

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Eula RS)

## **Wissenschaftliche Hausarbeit**

Thema:

**Englisch lernen online**

**Hör-Seh-Verstehensschulung am Beispiel  
eines videobasierten Sprachlernportals**

Prüfungsfach: Englisch

Vergabe des Themas: 18.07.2011

Vorgelegt von: Christine Joos  
Admiral-Spee-Str. 7  
79100 Freiburg  
Matrikelnr.: 1411153

1. Prüfer: Prof. Dr. Matthias Hutz

2. Prüfer: Prof. Dr. Elmar Stahl

## **Vorwort und Danksagung**

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens bzw. der videobasierten Schulung dieser Kompetenz in einem Online-Sprachlernportal war die Tätigkeit der Verfasserin dieser Arbeit im Sprachlernportal „Englisch lernen online“. Das Portal bietet seit Frühjahr 2010 Übungen zum Fremdspracherwerb mit YouTube Videos an, berücksichtigte die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens bislang jedoch nicht explizit. Dies sollte im Rahmen dieser Arbeit geändert werden.

Mein herzlicher Dank für die außergewöhnlich gute Betreuung und Unterstützung geht an Herrn Prof. Dr. Hutz und Herrn Prof. Dr. Elmar Stahl. Mein Dank geht auch an Benedikt Allkemper, der die technische Realisierung der Übungen im Sprachportal vornahm und mich auch in Fragen zur Arbeit unterstützte.

# Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	IV
TABELLENVERZEICHNIS.....	V
EINLEITUNG .....	1
THEORETISCHER TEIL.....	4
1 Begriffliche Klärung: Hör-Seh-Verstehen.....	4
2 Forschungsstand .....	6
2.1 Hör-Seh-Verstehen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive.....	6
2.2 Hör-Seh-Verstehen aus mediendidaktischer Perspektive.....	7
3 Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens.....	9
4 Hör-Seh-Verstehen: ein komplexer Prozess .....	12
4.1 Fremdsprachliches Hör-Seh-Verstehen.....	18
4.2 Strategien effektiver fremdsprachlicher Hör-Seher .....	20
4.3 Strategieschulung .....	22
5 Lernziele .....	23
5.1 Lernziele im Bildungsplan und GeR .....	23
5.2 Lernziele nach Möller .....	25
5.3 Lernziele der Übungen im Videoportal .....	26
6 Hör-Seh-Verstehensschulung mit (YouTube) Video und Multimedia .....	26
6.1 Begriffliche Klärung: Multimedia .....	26
6.2 Hör-Seh-Verstehensschulung mit (YouTube) Videos .....	28
6.3 Hör-Seh-Verstehensschulung mit Multimedia.....	31
6.4 Problemfelder der Hör-Seh-Verstehensschulung mit Video und Multimedia .....	34
6.4.1 Einstellung und Motivation der Lernenden.....	34
6.4.2 Verarbeitungskapazität.....	36
6.4.3 Selbstständiges Lernen .....	36

EMPIRISCHER TEIL .....	37
1 Hör-Seh-Verstehensschulung im Videoportal.....	37
1.1 Vorstellung des Videoportals.....	37
1.2 Übungsaufbau.....	39
1.3 Auswahlkriterien für die Videos .....	42
1.4 Beschreibung und Einschätzung der Schwierigkeit der Videos .....	44
1.4.1 Thema.....	44
1.4.2 Textgenre und Hör-Seh-Absicht .....	46
1.4.3 Authentizität der Sprache .....	46
1.4.4 Ton-Bild Verhältnis .....	48
1.4.5 Informationsstruktur, Expliziertheit, Dichte.....	50
1.4.6 Länge des Hör-Seh-Textes.....	51
1.4.7 Abschließende Einschätzung .....	51
1.5 Kriterien zur Konzeption der Aufgaben.....	52
1.6 Beschreibung der Aufgaben .....	52
1.6.1 Pre- listening and viewing.....	55
1.6.2 While listening and viewing.....	56
1.6.3 Post-listening and viewing .....	60
1.7 Beschreibung der Hilfen .....	62
2 Einschätzung des fremdsprachendidaktischen Potenzials .....	63
3 Evaluation .....	68
3.1 Ziele der Evaluation.....	68
3.2 Beschreibung der Methode .....	69
3.3 Ablauf.....	71
3.4 Das Leitfaden-Interview.....	72
3.5 Testpersonen .....	73
3.6 Vorgehen bei der Auswertung.....	73
4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse .....	74
4.1 Standardisiertes Interview .....	74

4.2 Leitfaden-Interview und Beobachtung .....	76
4.2.1 Akzeptanz.....	76
4.2.1.2 Akzeptanz der Aufgaben.....	79
4.2.1.3 Akzeptanz der Hilfen.....	83
4.2.2 Performanz.....	85
4.2.3 Benutzerfreundlichkeit.....	86
5 Systematische Darstellung der Ergebnisse .....	88
6 Fazit und Ausblick.....	89
LITERATURVERZEICHNIS .....	92
ANHANG .....	101

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1 Modell des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Thaler 2007b: 13) .....	13
Abb. 2 Der Hör-Seh-Verstehensprozess (modifiziert nach Schmidt 2011:1) .....	15
Abb. 3 Medienformate und die Sprachrezeption (modifiziert nach Lynch 2009: 8) .....	31
Abb. 4 Startseite des Videoportals (vgl. Video 2011: k.A.) .....	38
Abb. 5 Übung 1: „the story of cosmetics“ (vgl. Video 2011: k.A.).....	40
Abb. 6 Video “The story of cosmetics” (vgl. Video 2011: k.A.).....	44
Abb. 7 Video "Baghdad Express" (vgl. Video 2011: k.A.) .....	44
Abb. 8 Übung 2: “Baghdad Express” (vgl. Video 2011: k.A.).....	53
Abb. 9 Instruktionale Ereignisse nach Gagné (vgl. Kerres 1999: 4).....	55
Abb. 10 Film still “the story of cosmetics” (vgl. Video 2011: k.A.) .....	58
Abb. 11 Strategien in Übung 1 (vgl. Video 2011: k. A.) .....	61

## TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1 Audiovisuellen Rezeption (vgl. Europarat 2001: 77).....	24
Tab. 2 Rezeptionsstrategien (vgl. Europarat 2001: 78) .....	24
Tab. 3 Lernsoftware-Typen (vgl. Speier 2011: 2) .....	41
Tab. 4 Selektionskriterien für Hör-Seh-Texte (modifiziert nach Thaler 2007b: 15).....	43
Tab. 5 Ergebnisse der Evaluation .....	88

## EINLEITUNG

Wir leben im Zeitalter der digitalen Revolution (vgl. Thierse 2003: 57). Technische Neuerungen verändern nicht nur die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir arbeiten und leben, sondern, wirken sich auch auf Lehr- und Lernprozesse aus. Das (Bewegt-) bild und das Internet spielen hierbei eine herausragende Rolle. (vgl. Thierse 2003: 57; Hallet 2008: 168f.)

Relevante Informationen werden zunehmend visuell und auditiv, statt durch Schriftsprache übermittelt. Der „pictorial turn“ (Mitchell 1994: 11) welcher bereits seit Mitte der 90er Jahre thematisiert wird, findet gegenwärtig seine Fortsetzung im „kinetic turn“ (Klant 2010: 49) bzw. in der „audio-visual era“ (Thaler 2010b: 16). Das Bewegtbild ist omnipräsent. Meetings werden per Videokonferenzschaltung abgehalten, Nachrichten- und Fernsehsendungen online angesehen, Werbung wird als kurzer Videoclip realisiert und online ausgestrahlt. Videoplattformen – allen voran YouTube – erfreuen sich vor allem bei Jugendlichen großer Popularität (vgl. MFS 2010: 31). Kurz: das Internet wird zum „listen/watch web“ (Donath/Klemm 2009: 121).

Moderner Fremdspracherwerb muss Hallet zu Folge diesem „kulturellen *shift* weg vom reinen Wort und hin zu anderen Medien und Modi der Erkenntnis und der Kommunikation Rechnung tragen (Hallet 2008:171).“ Ein übergeordnetes Ziel des Fremdspracherwerbs ist es daher, „die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, „an den multimedialen [und] multimodalen, also auch an den bildgebundenen Austauschprozessen einer Gesellschaft teilzuhaben (Hallet 2008: 171).“

Als relativ „neue“ Kompetenzumschreibung tritt in diesem Zusammenhang im fachdidaktischen Diskurs die Hör-Seh-Verstehenskompetenz auf. Diese Kompetenzformulierung umschreibt die Kompetenz der visuell-akustischen Sprachrezeption, d. h. der Verarbeitung und Interpretation von auditiven und visuellen Signalen. Die Kompetenzumschreibung bezieht sich hierbei vor allem auf die Rezeption von Filmen, Fernsehsendungen und Videoclips, umfasst jedoch auch alltägliche Kommunikationssituationen wie Konversationen oder Vorträge, in denen die Lernenden Informationen sehend und hörend aufnehmen (vgl. KMK 2004: 79; Europarat 2001: 77).

Schwerdtfeger konstatiert, dass eine solche Berücksichtigung des visuellen Elements dringend notwendig ist, „wenn [Fremdsprachenlernen] im 21. Jahrhundert zeitgemä[ß] und [an] den Lernenden orientiert stattfinden soll (Schwerdtfeger 2003: 299)“. Aktuell greift eine Vielzahl von Online-Sprachportalen diese Bewegtbildorientierung auf, jedoch häufig, wie es scheint, ohne ein entsprechendes fremdsprachendidaktisches Konzept. Roche merkt zudem an, dass es im Hinblick auf multimediale Fremdspracherwerbsprozesse bislang trotz technischer Möglichkeiten, vor allem an



Unterstützung in kognitiven Verarbeitungsprozessen mangelt (vgl. Roche 2008: 61). Hier kann das in dieser Arbeit vorgestellte Videoportal anknüpfen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine multimediale videobasierte Hör-Seh-Verstehensschulung zu entwickeln, umzusetzen und durch Lernende evaluieren zu lassen.

Da gute Mediendidaktik laut Handt untrennbar mit guter Fachdidaktik verbunden ist, werden im ersten, theoretischen Teil der Arbeit zunächst die fremdsprachen- und mediendidaktischen Grundlagen des Hör-Seh-Verstehens sowie des Fremdspracherwerbs mit (YouTube) Video und Multimedia erarbeitet (vgl. Handt 2003: 2). Auf dieser Grundlage werden im empirischen Teil exemplarisch zwei Hör-Seh-Verstehensübungen entwickelt und durch einige Lernende evaluiert. Es gilt herauszufinden, inwiefern sich durch die Verknüpfung von Video und Lernsoftware ein fremdsprachendidaktischer Mehrwert ergibt und worin die Stärken und Schwächen der konzipierten Übungen liegen.

Zu Beginn des Theorieteils wird eine begriffliche Klärung der Kompetenz Hör-Seh-Verstehen vorgenommen und sowohl aus fremdsprachen- als auch aus mediendidaktischer Sicht ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Im dritten und vierten Kapitel wird näher auf die Bedeutung dieser Kompetenz innerhalb des Fremdspracherwerbs sowie auf die beim Hörsehen ablaufenden Prozesse eingegangen. Unter Punkt 4 werden ferner auch Besonderheiten des fremdsprachlichen Hörsehens herausgearbeitet und Hör-Seh-Verstehensstrategien vorgestellt.

Auf Grundlage dieser theoretischen Annäherung an die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens werden im fünften Kapitel unterschiedliche Lernzielbeschreibungen sowie unter Punkt 5.3 die konkreten Lernziele des Videoportals vorgestellt und begründet. Im sich hieran anschließenden sechsten Kapitel wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff Multimedia zu verstehen ist, bzw. inwiefern Video und Multimedia voneinander zu unterscheiden sind. Daran schließt sich unter Punkt 6.2 und 6.3 eine nähere Beschreibung ihres Potenzials für die Hör-Seh-Verstehensschulung an. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet eine Betrachtung der Problemfelder video- bzw. multimedialgestützten Fremdspracherwerbs.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zu Beginn das Videoportal und der Übungsaufbau der Hör-Seh-Verstehensübungen vorgestellt. Unter Punkt 1.3 werden anschließend Kriterien für die Auswahl der Videos genannt und unter Punkt 1.4 auf die Videos der Beispielübungen bezogen. Im gleichen Schritt wird das Schwierigkeitsniveau der Videos sowie ihre Eignung für Lernende der 9./10. Klasse eingeschätzt.

Im Anschluss werden unter Punkt 1.5 Kriterien für die Aufgabenkonzeption aus dem vorangegangenen Theorieteil abgeleitet und anhand dieser sowie weiterer

fremdsprachen- und mediendidaktischen Ansätze die Aufgabenkonzeption vorgestellt und begründet (Punkt 1.6). Unter Punkt 1.7 wird die dritte Komponente des Übungsaufbaus – die zur Verfügung stehenden Hilfen – vorgestellt. Im Kapitel 2 wird schließlich eine Einschätzung des fremdsprachendidaktischen Potenzials der beschriebenen Übungen vorgenommen. Es wird unter Berücksichtigung der Aspekte der Interaktivität und Adaptivität erörtert, inwiefern sich durch die Verbindung von (YouTube) Videos und Onlinesprachportal ein fremdsprachendidaktischer Mehrwert für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens ergibt.

Im darauffolgenden Kapitel werden die vorgestellten Übungen schließlich durch Lernende evaluiert. Nachdem die Ziele, sowie die Methode und der Ablauf der Evaluation dargestellt wurden, wird näher auf das Leitfaden-Interview eingegangen, welches mit den Lernenden nach dem Nutzertest durchgeführt wurde. Im Anschluss wird die Vorgehensweise der Auswertung beschrieben. Im vierten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse dargestellt und in Bezug zu relevanten Aspekten des Theorieteils gesetzt. Unter Punkt 5 findet sich eine systematische Darstellung der zentralen Befunde. Das abschließende Fazit fasst die wesentlichen Aspekte der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie der Evaluation zusammen und gibt einen Ausblick auf angestrebte Modifikationen der Übungen sowie weiterführende relevante Forschungsfragen.

# THEORETISCHER TEIL

## 1 Begriffliche Klärung: Hör-Seh-Verstehen

Hör-Seh-Verstehen beschreibt die Fähigkeit „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen (Blell/Lütge 2008: 128).“ Es handelt sich hierbei um eine kombinierte kommunikative Fertigkeit bzw. Kompetenz<sup>1</sup>, welche sich aus der Integration der beiden Kompetenzen Hör- und Sehverstehen ergibt. Im Kompetenzraster des Fremdspracherwerbs reiht sie sich als sechste<sup>2</sup> Kompetenz hinter den vier grundlegenden Sprachkompetenzen (*four basic skills*) Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und der fünften Kompetenz des Sehverstehens ein (vgl. Thaler 2007b: 12).

