen und Tontexten wird durch tonfilmische Darstellung die Antizipation ganzheitlich und außersprachlich wesentlich vom Bild geleitet. Die Situationsvorgabe durch die visuelle Komponente aktiviert unmittelbar bestimmte kognitive Schemata, die die Herausbildung der Antizipation tragen, und hemmt andere¹². Das hat den Vorteil, daß die Aktivierung schneller vor sich gehen kann und weniger Aufwand seitens des Rezipienten erfordert. Provoziert das Bild aber nicht die richtigen Erwartungen, wirken sich die relativ stabilen Hemmungen jedoch besonders nachteilig aus. Abweichungen, vor allem wenn sie verbal ausgedrückt sind, werden häufig zunächst nicht einmal als solche wahrgenommen. Daraus folgt, welche Rolle der Gestaltung von VFSP gerade in diesem Punkt zukommt.

Im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs mittels VFSP ist der Lerner in den Stand zu setzen, sowohl adäquate Antizipationen für die Rezeption des VFSP und auf deren Basis von fremdsprachigen Kommunikationsereignissen realiter herauszubilden als auch seine Antizipationsbefähigung anhand von VFSP weiterzuentwickeln.

Mit der Erwartung ist Wahrnehmungsbereitschaft gegeben. Jeder Mensch wendet unwillkürlich bestimmte Wahrnehmungsstrategien an; das gilt nicht nur für tonfilmische Darstellungen, sondern für alle Wahrnehmungsprozesse in der Lebenspraxis. Da in der Regel nicht alle angebotenen Informationen wahrgenommen werden können, ist die Wahrnehmung von vornherein selektiv. Auch der Selektionszwang, dem die Wahrnehmung unterliegt, begründet mithin die Notwendigkeit adäquater Antizipation. Fraglos verlangt die Ausbildung von Wahrnehmungsstrategien jedoch die Aktivierung der willkürlichen Wahrnehmung. Bei VFSP muß sie schwerpunktmäßig beide Veranschaulichungskomponenten betreffen.

Der bewußten Ausrichtung auf die Wahrnehmung der verbalen Komponente gebührt dabei insgesamt Vorrang, weil schon auf dieser ersten Ebene der Rezeption in der Fremdsprache Schwierigkeiten auftreten können und sich die Aufmerksamkeit ohnehin immer wieder leicht dem bewegten Bild zuneigt.

Die Wahrnehmung der visuellen Komponente ist, deren Erscheinungsformen statisch oder dynamisch entsprechend, als Betrachten oder Beobachten möglich¹³. Beide Arten spielen als Wahrnehmungsstrategien bei VFSP eine

¹² Vgl. G. Mandler (1986): Aufbau und Grenzen des Bewußtseins. In: V. Sarris/A. Paraducci (Hrsg.): *Die Zukunft der experimentellen Psychologie*, Berlin, S. 118.

¹³ Vgl. F. Geisenhainer (1980): Zu psychophysischen Aspekten der Gestaltung audiovisueller Unterrichtsmittel. In: *Unterrichtsmittel-Information* 15, 2, S. 28.

Rolle. Grundsätzlich sind diese Strategien den Lernern natürlich vertraut, doch bedürfen sie der Schulung in bezug auf tonfilmische Darstellung und den spezifischen Aneignungsgegenstand.

Die Nutzung programmimmanenter Verstehenshilfen im Rahmen der Durchführungshandlung beruht auf verbalen wie nonverbalen Stützen, die das VFSP anbietet. Sie erstreckt sich auf Rezeptionsstrategien zur Verwertung von nichtdidaktischen Hilfen, die aus dem Inhalt, aus der Sachlogik erwachsen, und zur Verwertung von didaktischen Hilfen, die vornehmlich in der Art und Weise der Darstellung liegen.