Während sich Hörverstehen hauptsächlich mit der Wahrnehmung und Interpretation des akustisch-sprachlichen Signals beschäftigt und Sehverstehen verstärkt die visuelle Informationsverarbeitung in den Blick nimmt, geht es beim Hör-Seh-Verstehen um die simultane bzw. sukzessive Verarbeitung und Interpretation sowohl des Gesehenen als auch des Gehörten und um ihre wechselseitige Beeinflussung. Es handelt sich hierbei um einen höchst komplexen fremdsprachlichen Verstehens- und Konstruktionsprozess, welcher sich als ein Zusammenspiel mehrerer teilweise parallel ablaufender, an sich wiederum vielschichtiger, Einzelprozesse realisiert (vgl. Buck 2001: 31).

Ziel des Hör-Seh-Verstehensprozesses ist „das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen<sup>3</sup> wie extraverbalen<sup>4</sup>, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte (...) Interpretation (Biechele 2006: 309).“

Allgemein ist zu beobachten, dass die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens in den Bildungsstandards der Bundesländer, den Leitlinien des Gemeinsamen europäischen

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Fertigkeit und Kompetenz werden in der fachdidaktischen Literatur nicht trennscharf voneinander unterschieden (vgl. Zydariß 2010: 59). Nach Weinert ist der Kompetenzbegriff mehrdimensional. Er umfasst Fertigkeiten und Fähigkeiten und weist darüber hinaus stärker auf die Zukunft hin, als der Fertigkeitensbegriff (vgl. Weinert 2001: 127f.; Zydariß 2010: 59) Kompetenzen ermöglichen eine „lebenslange Kultivierung“ sowie „Prozesse des Selbstlernens (Klieme et al. 2003: 65).“ Im Folgenden wird daher der Kompetenzbegriff verwendet, da dieser die Komponente des selbstständigen außerschulischen Fremdspracherwerbs, wie dies bei der Nutzung des Videoportals möglich ist, berücksichtigt und zudem den Fertigkeitensbegriff mit einschließt.

<sup>2</sup> Die Einordnung des Hör-Seh-Verstehens kann variieren. Sie wird - je nachdem wie Sprachmittlung und Sehverstehen eingeordnet werden – teilweise auch als fünfte oder siebte Kompetenz bezeichnet (vgl. Thaler 2007b: 12).

<sup>3</sup> Nonverbale Zeichen sind stumme Signale, die der Körper aussendet. Hierzu zählen Körperhaltung, Gestik, Mimik, Distanzverhalten, Rituale, vegetative Symptome (vgl. Transkulturelles Portal 2011: k. A.)

<sup>4</sup> Extraverbale Zeichen bezeichnen natürliche Umstände wie Alter, Geschlecht, Größe, Kleidung, Frisur, Haarfarbe, Gerüche, Zeit, Ort, Kontext etc. Sie häufig auch den nonverbalen Signalen zugeordnet. (vgl. Transkulturelles Portal 2011: k. A.)

Referenzrahmens (GeR<sup>5</sup>), den Bildungs- und Kernlehrplänen sowie Vergleichsarbeiten zunehmend an Beachtung findet (vgl. Thaler 2007b: 13). Die Kompetenzumschreibung bezieht sich dabei meist auf die Rezeption von Filmen, Fernsehsendungen und Videoclips, umfasst jedoch auch alltägliche Kommunikationssituationen wie Konversationen oder Vorträge, in denen die Lernende Informationen sehend und hörend aufnehmen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Rezeption von YouTube Videos.

Zu beachten ist, dass es sich beim Hör-Seh-Verstehen wie eingangs erwähnt, um einen relativ jungen Begriff der Fremdsprachendidaktik handelt. Eine klare inhaltliche Konturierung und begriffliche Bestimmung gestaltet sich daher noch schwierig. So ist in der Zusammenführung der beiden Kompetenzen Hör- und Sehverstehen bislang nicht abschließend geklärt, welchen Stellenwert das sprachlich-akustische und welchen das visuelle Element innerhalb der audiovisuellen Verarbeitung und damit auch bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens einnimmt.

Je nach Gewichtung der jeweiligen Einzelkompetenz in den didaktischen Entwürfen, verschieben sich auch Inhalte und Zielsetzungen des Kompetenzbereiches, den sie zusammen bilden. Die unterschiedliche Gewichtung der Einzelkompetenzen äußert sich darüber hinaus in unterschiedlichen Schreibweisen des Begriffs. Die fachdidaktische Literatur weist diesbezüglich eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten auf, welche noch dazu oftmals inkonsistent verwendet werden. Neben der in dieser Arbeit verwendeten Schreibung Hör-Seh-Verstehen existieren die Bezeichnungen Hör-Sehverstehen, Hör-/Sehverstehen, und Hör(seh)verstehen (vgl. Thaler 2007: 12).

Auffällig ist ferner, dass meist nicht trennscharf zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen unterschieden wird. Im Bildungsplan wird die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens beispielsweise dem Hörverstehen zugeordnet und erscheint damit lediglich als Unterkompetenz des Hörverstehens. Dies wird der audiovisuellen Sprachrezeption und den ihr eigenen Anforderungen und Potenzialen jedoch nicht gerecht. Thaler betont, dass es sich beim Hör-Seh-Verstehen um eine eigene kommunikative Kompetenz handelt, welche sich vom reinen Hörverstehen unterscheidet (vgl. Thaler 2007b: 13). Diesem Ansatz folgend verwende ich in vorliegender Arbeit die Schreibweise Hör-Seh-Verstehen, da jene am besten die Gleichgewichtung und wechselseitige Beeinflussung der integrierten Kompetenzen wiedergibt (vgl. Thaler 2007b: 13).

---

<sup>5</sup> Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) ist eine Empfehlung für Sprachenlernende und -lehrende des Europarats, welche den Fremdspracherwerb und die Sprachkompetenzen innerhalb Europas transparent und vergleichbar macht (vgl. Europarat 2001: 3).

## **2 Forschungsstand**

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens bzw. der audiovisuellen Informationsverarbeitung, wie diese im Kontext mediendidaktischer Überlegungen genannt wird, aus fremdsprachen- und mediendidaktischer Perspektive dargestellt.

### **2.1 Hör-Seh-Verstehen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive**

Die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens wird, wie bereits angedeutet, im Fremdspracherwerb bisher wenig beachtet. De Florio-Hansen/Leuck konstatieren, dass bislang keine systematische Schulung des Hör-Seh-Verstehens stattfindet (vgl. De Florio-Hansen/Leuck 2000: 38). Im Fokus didaktischer Überlegungen bezüglich des Sprachrezeptionsprozesses stand bzw. steht bislang primär die sprachlich-akustische Komponente, das reine Hörverstehen. Der Einfluss des Visuellen auf die Sprachrezeption wird dabei tendenziell unterschätzt (vgl. Lynch 2009: 110). In gegenwärtigem Fremdsprachenunterricht wird, meist nur die sprachlich-akustische Komponente beachtet. Das Visuelle wird „regelrecht ausgeblendet“ bzw. sofern in Übungen integriert, nicht in didaktische Reflexionen miteinbezogen (Raabe 1997: 153).“ Auch die fachdidaktische Literatur ist diesbezüglich nur spärlich aufgearbeitet<sup>6</sup> bzw. verfolgt uneinheitliche Zielsetzungen. Fremdsprachendidaktische und -methodische Leitlinien zur Konzeption von Hör-Seh-Verstehensübungen müssen daher hauptsächlich vom Hörverstehen abgeleitet werden. Leitzke-Ungerer konstatiert gegenwärtig allerdings eine leichte Verschiebung des fremdsprachendidaktischen Interesses, wobei der visuelle Anteil der Sprachrezeption stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 13).

So liegt mittlerweile eine Vielzahl an Studien vor, die darlegen, dass visuelle Reize den Verstehensprozess entscheidend beeinflussen (vgl. Lynch 2009: 111). In einer aktuellen Untersuchung von Porsch et al. erzielten Lernende, welche zusätzlich zum Hörtext Videos gezeigt bekamen, höhere Verstehensleistungen als Lernende, die nur auditive Information erhielten (vgl. Porsch 2011: 21). Im Vergleich zum Hörverstehen ist die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens allerdings noch wenig erforscht (vgl. Thaler 2007b: 13). Als empirisch gesichertes Erkenntnis gilt jedoch, dass sich der akustisch-visuelle Rezeptionsprozess vom reinen Hörverstehen unterscheidet und folglich als eigenständige Kompetenz mit ihr eigenen Anforderungen und Lernzielen zu betrachten ist (Thaler 2007b: 13; Porsch et al. 2011: 21).

---

<sup>6</sup> Thalers analytisches Modell des Hör-Seh-Verstehens (siehe Punkt 4) stellt hier einen ersten Versuch der systematischen Darstellung der beteiligten fremdsprachlichen Teilkompetenzen und Wissensbereichen dar.

## 2.2 Hör-Seh-Verstehen aus mediendidaktischer Perspektive

Zu den prominentesten Theorien der audiovisuellen Informationsverarbeitung gehören die *duale Kodierungstheorie* (Paivio 1971), die Theorie der *amodalen Repräsentation* (Pylyshyn 1981; Bock 1983) sowie der *audiovisuellen Integration* (Snodgrass 1984) (vgl. Thaler 2007b: 13; Ballstaedt 1987: 8f.). Mayers *Theorie multimedialen<sup>7</sup> Lernens*, kann als Weiterentwicklung der Theorie der *dualen Kodierung* ebenfalls angeführt werden um audiovisuelle Informationsverarbeitung theoretisch zu betrachten (Mayer 2005: 44).

Allen Theorien ist die grundlegende Annahme gemein, dass die kognitiven Prozesse der audiovisuellen Rezeption auf drei Ebenen ablaufen. Während die Theorien darin übereinstimmen, dass die eintreffenden akustischen und visuellen Impulse auf der ersten Ebene (sensorisches Gedächtnis) modalitätsspezifisch wahrgenommen werden, vertreten sie hinsichtlich des weiteren Verarbeitungs- und Integrationsprozesses unterschiedliche Ansichten. (vgl. Ballstaedt 1987: 8)

Die Theorie der *dualen Kodierung* sowie Mayers *Theorie multimedialen Lernens* gehen davon aus, dass die Informationen auch auf der zweiten Ebene (Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis) in eigenen Systemen (imaginales und verbales System) verarbeitet werden. Es entstehen pictoriale und verbale Modelle über die Informationen. Erst auf der dritten Ebene (Langzeitgedächtnis) treten diese in Interaktion und werden mit Vorwissen verbunden. Sprachliche Äußerungen können hier bildliche Vorstellungen hervorrufen; Bilder können verbalisiert werden (vgl. Ballstaedt 1987: 8). Mayer geht hierbei gemäß Baddeleys Theorie des Arbeitsgedächtnisses (1974) davon aus, dass eine Beschränkung der Verarbeitungskapazität<sup>8</sup> von 7 +/- 2 Elementen vorliegt (vgl. Seel 2009: 26). Beide Theorien nehmen an, dass der Lerneffekt bei der Nutzung beider Verarbeitungssysteme, also bei audiovisueller Informationsverarbeitung, höher ist, als wenn nur ein System beansprucht wird.

Die Theorie der *amodalen Repräsentation* geht im Gegensatz zu Paivios und Mayers Modellen auf der zweiten Ebene von einer gemeinsamen, modalitätsunspezifischen Verarbeitung aus. Die Informationen werden in amodale Propositionen überführt und können auf der dritten Ebene verknüpft werden (vgl. Ballstaedt 1987: 10). Das Modell der *audiovisuellen Integration* nach Snodgrass stellt einen Kompromiss der genannten Theorien dar. Es geht davon aus, dass die

---

<sup>7</sup> Multimedia wird unterschiedlich definiert (siehe 6.1). Mayer bezeichnet audiovisuelles Lernen als multimediales Lernen, weshalb Mayers Theorie prinzipiell auch zur Beschreibung audiovisueller Informationsverarbeitung herangezogen werden kann (vgl. Mayer 2005: 3).

<sup>8</sup> Baddeley geht von einer *phonologischen Schleife* bzw. einem *räumlich-visuellen Notizblock* aus, in denen die eintreffenden akustischen bzw. visuellen Reize kurzzeitig gespeichert werden. Werden die Informationen als ganzheitliche Episode wahrgenommen, greift der *episodische Puffer* und es können auch mehr als 7 +/- 2 Elemente gespeichert werden. (vgl. Baddeley 2000: 418f.)

Informationen auf der zweiten Ebene zunächst modalitätsspezifisch verarbeitet, auf dritter Ebene jedoch in einem amodalen propositionalen Repräsentationssystem gespeichert werden. Die Informationen werden durch Redundanz<sup>9</sup>, Komplementarität<sup>10</sup> oder Inferenz<sup>11</sup> integriert (vgl. Ballstaedt 1987: 10; 19).

Bislang ist nicht abschließend geklärt, welche Theorie für die audiovisuelle Informationsverarbeitung zutreffend ist, wie also die visuellen und akustischen Signale, die vom Rezipienten empfangen werden, miteinander interagieren, verarbeitet und gespeichert werden (vgl. Schmidt 1998: 38; Ballstaedt 1987: 5f.). Auch wurden die angeführten Theorien bisher kaum auf fremdsprachliche Verarbeitungsprozesse bezogen bzw. ist die fremdsprachliche audiovisuelle Informationsverarbeitung noch nicht hinreichend erforscht (vgl. Plass/Jones 2005: 471; Schmidt 1998: 31; Gilmozzi 2002: 151; Porsch 2011: 21)

Bezüglich der Wirkungsweise mehrkanaliger Informationsaufnahme auf das Lernen gibt es in der Medienforschung zwei Hypothesen. Die eine besagt, dass die angesprochenen Wahrnehmungskanäle miteinander um die zur Verfügung stehende Verarbeitungs- und Speicherkapazität konkurrieren (Selektionstheorie) und dadurch die Verstehens- und Behaltensleistung eingeschränkt wird (vgl. Seel 2009: 35f.)

Die andere Hypothese geht genau von der entgegengesetzten Annahme aus, nämlich, dass die unterschiedlichen Darbietungsweisen zusammenwirken (siehe auch Paivios und Mayers Theorie) und dadurch das Verstehens- und Erinnerungsvermögen steigern (Summierungstheorie) (vgl. Flick 2011). Die unterschiedlichen Befunde sind teilweise auf divergierende Rahmenbedingungen der Erhebungen, Unterschiede der Testpersonen, der Vielfalt der gewählten Auswertungsmethoden sowie unterschiedliche Ton-Bild-Beziehungen der Hör-Seh-Texte zurückführen. Gegenwärtige Forschung wird laut Seel der Komplexität der Prozesse nicht gerecht (vgl. Seel 2009: 35). Er merkt an, dass bei entsprechender Beschaffenheit des Hör-Seh-Textes (siehe Punkt 1.4) fast alles für die zweite Hypothese spricht (vgl. Seel 2009: 36).

---

<sup>9</sup> Integration durch Redundanz bedeutet, dass visuelle und auditive Information dasselbe bzw. dieselben mentalen Konzepte aktivieren. Bild und Ton enthalten hier dieselbe Information. (vgl. Ballstaedt 1987: 15).

<sup>10</sup> Integration durch Komplementarität bedeutet, dass visuelle und auditive Informationen verschiedene mentale Konzepte eines übergeordneten Schemas (siehe Punkt 4) aktivieren. Bild und Ton ergänzen sich in ihrem Informationsgehalt wechselseitig (vgl. Ballstaedt 1987: 15).

<sup>11</sup> Integration durch Inferenz bezeichnet den Vorgang, wenn auditive und visuelle Informationen über die Verknüpfung mehrerer nicht direkt miteinander zusammenhängender mentaler Konzepte integriert werden. Bild- und Toninformation divergieren. (vgl. Ballstaedt 1987: 15)

### 3 Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens

Während das Hörverstehen als eine der vier grundlegenden Sprachkompetenzen im Fremdspracherwerb fest etabliert ist, wird über die Bedeutung des Seh- und Hör-Seh-Verstehens in der Fachdidaktik noch diskutiert (z.B. Blell/Lütge 2008, Grünewald 2009, Thaler 2007b)

Betrachtet man das quantitative Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache in täglicher Kommunikation, welches bei 95% zu 5% liegt, wird deutlich, dass Hörverstehen als rezeptive Verarbeitung gesprochener Sprache eine bedeutende Rolle im Fremdspracherwerb zukommt. Im Vergleich der *four basic skills*, zeigt sich weiter, dass Hörverstehen in der täglichen Kommunikation mit 45% noch vor dem Sprechen (30%), die am häufigsten genutzte Kompetenz darstellt (Thaler 2007b:12).<sup>12</sup>

Schwerdtfeger merkt jedoch an, dass Sprachverstehen hierbei immer auch erheblich von der visuellen Wahrnehmung des Rezipienten<sup>13</sup> abhängt, denn in den meisten authentischen Hörsituationen ist der Sprecher nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24; Hedge 2008: 242). *Listening* ist also im Regelfall mehr als *hearing*, denn der Hörer erhält nicht nur sprachlichen, sondern meist auch para- und nonverbalen Input, welcher sein Verständnis der Aussage erheblich beeinflussen kann (vgl. Rost 2002: 35). Harris bezeichnet dies als „listening with your eyes“ (Harris 2003: 180).

In vielen Fällen in denen bislang also von Hörverstehen gesprochen wird, handelt es sich somit eigentlich um Hör-Seh-Verstehen. Quantitativ betrachtet dürfte das Hör-Seh-Verstehen somit in alltäglicher Kommunikation in ähnlichem Umfang präsent sein wie das Hörverstehen. Der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens ist folglich eine ähnlich prominente Rolle im Fremdspracherwerb zuzuschreiben wie dem Hörverstehen. Es konstituiert wie das Hörverstehen einen integralen Bestandteil kommunikativer Kompetenz – eines der Hauptziele gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts (vgl. KMK 2004: 72).

Die explizite Beachtung beider Wahrnehmungskanäle sowie der gegenseitigen Wechselwirkungen in der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens wird zudem mehr als die reine Hörverstehensschulung der natürlichen Wahrnehmung und Verstehensprozessen des Sprachlernenden gerecht (vgl. Oltmann/Schleiffer 1977: 213 zit. n. Harms 2005: 248). Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass der menschliche Fokus bei mehrkanaliger

---

<sup>12</sup> Die Grundkompetenzen des Schreibens und Lesens konstituieren 9% und 16% alltäglicher Kommunikation (vgl. Hedge 200: 228). Zum Sehverstehen liegen keine konkreten Daten vor, da es meist in Kombination mit einer der anderen vier Kompetenzen auftritt.

<sup>13</sup> <sup>13</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei der Personenkategorisierung in der Regel auf die weiblichen Morpheme verzichtet. Damit sind sowohl die weiblichen als auch die männlichen Personen gemeint.



Informationsaufnahme in der Regel auf dem visuellen Input liegt. Rund 60% der Informationen nehmen wir über unser Auge und nur ungefähr 40% über das Ohr auf. Ein Großteil unserer Kommunikation verläuft also non-, para<sup>14</sup>- bzw. extraverbal. (vgl. Transkulturelles Portal 2011: k. A.) Der nonverbale Anteil (Mimik, Gestik, Körpersprache, Kleidung, Frisur, Umgebung etc.) überwiegt hierbei den paraverbalen Anteil (Lautstärke, Stimme, Betonung) ungefähr mit 60% zu 30% (vgl. Transkulturelles Portal 2011: k. A.)

Abercrombie merkt hierzu an: „we speak with our vocal organs, but we converse with our bodies (Abercrombie 1967: 55).“ Widersprechen sich Gesprochenes und Gehörtes, so legen Hör-Seher laut empirischen Befunden mehr Wert auf die visuelle Botschaft (vgl. Rost 2002: 38; Pürer 2001: 8). Darüber hinaus werden visuelle Signale meist mit größerer Richtigkeit und Geschwindigkeit entschlüsselt als verbale (vgl. Pürer 2001: 8). Dies unterstreicht die Bedeutung und Dominanz „of what we see for what (we think) we hear (Lynch 2009: 111)“. Zudem kann es gemäß Mayers Theorie multimedialen Lernens bzw. Paivios dualer Kodierungstheorie bei der Verarbeitung auditiver und/oder visueller Signale zu *cross-channel representations* kommen, d. h. akustisch wahrgenommene Wörter können bildhafte Vorstellungen auslösen und Bilder wiederum verbalisiert werden (vgl. Mayer 2005: 48). Ergo: *listening* ist in gewisser Weise auch *viewing* bzw. ist *viewing* unter Umständen auch *listening*.

Visueller und auditiver Input können sich hierbei gegenseitig ergänzen und durch ihre wechselseitige Bezugnahme Leistungen ermöglichen, die die Wahrnehmung über einen Kanal nicht erzielen könnte (Merten 1977: 82). Eine alleinige Beachtung des akustischen Inputs, wie bisher in fremdsprachlichem Unterricht meist der Fall, blendet somit wesentliche Aspekte des Verstehensprozesses aus.

Zudem lässt es fremdsprachendidaktisches Potenzial ungenutzt, denn das Visuelle kann in Hör-Seh-Verstehenssituationen als Semantisierungshilfe fungieren. Hierbei kommen vor allem referenzsemantische Zeichen<sup>15</sup> zum Tragen. Grünewald versteht hierunter visuelle Eindrücke, die auf vorhandenes Wissen (z. B. Weltwissen, Vorerfahrung) der Lernenden referieren und somit Bedeutungen erschließen helfen. Körpersprache, Kleidung, Kontext etc. können wichtige Hinweise auf die Situation, den sozialen Status, die Zeit, den Handlungsort, die Beziehungen zwischen Personen liefern und so das Verständnis des Hör-Seh-Textes erleichtern. Sie erlauben eine erste Einordnung in einen gesellschaftlichen, historischen, politischen Kontext und dienen dem

---

<sup>14</sup> Paraverbale Zeichen sind über die gesprochene Sprache vermittelte Zusatzinformation (Stimmeigenschaften und Sprechverhalten ) wie z.B. Lautstärke, Tonlage, Betonung etc. (vgl. Transkulturelles Portal 2011: k. A.)

<sup>15</sup> Dieser der Semantik entlehnte und in der Literaturwissenschaft gebräuchliche Begriff wird von Grünewald auf die Filmanalyse übertragen (vgl. Grünewald 2009: 226).

Aufbau weiterer Hör-Seherwartungen bzw. helfen rückwirkend Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Grünewald 2009: 226).

Während einige dieser visuellen Hinweise universell verständlich sind, besitzen andere wiederum kulturspezifisch unterschiedliche Konnotationen bzw. verfügen sowohl über eine universelle erste, als auch über eine kulturspezifische zweite Bedeutung (vgl. Lynch 2009: 20). So kann die Reflexion von Hör-Seh-Verstehensprozessen auch zur Förderung interkultureller Kompetenz, dem obersten Leitziel gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts beitragen (vgl. Thaler 2008a: 213).

Untersuchungen zum Fremdspracherwerb legen ferner nahe, dass visuelle Reize in Hörverstehenssituationen vor allem für Anfänger eine große Hilfe darstellen, denn von den drei verwendeten Codes (sprachliche, visuelle und außersprachlich-akustische Zeichen) müssen die Lernenden nur einen neu erlernen (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 12). Beim Erwerb einer fremden Sprache kommt hierbei ähnlich dem Erstspracherwerb meist das Sehen und Hören vor dem Sprechen (vgl. Berger 1974: 7). Hier finden sich Anknüpfungspunkte zu Krashens Theorie des unbewussten Spracherwerbs (*Acquisition*), welche davon ausgeht, dass der Fremdspracherwerb<sup>16</sup> ähnlich dem Erstspracherwerb zunächst durch rezeptive Verstehensprozesse ausgelöst wird. Der eigenständigen Sprachproduktion geht zunächst eine rezeptive Phase voraus, in der die zu erlernende Sprache hörend und man möchte ergänzen, sehend aufgenommen und verarbeitet wird (vgl. Nandorf 2004: 70; Anderson/ Lynch 1988: 25). Hörverstehen wird daher häufig als „primary vehicle for language learning<sup>17</sup>“ (Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2004: 72) bezeichnet, stellt sie doch die erste erworbene Grundkompetenz dar, auf die jedes Fremdsprachenlernen aufbaut (vgl. Kraus 2003: 10).

Es wird bei dieser Betrachtungsweise jedoch außer Acht gelassen, dass Verstehensprozesse wie bereits erläutert auch durch visuelle Reize ausgelöst bzw. durch diese beeinflusst werden. Visuelle bzw. audiovisuelle Rezeption kann also ebenso wie reines Hörverstehen als primäre Quelle für Spracherfahrungen bezeichnet werden. (vgl. Anderson/ Lynch 1988: 65) Hör-Seh-Verstehen ist somit als Auslöser fremdsprachlicher Lernprozesse dem Hörverstehen mindestens gleichzusetzen, wenn nicht gar aufgrund

---

<sup>16</sup> Der Begriff Fremdspracherwerb bezeichnet das natürliche, meist unbewusste Erwerben einer Sprache im Gegensatz zu den bewussten Prozessen des Fremdsprachenlernens (vgl. Plass/Jones 2005: 468).

<sup>17</sup> Die Auffassung von Hörverstehen als primärer Sprachkompetenz in einer natürlichen Abfolge des Kompetenzerwerbs von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben setzte sich in der Fremdsprachendidaktik vor allem zur Zeit der audiovisuellen Methode der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts durch. Sie findet sich jedoch auch heute noch in der Reihenfolge der Nennung der Kompetenzen im Kompetenzraster wieder. Was die Förderung der einzelnen Kompetenzen betrifft, bestimmt heutzutage allerdings ein integrativer Ansatz, welcher keiner strikten Aufeinanderfolge der Kompetenzen folgt, die Didaktik (vgl. Stork 2010: 100f.).

seiner möglichen lern- und verständnis- wie behaltensfördernden Wirkung (siehe 6.2) dem Hörverstehen vorzuziehen.

Die Berücksichtigung visueller Signale in Sprachrezeptionsprozessen birgt darüber hinaus nicht nur Vorteile für den jeweiligen Verstehensprozess, sondern kann sich auch positiv auf andere sprachliche Kompetenzen sowie sprachliche Teilbereiche (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) auswirken. Untersuchungen zur Hörverstehensschulung ergaben, dass Lernende, welche bewusstes Hörverstehenstraining erhielten, Lernenden ohne spezielles Training auch in anderen sprachlichen Bereichen überlegen waren (vgl. Thaler 2007b: 12). Der Grund für diesen Effekt wird darin gesehen, dass Hörverstehen eine höchst integrative Kompetenz darstellt, welche gleichzeitig mehrere sprachliche Bereiche beansprucht (z. B. Wortschatz, Grammatik etc.) (vgl. Vandergrift 1999: 169; vgl. Kieweg 2003: 18)

Da auch das Hör-Seh-Verstehen auf unterschiedliche sprachliche Kompetenzen und Wissensbestände rekurriert, kann angenommen werden, dass die Förderung des Hör-Seh-Verstehens einen ähnlich positiven Effekt auf andere fremdsprachliche Kompetenzen der Lernenden hat.

#### **4 Hör-Seh-Verstehen: ein komplexer Prozess**

Stellen Hör- und Sehverstehen für sich betrachtet bereits komplexe Prozesse dar, an denen eine Vielzahl teilweise parallel ablaufender, in sich wiederum vielschichtiger Prozesse beteiligt sind – Kieweg listet allein für das Hörverstehen 32 kognitive Aktivitäten, welche von der Wahrnehmung und Selektion der eingehenden akustischen Reize bis zur permanenten Einschätzung des Ist-Soll-Zustands reichen – so realisiert sich die kombinierte Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens als ein, noch um ein vielfach komplexeres, Zusammenspiel dieser Prozesse (vgl. Buck 2001: 31; vgl. Kieweg 2003: 20f.).

In Anlehnung an Bucks Definition des Hörverstehens<sup>18</sup> kann Hör-Seh-Verstehen zunächst beschrieben werden als „an active process of constructing meaning by applying knowledge to the incoming sound (Buck 2001: 31).“ Nachfolgende Abbildung vermittelt einen Überblick über die hierbei beteiligten Wissens- und Fertigungsbereiche.

---

<sup>18</sup> Die folgende Darstellung der ablaufenden Prozesse im Hör-Seh-Verstehen greift mangels spezifischer fachdidaktischer Literatur für das Hör-Seh-Verstehen vor allem auf Erkenntnisse über das Hörverstehen zurück und wird durch kognitionswissenschaftliche Annahmen und Befunde über die audiovisuelle Informationsverarbeitung ergänzt. Die Ausführungen sind somit hypothetischer Natur. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Hauptmerkmale des akustischen Sprachrezeptionsprozesses auch auf den visuellen bzw. audiovisuellen Rezeptionsprozess übertragen werden können, da sich sinnliche Wahrnehmung in ihren Grundzügen ähnlich ist (vgl. Neisser 1979: 3).