Als zentrale Kategorie erweist sich die des kognitiven Schemas, auf dessen Bedeutung bereits bei der Antizipation hinzuweisen war. Es liefert semantische nichtdidaktische Verstehenshilfen, indem die in VFSP abgebildeten konkreten Handlungsabläufe einem der im Gedächtnis eingespeicherten verallgemeinerten Abläufe zugeordnet werden. Für den Fremdsprachenerwerb wesentlich ist, daß Lücken, die im Wahrnehmungs- und/oder Verstehensprozeß auftreten, von dem jeweiligen Schema her z. T. ergänzt werden können. Bestimmte fremdsprachige Äußerungen, auch wenn sie das fremdsprachig-kommunikative Können momentan übersteigen, lassen sich bekanntlich auf diese Weise erschließen. Das funktioniert allerdings nur unter zwei Präsumtionen: Objektive Voraussetzung ist, daß der Handlungsablauf auch tatsächlich dem aktivierten Schema folgt, eine subjektive Voraussetzung stellt dar, daß das betreffende Schema überhaupt im Gedächtnisbesitz des Lerners vorhanden ist. Letzteres ist bei bestimmten, vor allem landeskundlich geprägten Sachverhalten bzw. Ereignissen nicht unbedingt der Fall. Hier ist bei der sprachlichen Gestaltung von VFSP größte Vorsicht geboten. Das betrifft auch Dissonanzen innerhalb von im allgemeinen Grundaufbau gleichen Schemata in der muttersprachigen und fremdsprachigen Kommunikation. Die Wirksamkeit entsprechender Schemata wird außer von den Suppositionen von der dargestellten Tätigkeits- und Umgebungssituation bestimmt, in die das Kommunikationsereignis eingebettet ist. Nicht nur die Wahrnehmung von Determinanten der Kommunikationssituation, sondern auch deren Dekodierung und Interpretation sind deshalb Gegenstand der Vermittlung von Lernstrategien zum Verstehen. Dabei ist durch die tonfilmische Darstellung sowohl die Möglichkeit gegeben, Illokutionen, Lokutionen und Perlokutionen in ihrer Komplexität zu verdeutlichen, als auch durch die Potenz der „Sichtbarmachung“ von Perlokutionen Rückschlüsse auf Lokutionen und Illokutionen zu ziehen und so ein Verstehen im nachhinein zustande zu bringen.

Hilfestellung für das Verstehen dank kognitiver Schemata kann aber nicht nur aus den in den VFSP dargestellten Abläufen außersprachlicher und sprachlicher Handlungen kommen, sondern auch aus dem Gesamt des Programms. So wie für eine Reihe von Fernsehgenres bestimmte Schemata gelten, die sich der Zuschauer im Laufe der Zeit zu eigen macht, vermögen

auch VFSP solche Schemata aufzubauen. Der für eine Serie von VFSP gleichbleibende Grundaufbau findet hier seine Begründung. Das Erkennen und Speichern des speziellen Schemas dieser Serie leitet und erleichtert dann das Verstehen der weiteren Programme.

Strategien zur Qualifizierung von Kontrollhandlungen sind bei VFSP besonders bedeutsam im Hinblick auf die unabdingbare Entfaltung ihrer handlungsregulierenden Funktion. So nachteilig sich die weitgehend fehlende äußere Rückkopplung bei VFSP darstellt, für den Bereich des Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehens lassen sich ausreichend Kontrollmöglichkeiten nachweisen, die — ihre Kenntnis und gezielte Nutzung vorausgesetzt — die volle Funktionstüchtigkeit der Kontrollhandlung über innere Rückkopplung garantieren können. Durch eine entsprechende Modellierung des Programms läßt sich so die Selbstkontrolle absichern. Die Medienspezifik erlaubt dabei, Bild und Ton gegeneinanderzusetzen, d. h. verbal vermittelte Informationen nonverbaler Kontrolle zu unterziehen und umgekehrt. Die Qualifizierung der Kontrollhandlung heißt, die Lernstrategie zur Nutzung aller Kontrollimpulse auszubilden.

Wie die systematische Arbeit mit VFSP im Fremdsprachenunterricht der Entwicklung des Hörverstehens dienen kann, wurde z. B. durch die zwölfwöchige Erprobungsuntersuchung zum Ferns Sprachkurs „Willkommen in der DDR“ deutlich, die im Herbstsemester 1984 an der Universität Gdańsk durchgeführt wurde¹⁴. Die zwei Versuchsgruppen des ersten Studienjahres erreichten nicht nur im Hör-Seh-Verstehen hochsignifikant bessere Ergebnisse als die beiden Kontrollgruppen und sogar die vier Gruppen des dritten Studienjahres, sondern die mit einem Tonbandtext veranstalteten Prätests und Posttests förderten auch hochsignifikant höhere Leistungen im reinen Hörverstehen zutage.

¹⁴ Vgl. ausführlich M. Löschmann/H. Stasiak (1986): „Willkommen in der DDR“ — im Einsatz — Zu einer Erprobungsuntersuchung des Ferns Sprachkurses an der Universität Gdańsk. In: *Deutsch als Fremdsprache* 23, 2, S. 89–93.