Hör-Verstehen	Seh-Verstehen
Allgemeine Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weltwissen</li> <li>- Soziokulturelles Wissen</li> </ul> Linguistische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonetisch-phonologische Kompetenz</li> <li>- Lexikalische Kompetenz</li> <li>- Grammatikalische Kompetenz</li> <li>- Semantische Kompetenz</li> </ul> Soziolinguistische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Register</li> <li>- Varietäten</li> <li>- Höflichkeitskonventionen</li> </ul> Pragmatische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskurskompetenz</li> <li>- Schemakompetenz</li> <li>- Funktionale Kompetenz</li> </ul> Deutung prosodischer Mittel <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimmqualität</li> <li>- Stimmhöhe</li> <li>- Lautstärke</li> <li>- Länge</li> </ul>	Verstehen von Handlungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivitäten</li> <li>- Demonstrieren</li> <li>- Zeigen</li> </ul> Dekodierung ikonischer Elemente <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilder</li> <li>- Landschaften</li> <li>- Objekte</li> </ul> Deutung paralinguistischer Merkmale <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestik</li> <li>- Mimik</li> <li>- Körperhaltung</li> <li>- Augenkontakt</li> <li>- Körperkontakt</li> <li>- Proxemik</li> </ul> Verstehen kinematografischer Techniken <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kameraperspektiven</li> <li>- -bewegungen</li> <li>- Montage</li> <li>- Licht, Musik</li> </ul> Weltwissen, soziokulturelles Wissen <u>Leseverstehen</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Untertitel</li> <li>- Inserts</li> <li>- Schriftzüge</li> </ul>
	
<b>Hör-Seh-Verstehen</b>	
Wahrnehmung, Speicherung, Verarbeitung von Ton und Bild <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporale Beziehung: simultan oder sukzessiv</li> <li>- Inhaltliche Beziehung: Kongruenz/Komplementarität oder Diskrepanz               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repräsentation: dual oder amodal oder integriert</li> <li>- Prozesse: bottom up und top down: Interaktion</li> </ul> </li> </ul>	

Abb. 1 Modell des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Thaler 2007b: 13)

Es wird davon ausgegangen, dass die Verarbeitung der Reize beim Hör-Seh-Verstehen auf unterschiedlichen Ebenen interaktiv und simultan verläuft (*interactive model*<sup>19</sup>) (vgl. Flowerdew/Miller 2005: 26). Die erste Ebene stellt die sensorische Wahrnehmung, die zweite die Verarbeitung der eintreffenden Impulse und die dritte Ebene das Verstehen bzw. die über reines Verstehen hinausreichende Interpretation des Gehört und Gesehenen dar (vgl. Schmidt 1998: 28).

Auf der Ebene der Wahrnehmung werden die empfangenen akustischen und visuellen Signale entschlüsselt. Durch Interaktion der decodierten und selektierten Impulse mit vorhandenem phonologischem und graphemischem Sprach- und Weltwissen auf der zweiten und dritten Verarbeitungsstufe entwickelt der Rezipient Hypothesen über den möglichen Inhalt des Hör-Seh-Textes (*Framing*), inferiert auf dieser Grundlage

<sup>19</sup> Das interaktive Modell wurde 1975 vornehmlich von Rumelhart entwickelt und bezog sich ursprünglich auf die Fertigkeit des Lesens. Es wird jedoch aufgrund der prinzipiellen Ähnlichkeit des Rezeptionsvorganges auch auf das Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehen übertragen. (vgl. Flowerdew/ Miller 2005: 26)

Bedeutungen (*Execution*) und konstruiert durch Überprüfung (*Evaluation*) und entsprechende Anpassung seiner Hypothesen (*Repair*)<sup>20</sup> eine für ihn stimmige Bedeutung des Hör-Seh-Textes (vgl. Europarat 2001: 78).

Im Kern dieser Bedeutungskonstruktion stehen auf- und absteigende Prozesse, die sogenannten *bottom-up* und *top-down* Prozesse. In den datengeleiteten *bottom-up* Prozessen verläuft die Bedeutungskonstruktion ausgehend vom Hör-Seh-Text und den hierin enthaltenen akustischen und visuellen Reizen. Der Rezipient entschlüsselt unter Einbeziehung seines phonetischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Sprachwissens die sprachlichen Informationen, d. h. er identifiziert einzelne Laute aus dem Redefluss und setzt diese zu sinnvollen Wörtern und Sätzen zusammen (vgl. Buck 2001: 2).

Auch die „visual language“ des audiovisuellen Inputs wird in weitgehend automatisierten *bottom-up* Prozessen decodiert (vgl. Elkins 2008: 13). Visuell wahrnehmbare Objekte werden hierbei vom umliegenden Raum losgelöst, sich bewegende Objekte fokussiert, Vorder- und Hintergrund sowie Figur- und Grundrelationen erkannt (vgl. Elkins 2008: 13). Die *bottom-up* Verarbeitung verläuft also ausgehend vom audiovisuellen Text hin zur inhaltlichen Komponente (vgl. Flowerdew/Miller 2005: 24). Das erste Modell des Hörverstehens, welches sich am technischen Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver (1949) orientierte, ging ausschließlich von einer solchen *bottom-up* Verarbeitung aus und ignorierte die aktive Rolle des Rezipienten sowie die Subjektivität des Verstehensprozesses. Kommunikation war diesem Modell nach erfolgreich, wenn der Kommunikationskanal nicht gestört war und sowohl der Sender als auch der Empfänger denselben Code verwendeten. (vgl. Flowerdew/Miller 2005: 25)

Die *bottom-up* Verarbeitung wird nach heutiger Ansicht jedoch ergänzt durch erwartungs- bzw. wissensgeleitete *top-down* Prozesse. Der Rezipient greift hierbei auf relevantes Welt- und Vorwissen zurück, welches in Form von Schemata, Propositionen oder mentalen Vorstellungsbildern im Langzeitgedächtnis gespeichert ist (vgl. Woelke 2006: 231). Besondere Bedeutung kommt in diesen Prozessen den Schemata<sup>21</sup> zu. Diese mentalen Modelle enthalten allgemeine, typische Informationen über Objekte, Personen, Situationen, Vorgänge und Handlungsabläufe und ermöglichen es dem Hör-Seher den audiovisuellen Input gemäß seiner bereits vorhandenen Wissensstrukturen einzuordnen

---

<sup>20</sup> Ein Beispiel für eine Reparatur wäre folgende Situation: Hört man im Radio die Äußerung „The jumper lay on the ground (...)“, könnte man zunächst an ein Kleidungsstück denken, das auf dem Boden liegt. Lautet die Fortsetzung jedoch: „(...) clutching his ankle and moaning softly“, so wird man sein aktiviertes Schema höchstwahrscheinlich modifizieren bzw. ein anderes Schema wird aktiviert (vgl. Hedge 2008: 231).

<sup>21</sup> Der Schemabegriff wird häufig als übergeordneter Sammelbegriff für Wissensstrukturen bzw. mentale Modelle gebraucht und umfasst beispielsweise auch das *frame*, *script* oder *scenario* (vgl. Flowerdew/Miller 2005: 25).

und zu verstehen. Ein Beispiel für ein solches Schema ist das Restaurantskript. Es handelt sich hierbei um eine Vernetzung unterschiedlicher Schemata zu einer übergeordneten Wissensstruktur, welche die stereotyp ablaufende Handlungssequenz und involvierten Objekte eines Restaurantbesuches enthält. Wird das mentale Modell durch visuelle und/oder akustische Signale aktiviert, stellt sich der Rezipient eines Films, in dem beispielsweise eine Restaurantszene zu sehen ist oder typische Geräusche wie Geschirrklopfen zu hören sind, automatisch auf eine bestimmte Handlungsabfolge (z. B. Begrüßung, Bestellen, Bezahlen) ein und baut diesbezüglich bestimmte Hör-Seherwartungen auf. (vgl. Fiederici 1999: 277f.)

Non-, para- und extraverbale Zeichen wie Mimik, Gestik, Körpersprache, Kleidung, Umgebung etc. werden durch den Abgleich mit relevantem Vorwissen verständlich. Die *top-down* Informationsverarbeitung verläuft also vom Rezipienten zum Hör-Seh-Text hin und von der Inhaltskomponente zur akustisch-visuellen Komponente (vgl. Wiemer 1999: 39). Sie überprüft dabei die Resultate der *bottom-up* Prozesse auf Übereinstimmung (vgl. Rost 1990: 83f.). Nachstehende Abbildung vermittelt einen schematischen Überblick über die ablaufenden Prozesse.

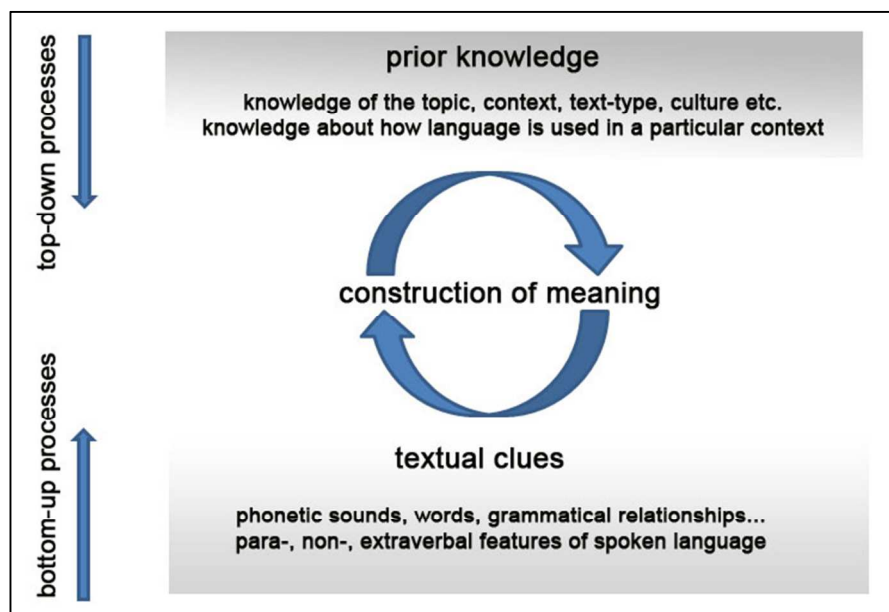


Abb. 2 Der Hör-Seh-Verstehensprozess (modifiziert nach Schmidt 2011:1)

Es ist an dieser Stelle erneut zu betonen, dass die Bedeutungskonstruktion nicht etwa, wie die bisherige Beschreibung der Vorgänge suggerieren mag, in einer festgelegten Reihenfolge abläuft, in welcher zunächst *bottom-up* Prozesse greifen, welche anschließend durch *top-down* Prozesse ergänzt werden, sondern vielmehr simultan bzw. in einer zuvor nicht festgelegten Reihenfolge abläuft in der sich die Prozesse wechselseitig beeinflussen.

*[...] research and daily experience indicate that the processing of the different types of knowledge does not occur in a fixed sequence, but rather, that different types of processing may occur simultaneously, or in any convenient order (Buck 2001: 2).*

Wie diese gegenseitige Beeinflussung genau aussieht, in welcher Reihenfolge bzw. welche Prozesse tatsächlich parallel oder seriell ablaufen und in welchem Umfang welcher Prozess abläuft, kann zum heutigen Stand der Forschung allerdings nicht gesagt werden. (vgl. Flowerdew 2005: 26). Es ist allerdings klar, dass erst das Zusammenspiel der Prozesse und die Informationsaufnahme auf jeder Ebene ein Textverständnis ermöglicht (vgl. Rost 1990: 83f.).

Im Verlauf des Verarbeitungsprozesses konstruiert der Lernende mentale Modelle, d. h. flexible kognitive Repräsentationen über die Textbedeutung, welche durch neu hinzutretende Informationen modifiziert werden können. In einem Prozess stetiger Annäherung werden Informationslücken (sogenannte *slots*) durch Inferenzen geschlossen. Die *bottom-up* und *top-down* Prozesse der audiovisuellen Rezeption laufen hierbei solange ab, bis Kohärenz hergestellt ist, d. h. sich eine „Sinnkonstanz“ einstellt (vgl. Schmidt 1998: 29). Zum Verstehen sind hierbei weder auf lexikalischer noch auf Ebene höherer Verarbeitungsprozesse vollständige Entschlüsselungsprozesse<sup>22</sup> nötig (vgl. Schmidt 1998: 103). Unter Rückgriff auf Welt- oder Allgemeinwissen, kann der Rezipient die Bedeutung eines Wortes bereits verstanden haben, noch bevor er dieses phonologisch komplett decodiert hat (vgl. Langenmayr 1997: 556).

Verstehendes Hör-Sehen ist dabei stets mehr als das bloße Decodieren einer im audiovisuellen Text enthaltenen Bedeutung (vgl. Buck 2001: 29). Clarks Verständnis nach ist hier Problemlösekompetenz gefragt.

*comprehension is best thought of as problem solving. The problem to be solved is, 'What did the speaker mean?' or, more accurately, 'What did the speaker intend us to understand by what he said?'*(Clark 1977: 244).

Bei der Interpretation des Gehört und Gesehenen sind die bereits erwähnten Schemata wieder von elementarer Bedeutung, denn das Textverständnis stellt sich immer in Abhängigkeit von zur Verfügung stehenden bzw. aktivierten Schemata ein. Die Lernenden interpretieren das Wahrgenommene und Verstandene in Abhängigkeit zu ihren Vorstellungen bzw. Schemata. „[A]lltagskulturelles Milieu“ und „aktuelle handlungsleitend[e] Themen spielen eine große Rolle (vgl. Hasebrink 2003: 118). Der

---

<sup>22</sup> Ein Beispiel für die Parallelität und Wechselwirkung innerhalb der *top-down* und *bottom-up* Prozesse ist der sogenannte „phoneme-restoration-effect“. Wurden Phoneme aufgrund lauter Hintergrundgeräusche o. ä. nicht erkannt, können diese in einem inferentiellen *top-down* Prozess vom Hörer rekonstruiert werden (vgl. Langenmayr 1997: 558).

audiovisuelle Verstehensprozess stellt somit einen sehr subjektiven Prozess dar, bei dem es leicht zu Missverständnisse zwischen Kommunikationspartnern kommen kann. Fehlt ein bestimmtes Schema, bzw. sind unpassende Schemata aktiviert, ist das Verstehen fast unmöglich (vgl. Rost 1990: 64). Verstehen hängt also zu einem großen Teil auch von geteilten Schemata bzw. geteilten Verhaltensweisen, welche sich wiederum in Schemata manifestieren, ab. Obgleich es gänzlich unmöglich scheint, dass zwei Personen identische Schemata zu einem Themenbereich besitzen, ist dennoch anzunehmen, dass sie gewisse „activation spaces“ teilen können, d.h., dass Berührungspunkte ihrer Schemata vorliegen und somit „mutual understanding“ bzw. „mutually acceptable understanding“ möglich ist. (vgl. Rost 2002: 63)

Ferner beeinflusst auch bereits erworbenes Wissen über unterschiedliche Filmgattungen bzw. TV-Formate (wie Daily Soap, Reportage, Dokumentarfilm, Talkshow, Nachrichtensendung etc.) die Rezeption. Spezifisches „Genrewissen<sup>23</sup>“, bietet den Rezipienten Orientierung und fungiert als eine Art „Leseanweisung“ (Weiß 2001: 250; vgl. Paus-Hasebrink 2006: 29)

### **Zusammenfassende Bemerkung**

Die Darstellung der Hör-Seh-Verstehensprozesse hat gezeigt, dass Hör-Seh-Verstehen ein höchst komplexer und individuell unterschiedlicher Prozess ist, der stark durch bereits vorhandenes Sprach- bzw. Vorwissen geprägt wird. Er kann individuell zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, wobei, durchaus auch mehr verstanden werden kann, als eigentlich gesagt wurde. Um Lernende in der allmählichen Ausbildung einer Hör-Seh-Verstehenskompetenz zu unterstützen, gilt es diese charakteristischen Merkmale des Verstehensprozesses zu berücksichtigen. Besondere Beachtung verdient die Eigentätigkeit der Lernenden sowie die individuelle Konstruktion von Bedeutung.

---

<sup>23</sup> Einige Theorien innerhalb der *Cultural Studies* sowie der *Symbolische Interaktionismus* vertreten die Auffassung, dass es beim audiovisuellen Text wie beim Schrifttext, verschiedene Textsorten gibt, welche das jeweilige Thema auf die für sie charakteristische Weise darbieten (vgl. Paus-Hasebrink 2006: 29f.).



## 4.1 Fremdsprachliches Hör-Seh-Verstehen

Prinzipiell verlaufen die Sprachverarbeitungsprozesse bei fremdsprachlichem Hörsehen ähnlich der Prozesse muttersprachlichen Hörsehens. In unserer Muttersprache sind wir uns allerdings der Komplexität der Abläufe nicht bewusst. Sie laufen weitgehend automatisch ab. Erst in der Begegnung mit fremdsprachlichem audiovisuellem Input, stoßen wir, vor allem als Sprachanfänger, auf Schwierigkeiten (vgl. Fiederici 1999: 1). Bei der Betrachtung englischsprachiger Filme, Videos oder TV-Sendungen, im Gespräch mit Muttersprachlern oder als Zuhörer/Zuschauer eines Vortrags, mag es einem Sprachanfänger und auch einem fortgeschrittenen Anfänger zunächst schwer fallen, überhaupt einzelne Laute innerhalb des Redeflusses zu differenzieren, Wortgrenzen zu erkennen und einzelne Wörter aus dem Lautkontinuum herauszufiltern.

*listening [and viewing] can be a stressful activity for beginning and intermediate language learners, (who are often unable to process information quickly enough to make sense of what is said) (Goh/Taib 2006: 222).*

Die Schwierigkeiten der Sprachlernenden hängen eng mit den Merkmalen gesprochener Sprache zusammen. Diese ist schnell und flüchtig. Im Unterschied zur lesenden Rezeption kann bei gesprochener Sprache nicht noch einmal nachgelesen werden d. h. Sprache muss in Echtzeit verarbeitet werden (vgl. Rost 2002: 30; Anderson/Lynch 1988: 83). Mangelndes Sprachwissen und -können führt hierbei häufig zu Schwierigkeiten im Decodierungsvorgang, die Verarbeitung dauert länger und beansprucht mehr Verarbeitungskapazitäten. Es kann zu *cognitive overload*, einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses kommen. Dies kann Frustrationen auslösen, die Bedeutungskonstruktion wird abgebrochen (vgl. Schmidt 1998: 103f; Solmecke 2003: 6). Auch der Mangel an kulturspezifischem Weltwissen oder diskursivem Wissen, welches für *top-down* Prozesse der Bedeutungskonstruktion erforderlich ist, kann zu Verstehensschwierigkeiten führen.

Im Bereich des Sprachwissens liegen die Ursachen für Schwierigkeiten meist schon auf phonologischer Ebene. Die Fremdsprachenlernende verfügen zu Anfang noch nicht über die entsprechenden phonologischen Worterkennungsmuster, welche Worterkennungsprozesse ermöglichen. Dirven führt an, dass Fremdsprachenlernende durchschnittlich ein Drittel mehr phonetische Wortsegmente benötigen um mehrsilbige Wörter zu erkennen als Muttersprachler (vgl. Dirven 1992: 251).

*Der Muttersprachler kann die phonologische Unbestimmtheit oder Vagheit durch sein reiches Wissen um sein eigenes Sprachsystem kompensieren, der Fremdsprachler besitzt jedoch nur eine Annäherungskompetenz der zu erlernenden Sprache, kann deswegen nicht oder nur beträchtlich weniger kompensieren (...) (Dirven 1992: 250).*

Dies geht einher mit einer deutlichen Verlangsamung der Wahrnehmungsgeschwindigkeit. Anfänger und wenig fortgeschrittene Lernenden erfassen Hör-Seh-Texte nicht ganzheitlich, sondern setzen diese additiv, Wort für Wort zusammen. Sie greifen vornehmlich auf „text heavy strategies“ zurück, d. h. sie gehen vom sprachlichen Input des Textes aus und versuchen diesen in *bottom-up* Prozessen mit ihrem (noch lückenhaften) linguistischen Wissen zu entschlüsseln (Rubin 1994: 211). Sie sind noch nicht in der Lage zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen zu unterscheiden und versuchen daher jedes Wort zu verstehen.

Die Speicherkapazität des Arbeitsgedächtnisses (Baddeley 1974) stößt bei dieser Art der Rezeption angesichts der Menge an Einzelinformationen allerdings schnell an ihre Grenzen. Man geht hier von einer Verarbeitungskapazität von  $7 \pm 2$  Elementen aus (vgl. Seel 2009: 26). Wichtige Kapazitäten, die der inhaltlichen Auseinandersetzung zur Verfügung stünden, gehen verloren. Bei schneller Sprechgeschwindigkeit wird der Rezeptionsprozess zusätzlich erschwert. Das Arbeitsgedächtnis wird stark be- bzw. sogar überbelastet. So kann es passieren, dass Lautfolgen nicht verarbeitet und Wörter folglich nicht verstanden werden. Auch Störgeräusche beeinträchtigen den Verstehensprozess deutlicher als in der Muttersprache.

Überdies neigen Anfänger dazu die wenigen verstandenen Segmente zur Sicherung und besseren Vernetzung mit ihrem Vorwissen in ihre Muttersprache zu übersetzen (vgl. Solmecke 1997: 36). „Dadurch ist der Prozess der lautlichen Dekodierung von Wörtern zunächst ein sehr bewusster Prozess, der viel Zeit in Anspruch nimmt (Wolff 1999:30).“ Neben den beschriebenen Schwierigkeiten auf phonologischer Ebene, kann der Lernende auch auf syntaktischer und lexikalischer Ebene auf Probleme stoßen, da die Analyse und Interpretation grammatischer Strukturen zunächst noch wenig automatisiert ist bzw. vielen Wortformen aufgrund fehlendes Wortschatzes keine Bedeutung zugeordnet werden kann. Auch prosodische Merkmale werden von Anfängern noch nicht in der Form als Stütze verwendet, wie dies bei Muttersprachlern der Fall ist (vgl. Eggers 1996: 18).

Ähnliche Wissensdefizite können sich auch auf höheren Verarbeitungsstufen bemerkbar machen. So kann es Sprachlernenden neben sprachlichem Wissen auch an benötigtem kulturspezifischem Weltwissen fehlen, wodurch schemageleitete *top-down* Prozesse erschwert werden (vgl. Lynch 2009: 20). Auch der visuelle Input mag hier Schwierigkeiten bereiten, wenn beispielsweise nonverbale Zeichen und Gesten von Sprachlernenden aufgrund kultureller Unterschiede und unterschiedlicher Sozialisation anders verstanden und interpretiert werden als von Muttersprachlern. (vgl. Wolff 1999: 29f; Schmidt 1998: 103f.) Mit Buck kann also festgestellt werden:

*[...] the difference between first- and second- language listening [and viewing] is not that the processes are fundamentally different in any way, but only that the knowledge necessary to understand is often grossly inadequate for the second-language listener [and viewer]. (Buck 2001: 51)*

Der Unterschied liegt demnach in den unterschiedlichen Wissensbeständen begründet und äußert sich im Vergleich zur automatisch ablaufenden muttersprachlichen Informationsverarbeitung, in einer weitgehend bewussten und mit größerer kognitiver Anstrengung verbundenen Verarbeitung des Inputs.

## **4.2 Strategien effektiver fremdsprachlicher Hör-Seher**

Trotz dieser allgemeingültigen Beschreibung fremdsprachlicher Hör-Seh-Verstehensabläufe gibt es unter den Fremdsprachenlernenden signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrer Verstehensleistungen. Untersuchungen mit besonders effektiven fremdsprachlichen Hörern bzw. Hör-Sehern zeigen, dass jene bestimmte kognitive<sup>24</sup> und metakognitive<sup>25</sup> Strategien einsetzen, welche das Verstehen erleichtern bzw. überhaupt erst ermöglichen (vgl. Vandergrift 1999: 172; Schmidt 1998: 36). Folgende in der Hauptzahl metakognitive Strategien wurden in Untersuchungen zum Hörverstehen als besonders effektiv ermittelt und werden aufgrund der Ähnlichkeit der ablaufenden Prozesse im Hör- und Hör-Seh-Verstehen auch als effektive Strategien des Hör-Seh-Verstehens angenommen:

- 1) **Predicting:** Hörseherwartungen aufbauen; Vorhersagen über Informationen und Ideen treffen, welche im Hörtext vorkommen werden
- 2) **Inferencing:** Der Lernende greift auf sein Welt- bzw. Sprachwissen zurück um Wort- und Verständnislücken zu schließen. Er inferiert (Wort-)bedeutungen aus dem Kon- und Ko-text.
- 3) **Monitoring:** Beobachten des eigenen Sprachrezeptionsprozesses und des Textverständnisses
- 4) **Clarifying:** Identifizieren von Verständnislücken und Klärung des Verständnisses
- 5) **Responding:** Einen persönlichen Zugang zum Gehörten/Gesehenen finden
- 6) **Evaluating:** Abschließende Überprüfung des Verständnisses

(vgl. Rost 2002: 155; Vandergrift 1999: 175f.; Lynch 2009: 89)

---

<sup>24</sup> Kognitive Strategien setzen direkt an der eintreffenden Information an. Hierzu gehört z. B. das Inferieren von Wortbedeutungen, das Vorhersagen weiterer Handlungen und die Verknüpfung von neuer Information mit Vorwissen (Elaboration) etc.(vgl. Raabe 1998: 8).

<sup>25</sup> Metakognitive Strategien betreffen den bewussten Gebrauch kognitiver Prozesse. Vermittels übergeordneter Operationen des Planens, Überwachens und Bewertens wird der Verstehensprozess vom Lernenden gesteuert (vgl. Raabe 1998: 8). Metakognition zeichnet sich nach Flavell folglich aus durch Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse, sowie deren Beobachtung und Kontrolle (vgl. Flavell 1976: 232).

Generell ist zu beobachten, dass effektive Hör-Seher im Gegensatz zu Anfängern tendenziell mehr *top-down* Verfahren<sup>26</sup> wie die des Inferierens von Wortbedeutungen oder des Antizipierens von Handlungen anwenden (vgl. Lynch 2009: 79). Vandergrift bemerkt, dass Lernende zu Beginn des Fremdspracherwerbs noch selten auf solche Hörverstehens- bzw. Hör-Seh-Verstehensstrategien zurückgreifen, wenngleich sie diese im muttersprachlichen Hör-Sehen ganz automatisch einsetzen (vgl. Vandergrift 1999: 172). Ungeübte Hör-Seher nutzen stattdessen häufiger bis ausschließlich die *bottom-up* Verarbeitung. Hör-Seh-Verstehen findet hier eher unnatürlich und linear gemäß dem technischen Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver statt (siehe Punkt 4).

Geübte bzw. effektive Hör-Seher hingegen greifen mit Beginn des Rezeptionsprozesses auf *top-down* Verfahren zurück, d. h. sie nehmen den Text ganzheitlich wahr, gehen über diesen hinaus, stellen Hypothesen zum weiteren Verlauf auf und verknüpfen den Textinhalt mit Vorwissen. Diese Vorgehensweise kann den Verstehensprozess erheblich erleichtern, denn durch die Aktivierung von Vorwissen wird einerseits thematisch relevantes Vokabular aktiviert und andererseits die Informationsflut reduziert sowie die Verstehensgeschwindigkeit erhöht und somit genügend Gedächtniskapazität für die Aufnahme und Verarbeitung neu eintreffender Impulse freigehalten. (vgl. Solmecke 2003: 6)

Effektive Hörer bzw. Hör-Seher sind sich zudem in der Phase der Lautdiskriminierung über die Wichtigkeit von Konzentration und Aufmerksamkeit bewusst und versuchen diese gezielt auf Schlüsselwörter oder relevante Informationen zu lenken. Sie verfügen ferner über ein höheres Maß an Ambiguitätstoleranz, d. h. sie sind in der Lage auch zunächst widersprüchliche oder unvollständige Informationen zu verarbeiten. (vgl. Grotjahn 1998: 13)

Nimmt man die Mehrkanaligkeit der audiovisuellen Rezeption in den Blick, ergibt sich bei effektivem Hör-Sehen zusätzlich zur stärkeren Einbeziehung von *top-down* Verarbeitungsverfahren zum Ausgleich von Sprachdefiziten auch eine Verschiebung der Aufmerksamkeit hin zum Visuellen (vgl. Schmidt 1998: 104).

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich effektive Hör-Seher bei beeinträchtigtem sprachlichem Verstehen „eher auf wissensgeleitete, durch das Bild unterstützte Verarbeitungsprozesse [...] verlassen“, wobei metakognitiven Strategien besondere Bedeutung zukommt. (Schmidt 1998: 104).

---

<sup>26</sup> Eine Unterscheidung zwischen Verfahren bzw. Techniken und Strategien wird in der Literatur uneinheitlich getroffen (vgl. Raabe 1998: 6). Dies liegt mitunter daran, dass die eingesetzten Verfahren aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Was aus der Makroperspektive betrachtet ein Verfahren oder eine Technik darstellt, mag aus der Mikroperspektive besehen eine Strategie darstellen (vgl. ebd.: 6).

### 4.3 Strategieschulung

Forschungsergebnisse bestätigen, dass die Schulung kognitiver und metakognitiver Strategien zu einer verbesserten und schnelleren Sprachverarbeitung und Verstehensleistung führt. Testpersonen, welche im Einsatz metakognitiver Strategien geschult wurden, waren sowohl Lernenden ohne Strategieschulung als auch Lernenden, welche kognitives Strategietraining erhielten, überlegen (vgl. Vandergriff 1999: 171).

Es gilt, die Lernenden zu ganzheitlichem Verstehen zu befähigen und eine „Unsicherheitstoleranz“ (Westhoff 1987:47) aufzubauen, sprich sie in die Lage zu versetzen über „Nichtgewusstes, Halbgewusstes und vage Erschlossenes hinwegzugehen [und] durch die Konzentration auf Verstandenes, Verstehensinseln aufzubauen“, die sich im weiteren Verlauf der Bedeutungskonstruktion ausbauen lassen (Solmecke 2003: 8). Sprich, die Lernenden sollen die Erfahrung machen, „verstehen zu können, ohne alles verstanden zu haben“ (Dahlhaus 2001: 68).

Bei der audiovisuellen Rezeption ergeben sich durch Berücksichtigung der Interaktionsmöglichkeiten von Ton und Bild zudem spezifische Hör-Seh-Verstehensstrategien, die geschult werden können. Raabe nennt beispielsweise die Antizipation sprachlicher Mittel anhand des Bildmaterials, die gezielte Wiederholung von Videoausschnitten (Fokussierung des auditiven Inputs), sowie das Beobachten positiver und negativer Wechselwirkungen zwischen dem auditiven und dem visuellen Kanal, die getrennte Rezeption des Visuellen und Auditiven, bzw. das bewusste in Vordergrund stellen einer Informationsquelle (vgl. Raabe 1997: 166f.). Er schlägt außerdem vor, das Videomaterial ohne Ton zu sehen bzw. den visuellen Input in Sektionen zu unterteilen. (vgl. Raabe 1997: 166f.)

Eine Strategieschulung, welche sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien beinhaltet und den Lernenden somit Möglichkeiten zur Beeinflussung des Hör-Seh-Textes sowie zur Beobachtung und Reflexion ihres Verstehensprozesses bietet, erlaubt es Lernenden eine aktive Rolle in der Entwicklung ihres Hör-Seh-Verstehens zu übernehmen (vgl. Goh/Taib 2006: 222). Im Folgenden gilt es abzuklären, welche Lernziele für die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens bereits formuliert sind und welche konkreten Lernziele die Übungen des Videoportals verfolgen.

## 5 Lernziele

Um konkrete Lernziele für die Übungsaufgaben des Videoportals formulieren zu können, werden an dieser Stelle die Lernziele des Bildungsplans, des GeR sowie die Kompetenzbeschreibung von Möller analysiert und unter Punkt 5.3 schließlich in Lernzielformulierungen für das Videoportal zusammengeführt.

### 5.1 Lernziele im Bildungsplan und GeR

Der aktuelle Bildungsplan fasst die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens mit der Kompetenz des Hörverstehens unter der Überschrift „Hör- und Hör-/Sehverstehen“ zusammen (vgl. KMK 2004: 79). Der Fokus der Kompetenzbeschreibungen liegt hierbei, wie die Überschrift suggerieren mag, auf der akustisch-sprachlichen Komponente. Die Lernenden sollen bis zum Ende der zehnten Klasse dazu befähigt werden

*einfache und komplexere englische Äußerungen in gängigen Aussprachestandards (BE, AE) bei normalem Sprechtempo [zu] verstehen; aus Hörtexten, Radiosendungen oder Filmen zu alltagsbezogenen Themen Global- und Detailinformationen [zu] entnehmen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird [sowie] sich auf unterschiedliche Sprecher und vielfältige Hörsituationen ein[zu]stellen (KMK 2004: 79).*

Der visuelle Aspekt wird nur am Rande mit einer abschließenden Bemerkung bedacht, wonach der Lernende am Ende der Klasse 10 in der Lage sein soll, „Gestik, Mimik, Stimmstärke, Intonation und Visualisierungshilfen zum Verstehen [zu] nutzen (KMK 2004: 79).“ Es werden keine konkreten Angaben dazu gemacht, welche Lernziele sich speziell für das Hör-Seh-Verstehen in Abgrenzung zum Hörverstehen ergeben. Auch ist Rezeption audiovisueller Medien lediglich für Sprachlernende der 9./10. Klasse vorgesehen.

Ein umfassenderes und präziseres Bild des Hör-Seh-Verstehens zeichnet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Er unterscheidet explizit zwischen der Kompetenz des Hörverstehens und audiovisueller Rezeption (vgl. Europarat 2001: 77). Für die Rezeption von Filmen und Fernsehsendungen liegen folgende Niveaubeschreibungen<sup>27</sup> vor:

---

<sup>27</sup> Die Kompetenzstufen A1 und A2 beschreiben Kompetenzen der elementaren Sprachverwendung, B1 und B2 Kompetenzen der selbstständigen Sprachverwendung und die Niveaubeschreibungen C1 und C2 Kompetenzen kompetenter Sprachverwendung. C2 beschreibt dabei nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung. Diese Kompetenzbeschreibungen sind auch Orientierungsgrundlage des Bildungsplans. B1 entspricht hier dem angestrebten Niveaubereich für die 9./10. Klasse der Realschule.

<b>Fernsehsendungen und Filme verstehen</b>	
<b>C2</b>	Wie C1
<b>C1</b>	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
<b>B2</b>	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen. Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
<b>B1</b>	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z.B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
<b>A2</b>	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird. Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar.

Tab. 1 Audiovisuellen Rezeption (vgl. Europarat 2001: 77)

Darüber hinaus berücksichtigt der GeR auch Rezeptionsstrategien, welche Lernende einsetzen können um aus den empfangenen audiovisuellen Informationen eine Bedeutung zu konstruieren (vgl. Europarat 2001: 78).

<b>Hinweise identifizieren/erschließen</b>	
<b>C2</b>	Wie C1
<b>C1</b>	Besitzt die Kompetenz, von Hinweisen im Kontext und grammatischen und lexikalischen Signalen Schlüsse auf Einstellungen, Stimmungen und Intentionen zu ziehen und zu antizipieren, was als Nächstes folgen wird.
<b>B2</b>	Kann eine Vielfalt von Strategien einsetzen, um das Verstehen zu sichern, dazu gehört, dass er/sie beim Zuhören auf Kernpunkte achtet sowie das Textverständnis anhand von Hinweisen aus dem Kontext überprüft.
<b>B1</b>	Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen. Kann die Bedeutung unbekannter einzelner Wörter aus dem Kontext erschließen und die Satzbedeutung ableiten, sofern das behandelte Thema vertraut ist.
<b>A2</b>	Kann sich eine Vorstellung von der Gesamtaussage kurzer Texte und Äußerungen zu konkreten, alltäglichen Themen machen und die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar.

Tab. 2 Rezeptionsstrategien (vgl. Europarat 2001: 78)

Verwunderlich ist allerdings, dass im GeR im Gegensatz zum Bildungsplan reale Kommunikationssituationen nicht unter die Hör-Seh-Verstehenskompetenz fallen. In beiden Lernzielformulierungen fehlt zudem eine Berücksichtigung visueller Verstehensprozesse bzw. der Wechselbeziehung zwischen Bild und Ton (z. B. kinematografische Techniken) wie dies in Thalers Modell des Hör-Seh-Verstehens (siehe Punkt 4) angedacht ist. Solche Lernzielformulierungen finden sich jedoch in einer aktuellen Kompetenzbeschreibung Möllers.

## 5.2 Lernziele nach Möller

Möller bezieht seine Kompetenzbeschreibung wie der GeR auf die Rezeption von Filmen und lässt natürliche Kommunikationssituationen an denen Hör- und Sehverstehen beteiligt sind außer Acht. In Bezug auf die Rezeption von Filmen berücksichtigt er jedoch explizit die Einzelkompetenzen des Seh- und Hörverstehens sowie medienrezeptive- als auch produktive Tätigkeiten. Eine Schulung von Rezeptionsstrategien wie im GeR ist nicht angedacht. Für die Klassen 9/10 formuliert Möller folgende Lernziele:

Die Schüler können...

- Authentischen, jugendgemäßen und problemorientierten Filmsequenzen wichtige inhaltliche und formale Informationen (Figuren, Handlungsverlauf) entnehmen und wiedergeben
- Merkmale von ausgewählten Genres erkennen und benennen
- Eine größere Bandbreite filmischer Gestaltungsmittel (Bild-, Ton-, und Montageverfahren) erkennen, beschreiben, analysieren und bewerten
- Medial vermittelte Lebensbedingungen und Lebensweisen von Menschen anderer Kulturen mit den eigenen vergleichen und kulturbedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachvollziehen und erläutern
- Authentische, jugendgemäße und problemorientierte Filmsequenzen aus unterschiedlichen (auch kulturellen) Perspektiven erschließen
- Fachsprachliches Vokabular (genre, camera, techniques, mise-en-scène, lighting, editing, sound effects) eigenständig anwenden
- Das Zusammenspiel von Bild- und Tonspur erkennen, beschreiben und analysieren
- Mit geeigneten Programmen eigene Kurzfilme erstellen und dabei bekannte Elemente einer Filmproduktion zielgerichtet einsetzen (storyboard, film script, camera techniques, mise.en-scène, lighting etc.)

(vgl. Möller 2011: 39)



### **5.3 Lernziele der Übungen im Videoportal**

Allgemein formuliert kommt der Hör-Seh-Verstehensschulung im Videoportal die Aufgabe zu, die im Hör-Seh-Verstehen ablaufenden Prozesse bewusst zu machen, zu reflektieren, überwachen und üben (vgl. Grünewald 2009: 222). Die im Rahmen dieser Arbeit konzipierten Übungen legen den Fokus hierbei wie der GeR und Möller auf die Rezeption audiovisueller Medien, genauer YouTube Videos. Im Vordergrund stehen Aspekte, welche auch in realen Kommunikationssituationen auftreten (die Aktivierung von Weltwissen, das Verstehen von Handlungen, Gestik und Mimik sowie die Deutung von Prosodie, visuellen Darstellungen, Kontext etc.). Ferner sollen die Lernenden auch in der Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien geschult werden. Der Fokus der Übungen liegt dabei stets auf der Förderung sprachlicher Kompetenz und nicht visueller Informationsverarbeitung (vgl. Buck 2001: 172). Eine Auseinandersetzung mit filmsprachlichen Mitteln, wie in Möllers Kompetenzbeschreibung angedacht, wird folglich ausgeklammert. Dies ließe sich im schulischen Fremdsprachenunterricht in Form von Diskussionen oder filmpraktischer Arbeit vermutlich besser umsetzen.

## **6 Hör-Seh-Verstehensschulung mit (YouTube) Video und Multimedia**

Bevor das Videoportal und die im Rahmen dieser Arbeit konzipierten Hör-Seh-Verstehensübungen vorgestellt und erläutert werden, wird zunächst ein Blick auf das fremdsprachendidaktische Potenzial von YouTube Videos und Multimedia in der Schulung des Hör-Seh-Verstehens geworfen.

### **6.1 Begriffliche Klärung: Multimedia**

Multimedia stellt einen inflationär und inkonsistent gebrauchten Begriff dar, der im wissenschaftlichen Diskurs und allgemeinen Sprachgebrauch für verschiedenste digitale Informations- und Kommunikationstechnologien verwendet wird (vgl. Issing/Klimsa 2002: 5; Schmidt 2010: 281). Während manche Autoren einen sehr weit gefassten Begriff von Multimedia vertreten und hierunter die Präsentation von Information in mehr als einer Darstellungsart wie beispielsweise als Wort<sup>28</sup> und Bild<sup>29</sup> verstehen (vgl. Mayer 2005: 53), worunter auch Videos fallen würden, folgt die vorliegende Arbeit einem enger gefassten Definitionsansatz, wonach Multimedia die Integration unterschiedlicher digitaler

---

<sup>28</sup> Unter Wort wird hier sowohl gesprochene als auch geschriebene Sprache verstanden (vgl. Mayer 2005: 53).

<sup>29</sup> Bild fasst sowohl statische als auch dynamische Darstellungen zusammen (vgl. Mayer 2005: 53).

Medienformate (Text, Audio, Video etc.) darstellt und sich neben Multicodaliät<sup>30</sup> und Multimodalität<sup>31</sup> auch durch ein hohes Maß an Interaktivität und Adaptivität auszeichnet, Merkmale die sich verstärkt bei didaktischer Lernsoftware finden (vgl. Schmidt 2010: 280f). Der Computer bildet hierbei das zentrale Integrationselement (vgl. Schmidt 2010: 280). Um den Begriff Multimedia zu konkretisieren und einzuschätzen inwieweit Videos als multimediale Medien betrachtet werden können, werden die genannten Merkmale der Interaktivität und Adaptivität knapp erläutert.

Interaktivität bezeichnet allgemein formuliert die Interaktion zwischen Mensch und Computer (vgl. Strzebkowski/Kleeberg 2002: 232). Es kann ferner unterschieden werden zwischen Steuerungs- und didaktischer Interaktion (vgl. Baier 2009: 115f.). Steuerungsinteraktion bezeichnet Eingriffs-, Auswahl- und Einflussmöglichkeiten der Lernenden in Bezug auf System- bzw. Navigationsfunktionen der Software. Didaktische Interaktion beschreibt Interaktionsmöglichkeiten, welche die Lernenden in ihrem Verstehens- und Lernprozess unterstützen. Eine wichtige Rolle kommt hier dem Feedback auf Eingaben zu (vgl. Schmidt 2010: 281).

Eine besondere Form der didaktischen Interaktivität ist die Adaptivität der Software, was bedeutet, dass sich diese gemäß den Eingaben der Lernenden, deren Fehlerquote, der Fehlerart, der Nutzung von Hilfestellungen etc. anpasst. Die Software stellt also den jeweiligen Unterstützungsbedarf fest und bietet entsprechende Übungen bzw. Hilfestellungen (vgl. Schmidt 2010: 281).

Anhand der erläuterten Merkmale von Multimedia kann festgestellt werden, dass Videos zwar über Multicodaliät und Multimodalität, sowie ein gewisses Maß an Interaktivität verfügen, jedoch keine Integration unterschiedlicher Medien darstellen und daher im Rahmen dieser Arbeit nicht als multimediale Medien betrachtet werden. Gemäß Schmidts Definition entsteht erst durch die Einbettung der Videos in das Videoportal, also durch die Verbindung mit dem PC (und Internet) multimediales Lernen.

Im Folgenden wird zunächst auf das fremdsprachendidaktische Potenzial des medialen Kerns der Übungen – den YouTube Videos – eingegangen, bevor das Blickfeld auf den Medienverbund Computer erweitert wird.

---

<sup>30</sup> Multicodaliät bezeichnet die Verbindung unterschiedlicher Techniken (Text, Audio, Video, Animation) (vgl. Klimsa 2002: 6).

<sup>31</sup> Die in multicodalen Medienverbänden enthaltenen Informationen sind in unterschiedlichen Zeichensystemen codiert (Bilder, Sprache) und sprechen unterschiedliche Sinnesorgane, derzeit hauptsächlich das Hören und Sehen, an (vgl. Schmidt 2010: 281).

## 6.2 Hör-Seh-Verstehensschulung mit (YouTube) Videos

Videos und Filme werden mittlerweile seit etwa 40 Jahren in bescheidenem Umfang<sup>32</sup> im schulischen Fremdsprachunterricht eingesetzt (vgl. Thaler 2008a: 211). Auch in der fachdidaktischen Literatur findet der video- oder filmgestützte Fremdspracherwerb zunehmend Anerkennung (Thaler 1999; Stempleski/Tomalin 2001; Sherman 2003; Thaler 2007a; Thaler 2008a; Thaler 2008b; Blell/Lütge 2008; Blell/Hebler 2008).

Videos können sowohl für die Schulung der *four basic skills*, des Hör-Seh-Verstehens, des Sehverstehens, der Sprachmittlung und die Förderung der Sprachbereiche (Grammatik, Wortschatz, Aussprache), sowie von interkultureller Kompetenz, Medienkompetenz oder *visual literacy*<sup>33</sup>, *film literacy*<sup>34</sup> bzw. Filmbildung<sup>35</sup> eingesetzt werden.

Thaler betont, dass YouTube Videos jedoch in besonderer Weise dazu geeignet sind, das Verstehen der gesprochenen Sprache, also Hör- und Hör-Seh-Verstehen zu schulen (vgl. Thaler 2010a: 116). Die Vorteile visuell gestützten fremdsprachlichen Verstehens wurden größtenteils bereits unter Punkt 3 erörtert. An dieser Stelle werden sie speziell auf Videos bezogen und um weitere Aspekte ergänzt.

Zunächst sind die kontextualisierende und semantisierende Funktion von YouTube Videos zu nennen. Die Fremdsprache wird in einen situativ-sozialen Kontext gebettet und von paralinguistischen Interpretationshilfen begleitet, wodurch das Verstehen erheblich erleichtert wird (vgl. Thaler 2008a: 212). Die zusätzliche visuelle Information kann kognitive Schemata aktivieren, welche ein erstes sprachunabhängiges Verstehen ermöglichen (siehe Punkt 4). Sherman beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

---

<sup>32</sup> Der Einsatz audiovisueller Texte (YouTube) Video/DVD) scheint laut einer neueren Umfrage aus dem Jahr 2007 eher die Ausnahme als die Regel zu sein. 78% der Lehrer gaben an, Filme „gelegentlich bis selten“ zu nutzen; 16% der Lehrkräfte benutzten das Medium „nie“ und lediglich 6% von ihnen gaben an, Filme „häufig“ im Unterricht zu nutzen. Dies liegt vermutlich am hohen Vorbereitungsaufwand und einem Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften (vgl. Thaler 2007a: 12).

<sup>33</sup> *Visual literacy* beschreibt Reinfried zu Folge ein vertieftes Verstehen bildlicher Darstellungen, welches neben ökologischem Bildverstehen (Weidenmann 1988: 77ff.), also dem Sehverstehen beruhend auf Schemata, die durch Lebenserfahrung ausgebildet wurden, auch „indikatorisches“ Bildverstehen (Weidenmann 1988: 77f.) miteinschließt (vgl. Reinfried 2010: 279). Indikatorisches Bildverstehen setzt Wissen über Bildgestaltungsmerkmale sowie die Verwendung und Produktion von Bildern voraus (vgl. Reinfried 2010: 279).

<sup>34</sup> Blell/Hebler verstehen unter *film literacy* prinzipiell dasselbe wie unter der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens. Allerdings wird unter *film literacy* auch die filmanalytische Auseinandersetzung gefasst, welche wie unter 5.1 dargestellt, aus Sicht des GeR und Bildungsplans nicht zwingender Bestandteil der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens sind (vgl. Blell/Hebler 2006: 185).

<sup>35</sup> Filmbildung bezeichnet gemäß Blell/Lütge die Befähigung der Sprachlernenden zu „einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen (Blell/Lütge 2008: 128).“ Das Konzept schließt sowohl zentrale Aspekte der *visual literacy*, *media literacy*, sowie *TV* und *film literacy* ein und knüpft darüber hinaus an Prinzipien der *Cultural Studies* an (vgl. Blell/Lütge 2008: 127).

*Language learners to some extent view life (and film) upside down. Expert speakers make use of the language to understand the action; learners frequently have to use the action to understand the language (Sherman 2003: 13).*

Mit Hilfe ihrer Seheindrücke können Lernende folglich auch in der Konfrontation mit bis dato unbekanntem Akzenten, Dialekten, Idiolekten einen Sinn konstruieren. Als „moving picture book[s]“ erleichtern Videos zudem das Erschließen unbekannter Wörter oder Zusammenhänge (vgl. Sherman 2003: 3).

Auch die motivationale Funktion von YouTube Videos ist beachtlich. Bei Jugendlichen genießt das Videoportal große Popularität und verfügt daher über hohe Motivationskraft (vgl. Thaler 2010a: 115; vgl. MFS 2010: 31f). Wie die aktuelle JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MFS) zeigt, sehen zwei Drittel der 14-19-Jährigen Befragten mehrmals pro Woche bzw. auch häufiger Videoclips auf Videoportalen (allen voran hier YouTube) an<sup>36</sup>(vgl. MFS 2010: 31). Im Schnitt verbringen sie so pro Woche etwa zwei Stunden auf YouTube – Tendenz steigend (vgl. Beißwenger 2010: 73). Thaler spricht daher auch von der YouTube Generation<sup>37</sup> (vgl. Thaler 2008b: 14)<sup>38</sup>.

Sherman zu Folge, ist ein wichtiger Faktor, betreffend der Motivation der Lernenden neben der generellen Attraktivität des Mediums auch deren Authentizität. „Authenticity itself is an inducement – there is a special thrill in being able to understand the real thing (Sherman 2003: 2).“ Im Hinblick auf englischsprachige Videos begründet sich die Motivation der Lernenden vermutlich auch durch den *lingua franca* Status des Englischen. Die Lernenden haben Sherman zu Folge ein eigenes Interesse daran, englischsprachige audiovisuelle Medien auch selbstständig im Alltag nutzen zu können.

*People want access to the world of English-language media: they want to be able to view the news, get information from advertisements, see a film – in short, to use these language products like normal consumers (Sherman 2003: 2)*

Als „medial vermittelte Ausschnitte zielsprachiger Realität“ (Thaler 2008a: 212) vermitteln YouTube Videos zudem nebenbei authentische Eindrücke englischsprachiger Kulturen (Sherman 2003: 3). So können Lernende mittels Videos an interkulturelle Lernfelder herangeführt und interkulturelle Kompetenz gefördert werden (vgl. Thaler 2008a: 213).

---

<sup>36</sup> Längere Videos und Filme sehen sich 43% der Befragten regelmäßig im Internet an bzw. laden diese dort herunter (vgl. MFS 2010: 31).

<sup>37</sup> Thaler spricht auch von einer TV-, Video-, und Kino-Generation vgl. (Thaler 2008a: 212).

<sup>38</sup> Einen Einblick in die Hintergründe und Ausmaße dieser Faszination kann das Video „An anthropological introduction to YouTube“<sup>38</sup> (<http://blip.tv/file/2236485>) bieten.

Um die Auflistung der positiven Merkmale von YouTube Videos für die Hör-Seh-Verstehensschulung abzurunden, sei ferner Raabe angeführt. Wenngleich nicht pauschal von einer verständniserleichternden bzw. behaltensfördernden Wirkung gesprochen werden kann (siehe Punkt 2.2), so sollen dennoch die, unter optimalen Bedingungen möglichen, positiven Auswirkungen des audiovisuellen Inputs auf den Verstehens- und Fremdspracherwerbsprozess berücksichtigt werden. Raabe nennt diesbezüglich folgende Vorteile (vgl. Raabe 1997: 152):

- Besseres Globalverstehen bei narrativen bzw. besseres Detailverstehen bei deskriptiven Texten
- Schnellere Bedeutungskonstruktion
- Reduktion von Ermüdungserscheinungen durch mehrkanalige Informationsaufnahme
- Motivationssteigerung durch offene Struktur des visuellen Textes
- Größerer Lernzuwachs
- Höhere Behaltensleistung
- Situatives, kontextbezogenes, ganzheitliches Lernen
- Größere Ähnlichkeit mit natürlicher Sprachwahrnehmung

Darüber hinaus bereitet die Rezeption kurzer englischsprachiger Videos die Lernenden auch auf reale Kommunikationssituationen vor und kann so einen Praxisschock vermeiden (vgl. Thaler 2008a: 212). Eine zunächst rezeptive Verarbeitung kommt auch einer späteren produktiven Anwendung der Sprache in Interaktionssituationen zu Gute. „To learn to speak to people, they must see and hear people speaking to each other (Sherman 2003: 14).“ Berbermeier und Humburgs Frage

*Wie aber soll der Schüler lernen, native speakers zu verstehen, sich im, (sic) realen Kommunikationssituationen zu bewähren oder gar außersprachliche Gesten und Verhaltensmuster des fremdsprachlichen Raumes richtig zu deuten und angemessen darauf zu reagieren?*  
(Berbermeier/Humburg 1986: 5)

könnte also durch die Hör-Seh-Verstehensschulung vermittelt (YouTube) Videos eine Antwort finden. In unterrichtlichen Lernsituationen verfügt der Lernende allerdings selten über Möglichkeiten seinen Verstehensprozess entsprechend seiner Bedürfnisse und zu unterstützen und auszubilden. Um die Interaktivität der Videodidaktik und damit die Kontrolle der Lernenden über ihren Erwerbs- und Verstehensprozess zu erhöhen, kann sie laut Meißner mit den Vorzügen computergestützten Lernens verbunden werden (vgl. Meißner 2001: 163).

### 6.3 Hör-Seh-Verstehensschulung mit Multimedia

Multimedia<sup>39</sup> wird seit den 1970er Jahren im Fremdspracherwerb eingesetzt. Über die Jahrzehnte hinweg entwickelte sie sich hierbei vom CALL (Computer assisted language learning) zum CELL (computer enhanced language learning) wobei die Lernangebote zunehmend eine kommunikative Ausrichtung erfuhren und die Eigentätigkeit des Lernenden sowie Individualisierungsmöglichkeiten fokussierten (vgl. Warschauer 2004: 22). Auch das Videoportal unterstützt in Bezug auf das Hör-Seh-Verstehen individuelle Fremdspracherwerbsprozesse.

Die folgende Abbildung verdeutlicht wie die Integration von (YouTube) Videos im Medienverbund Computer nicht nur die Menge der zur Bedeutungskonstruktion zur Verfügung stehenden Informationen, sondern auch die Interaktionsmöglichkeiten und damit die Kontrolle der Lernenden über ihren Verstehensprozess vergrößert.

<b>Text</b>	<b>Audio</b>	<b>Video</b>	<b>Computer/Internet</b>
The <b>text</b> shows...	The <b>soundtrack</b> adds...	The <b>video image</b> adds...	The <b>computer/Internet</b> adds...
<b>words spoken</b>	<b>voice(s)</b>	<b>speakers' bodies</b>	<b>learner control</b>
		- gestures - facial expressions	- precision of replay - flexibility of support - choice of media
<b>stage directions</b>	<b>prosodic elements</b>	<b>visible context</b>	<b>support options</b>
- accompanying actions - emotion in the voice	- intonation - pitch - stress - accent(s)	- general setting - actions/movement - deictic references	- subtitles (first or second language) - hotlinks to information texts - slower rate
	<b>audible context</b>		<b>online hyperlinks to</b>
	- sounds off - ‚atmosphere‘		- dictionary - encyclopedia - corpora
<b>Information available for use in comprehension</b>			
<i>Relative scarcity</i> _____ <i>Relative wealth</i>			

Abb. 3 Medienformate und die Sprachrezeption (modifiziert nach Lynch 2009: 8)

Durch die Verknüpfung mit dem Internet ergeben sich zusätzliche Interaktionsmöglichkeiten, wie beispielsweise die Möglichkeit weitere Internetseiten mit Zusatzinformationen anzusteuern oder ein Onlinewörterbuch zu verwenden. Ferner erhalten Lernende durch die begleitenden Aufgaben vielfältige Interaktionsmöglichkeiten

<sup>39</sup> In engerem Sinne bezogen auf die Verwendung des PCs als multimediales Integrationselement.

mit den Videos und Feedback auf ihre Sprachäußerungen. Dies ist gemäß Plass/Jones Theorie multimedialen fremdsprachlichen Lernens der größte Vorteil multimedialer Lernumgebungen.

In ihrer Theorie verknüpfen sie zentrale Aspekte der fremdsprachendidaktischen Interaktionshypothese mit Mayers Modell multimedialen Lernens. Gemäß der Interaktionshypothese, welche eine Weiterentwicklung Krashens Inputhypothese darstellt, genügt es zum Erwerb einer Fremdsprache nicht, *comprehensible Input* (Krashen 1982) aufzunehmen, sondern, es bedarf der Interaktion des Lernenden mit diesem Input (Long 1985) um zu *Intake* zu werden. Auch die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Produktion *comprehensible outputs* (Swain 1985) und entsprechendem Feedback durch die Software ist für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens von Vorteil. *Comprehensible output* meint hierbei von Lernenden produzierte Sprachäußerungen, welche einerseits dazu dienen den Verstehensprozess zu überprüfen und andererseits ermöglichen Hypothesen über das Sprachsystem auszutesten (vgl. Plass/Jones 2005: 471).

Weitere allgemeine Vorteile multimedialer Lernumgebungen werden von Roche mit den Schlagworten Distanzüberbrückung, Portabilität, Flexibilität und Diversifizierung umrissen (vgl. Roche 2008: 15). Distanzüberbrückung beschreibt hierbei die Möglichkeit multimedialer Lernanwendungen die Fremdsprache durch authentische Videos, Audiosegmente und/oder Schrifttexte näher heranzuholen und erfahrbar zu machen (vgl. Roche 2008: 15). Unter Portabilität wird die Eigenschaft verstanden, dass multimediale (webbasierte) Lernsoftware überall hin mitgenommen bzw. von überall genutzt werden kann, vorausgesetzt es ist eine Internetverbindung vorhanden.

Flexibilität bezieht sich einerseits auf das Merkmal multimedialer Angebote, zu jeder Zeit verwendbar zu sein, andererseits ist hiermit auch die Veränderbarkeit der Software durch den Nutzer gemeint. Die Lernenden können das Programm an ihren Spracherwerb anpassen bzw. passt sich die Software wie unter Punkt 6.1 beschrieben in einigen Fällen selbst den Lernenden an (vgl. Roche 2008: 32). Diversifizierung bezeichnet schließlich die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen und Interessen. Die Lernenden können stärker als in herkömmlichem Fremdsprachenunterricht der Fall, in ihrem eigenen Tempo und nach ihren Bedürfnissen lernen. Lernprozesse werden individualisiert. (vgl. Roche 2008: 32) Ein weiterer Grund für den Einsatz von Multimedia in der Hör-Seh-Verstehensschulung ist die starke Durchdringung jugendlicher Alltagswelt mit Medien. Als *digital natives* sind Jugendliche seit ihrer Kindheit an von Medien umgeben (vgl. Prensky 2001: 1f.). Sie gehören zu ihrer „natürlichen“ Umwelt und stellen besonders im Heranwachsendenalter neben Peers einen wichtigen Sozialisationsfaktor dar (vgl. Süss 2004: 287).

Ähnlich wie YouTube Videos konstatiert auch der PC einen integralen Bestandteil der Lebenswirklichkeit Jugendlicher. Die neueste JIM Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest belegt, dass nahezu jeder Haushalt, in welchem heutzutage ein Jugendlicher aufwächst, über einen Computer (100 %) und Internet (98 %) verfügt. Rund 79% der Befragten<sup>40</sup> besitzen sogar einen eigenen PC oder Laptop und 52% haben einen eigenen Internetzugang.

Die überwiegende Mehrheit<sup>41</sup> der Jugendlichen ist täglich bzw. mehrmals pro Woche online, wobei die Nutzungsdauer nach Angaben der Befragten bei ca. 2,5 Stunden am Tag liegt. Die Hälfte der Zeit verbringen Jugendliche hierbei mit kommunikativen Tätigkeiten wie dem Schreiben von E-Mails, oder dem Nutzen von Instant Messengern und sozialen Netzwerken. Ein Viertel der Zeit entfällt auf Tätigkeiten, die dem Bereich „Unterhaltung“ (Musik hören, Videoclips ansehen) zugeschrieben werden können. Lediglich 17% der Zeit entfallen auf „Spiele“<sup>42</sup> und der geringste Anteil der Zeit wird mit der Suche nach Informationen zugebracht (MFS 2010: 25f.)

Angesichts der vielfältigen Medienaktivitäten, die Jugendliche täglich tätigen, erscheint ein Fremdspracherwerb, der Medien ausschließt aus Sicht der Jugendlichen unwirklich und realitätsfern. In Anbetracht des hohen Stellenwerts, den PC, Internet und (YouTube) Videos im Alltag Jugendlicher einnehmen, sowie dem beschriebenen fremdsprachendidaktischen Potenzial, das sie eröffnen, erscheint es daher sinnvoll diese Medien zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens einzusetzen. Dennoch gilt es einige Aspekte zu berücksichtigen um Probleme im Lernprozess zu vermeiden und das Potenzial optimal zu nutzen.

---

<sup>40</sup> Es gibt hierbei kaum Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Auch in Bezug auf den Bildungshintergrund zeigen sich bei der Ausstattung der Haushalte mit PC und Internet keine Unterschiede zwischen den Jugendlichen. Beim persönlichen Besitz eines eigenen PCs/Laptops bzw. Internetzugangs ist die Zahl der Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund jedoch um 10% geringer, als die der Realschüler und Gymnasiasten (MFS 2010: 25f.)

<sup>41</sup> 98% der Jugendlichen nutzen das Internet (zumindest selten). Hierbei gibt es keine Unterschiede bezüglich des Geschlechts, Alters oder der Bildung.

<sup>42</sup> In den Bereichen „Kommunikation“ und „Spiele“ ergeben sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Während Mädchen einen deutlich höheren Anteil ihrer Internetnutzungszeit für soziale Netzwerke, Chats oder E-Mails aufwenden als Jungen (54 % gegenüber 39 %), verbringen Jungen viermal soviel Zeit wie Mädchen mit „Spielen“.



## **6.4 Problemfelder der Hör-Seh-Verstehensschulung mit Video und Multimedia**

### **6.4.1 Einstellung und Motivation der Lernenden**

Von entscheidender Bedeutung für die Lernwirksamkeit eines Mediums ist die Einstellung der Lernenden dem Medium gegenüber. Wie unter Punkt 6.2 und 6.3 dargestellt, dürften Jugendliche YouTube Videos und Multimedia gegenüber generell eine positive Einstellung haben. Allerdings werden sie allgemein eher mit Unterhaltung und Entspannung als mit Lernen verbunden. Der Rezipient begibt sich wie beim Fernsehen in eine passive Konsumentenrolle (vgl. Raabe, 2003: 424)

Diese passive Grundhaltung ist laut Salomon einem Lernerfolg jedoch abträglich. Aufgrund einer vergleichenden Studie zur Lernwirksamkeit von Fernsehen und Büchern kam er zu dem Schluss, dass der mit der Rezeption eines Mediums verbundene kognitive Aufwand<sup>43</sup> (AIME-Wert: amount of invested mental effort) ausschlaggebend für den Lernendefolg eines Mediums ist. (vgl. Salomon 1984: 648)

In besagter Studie fand Salomon heraus, dass Lernende das Medium Fernsehen als kognitiv wenig anstrengend einschätzen und folglich bei der Verarbeitung der Informationen weniger kognitiven Aufwand (AIME) betreiben. Das Resultat war ein schlechteres Abschneiden der/die Lernenden im Vergleich zu Versuchspersonen, die mit Büchern gelernt hatten. Das Medium Fernsehen wird daher von Salomon als wenig lernwirksam eingeschätzt (vgl. Salomon 1984: 648).

Der AIME-Wert ergibt sich hierbei aus der wahrgenommenen Schwierigkeit eines Mediums bzw. einer damit verknüpften Aufgabe (PDC: „perceived demand characteristic“) und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit des Lernendes (PSE: „perceived self efficacy“). Je komplexer das verwendete Medium und/oder die damit verknüpfte Aufgabe bzw. je stärker die Assoziation des Mediums mit Lernkontexten, desto höher ist die wahrgenommene Schwierigkeit (PDC-Wert). Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit (PSE-Wert) beschreibt die subjektive Einschätzung des Lernenden bezüglich seiner Fähigkeit der Verarbeitung der rezipierten Informationen bzw. der Bearbeitung der Aufgabenstellung. Ist die wahrgenommene Schwierigkeit zu hoch, erscheint die Aufgabe als nicht lösbar. Ist die Aufgabe allerdings zu einfach, sinkt die Anstrengungsbereitschaft. Der AIME-Wert wird als optimal betrachtet, wenn PDC- und PSE-Wert ausgeglichen sind, wenn also mittlere wahrgenommene Schwierigkeit und mittlere wahrgenommene Selbstwirksamkeit vorliegt (vgl. Salomon 1984: 649).

YouTube Videos könnten vor diesem Hintergrund ebenfalls als schlechte Lernmedien betrachtet werden, da die Lernenden aufgrund ihrer freizeitmäßigen

---

<sup>43</sup> Mit mentalem Aufwand sind bewusst durchgeführte kognitive Elaborationen gemeint.

Beschäftigung mit YouTube Videos (siehe 6.2) geneigt sein könnten, das Medium als wenig anspruchsvoll einzuschätzen. Unter Rückblick auf die Erläuterungen in Kapitel 4, welche fremdsprachliches Hör-Seh-Verstehen als äußerst komplex und herausfordernd für Fremdsprachenlernende beschreibt (hoher PDC-Wert), kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der AIME-Wert der Lernenden bei der Rezeption englischsprachiger YouTube Videos nicht niedrig ausfallen wird. Der hohe PDC-Wert kann durch die begleitenden Aufgabenstellungen, welche den Verstehensprozess eher stützen als zu testen sowie durch zusätzliche Hilfestellungen etwas ausgeglichen werden, denn diese Maßnahmen tragen vermutlich zu einer Erhöhung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit der Lernenden (PSE-Werte) bei. Der PSE- und PDC-Wert der Übungen dürfte somit relativ ausgeglichen sein. Die Lernenden dürften die Rezeption der fremdsprachlichen YouTube Videos sowie die begleitende Bearbeitung von Aufgaben somit nicht als kognitive Unter- oder Überforderung, sondern als gut bewältigbare Aufgabe empfinden. Der AIME-Wert dürfte also im optimalen Bereich liegen.

Ferner gilt es im Rahmen der videogestützten Hör-Seh-Verstehensschulung zu beachten, dass es primär nicht um die Vermittlung von Faktenwissen, also deklarativen Wissens, sondern vielmehr um die Ausbildung einer Kompetenz geht. Nicht der Inhalt der Videos, wie in Salomons Experiment, sondern die, bei der Betrachtung des Videos, ablaufenden Prozesse der Bedeutungskonstruktion und die hierzu angewandten Strategien stehen im Vordergrund. Es geht um eine Überführung deklarativen Wissens über diese Abläufe und Strategien in prozedurales Wissen. Der eigentliche „Lernerfolg“ kann demnach nicht unmittelbar überprüft werden, denn die Ausbildung einer Kompetenz bedarf regelmäßiger Übung.

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich der Motivation der Lernenden ist der Neuigkeitseffekt (vgl. Handt 2003: 5). YouTube Videos dürften zunächst bei den Lernenden allein aufgrund der seltenen Verwendung in Fremdspracherwerbskontexten eine motivationssteigernde Wirkung haben, welche gemäß dem Neuigkeitseffekt nachlassen wird, sobald die Lernenden sich an das neue Lernmedium gewöhnen. Dennoch dürften YouTube Videos aufgrund ihrer unterschiedlichen motivationssteigernden Eigenschaften (siehe Punkt 6.2) auch nach einiger Zeit noch ein motivierendes Lernmedium darstellen.

#### **6.4.2 Verarbeitungskapazität**

Wie bereits unter Punkt 6.4.1 angedeutet, spielt die Aufbereitung des Inputs und der Übungen eine bedeutende Rolle für die wahrgenommenen Selbstwirksamkeit der Lernenden und den Lernerfolg eines Mediums. Gemäß der *Cognitive Load Theory*<sup>44</sup> wird bei der Erstellung einer Übung zwischen einer Beeinträchtigung der Aufmerksamkeitskapazität aufgrund der Beschaffenheit des Inputs (*intrinsic cognitive load*) und einer Beschränkung der kognitiven Kapazitäten durch die Art der damit verbundenen Aufgabenstellungen bzw. der Aufbereitung des Materials (*extraneous cognitive load*) unterschieden (vgl. Mayer 2005: 50; Seel 2009: 27). Ist der *intrinsic* oder *extraneous load* bzw. beide zu hoch, kommt es zu *cognitive overload*, einer kognitiven Überforderung der Lernenden. Bei der Übungserstellung für das Videoportal muss daher bedacht werden, dass einerseits der Input dem Sprachniveau der Lernenden angemessen ist und andererseits Aufgaben gestellt werden, welche die Lernenden nicht zu stark von der inhaltlichen Auseinandersetzung ablenken.

#### **6.4.3 Selbstständiges Lernen**

Ein weiterer Faktor, den es bei der Erstellung von multimedialen Hör-Seh-Verstehensübungen zu berücksichtigenden gilt, ist der Grad der Lernerautonomie, welche die Software ermöglicht. Multimediale Lernanwendungen erfordern, je nachdem auf welchen lerntheoretischen Hintergrund sie zurückgehen, in unterschiedlichem Maße selbstständiges Lernen. In stark behaviouristisch ausgerichteten Programmen wird der Lernende kaum als selbstständiges Subjekt begriffen, sondern gleicht eher einem „zu konditionierenden Wesen“ (Roche 2008: 13). Die Aufgaben besitzen wenig Authentizität und sind meist wenig abwechslungsreich, sodass die Lernenden schnell eine Routine entwickeln und gelangweilt sind (vgl. Roche 2008: 13).

Programme, die stärker an einem konstruktivistischen Lernverständnis orientiert sind, überfordern die Lernenden jedoch häufig durch ein zu hohes Maß an Offenheit. Gerade im Anfangsunterricht und bei Lernenden, die nicht an selbstständiges Arbeiten gewöhnt sind, treten Probleme auf. Einen guten Kompromiss stellen daher nach Roche Programme dar, welche auf den Prämissen eines „moderaten Konstruktivismus“ aufbauen und Instruktion mit autonomem Lernen verbinden. (Roche 2008: 13)

---

<sup>44</sup> Die Cognitive Load Theory geht auf Sweller und Chandler zurück. Sie unterstützt die Annahmen Baddeleys bezüglich des Arbeitsspeichers, da sie davon ausgeht, dass bei der Verarbeitung bzw. Bearbeitung komplexer Aufgaben eine kognitive Überlastung eintreten kann (vgl. Seel 2009: 27; Mayer 2005: 50).

# EMPIRISCHER TEIL

## 1 Hör-Seh-Verstehensschulung im Videoportal

Die Ausführungen zum Hör-Seh-Verstehen unter Punkt 4 zeigen auf, dass es sich beim Hör-Seh-Verstehen um einen komplexen Prozess handelt, der von Sprachlernenden häufig als anstrengend und schwierig empfunden wird. Thaler merkt diesbezüglich an, dass die alleinige Rezeption audiovisueller Medien nicht zu einer Verbesserung des Hör-Seh-Verstehens beiträgt: „Verlässt man sich darauf, dass Lernende das Hör-Seh-Verstehen automatisch, unbewusst, nebenbei erwerben, ist man verlassen (Thaler 2007b: 14).“ Es bedarf seiner Ansicht nach vielmehr der „systematischen Schulung durch eine steuernde Lehrkraft“ (vgl. ebd.: 14). Strebt der Lernende ein hohes Kompetenzniveau an, ist zudem regelmäßiges Üben außerhalb der Schule nötig (vgl. ebd.: 14). Sowohl regelmäßiges systematisches als auch außerschulisches Üben des Hör-Seh-Verstehens wird durch das in dieser Arbeit behandelte Online-Videoportal möglich.

### 1.1 Vorstellung des Videoportals

Das Videoportal (<http://video.learning-english-online.net>) ist ein frei zugängliches (ohne obligatorische Anmeldung) und kostenlos nutzbares Online-Sprachlernportal, welches die Möglichkeit bietet mit YouTube Videos verschiedene Kompetenzen (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) und Sprachbereiche (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) des Englischen zu schulen und verbessern. Das Videoportal ist ein Unterportal des Sprachportals „Englisch Lernen Online“, welches seit Anfang Mai 2010 online ist und den Nutzern ebenfalls kostenlos zur Verfügung steht. Derzeit nutzen ca. 900 User täglich das Portal. Das Unterportal „Video“ befindet sich noch in der Entwicklungsphase und ist bisher nicht mit dem Hauptportal verlinkt. Längerfristig wird mit etwa 500 Besuchern täglich gerechnet.

Zielgruppe des Videoportals<sup>45</sup> sind vor allem Schüler der Sekundarstufe I und II, da diese wie die Darstellungen in 6.2 zeigen, eine besondere Affinität zu YouTube Videos aufweisen und wie Thaler anmerkt, der zusätzlichen außerschulischen Übung bedürfen. Das Portal erhebt hierbei nicht den Anspruch eines allumfassenden „Lehrwerks“ bzw. „Lernwerkzeugs“, sondern versteht sich als Ergänzung zum schulischen Unterricht.

---

<sup>45</sup> Das Hauptportal richtet sich darüber hinaus auch an Sprachlernende anderer Altersgruppen und bietet spezielle Angebote z. B. auch zum Bereich Business-Englisch.

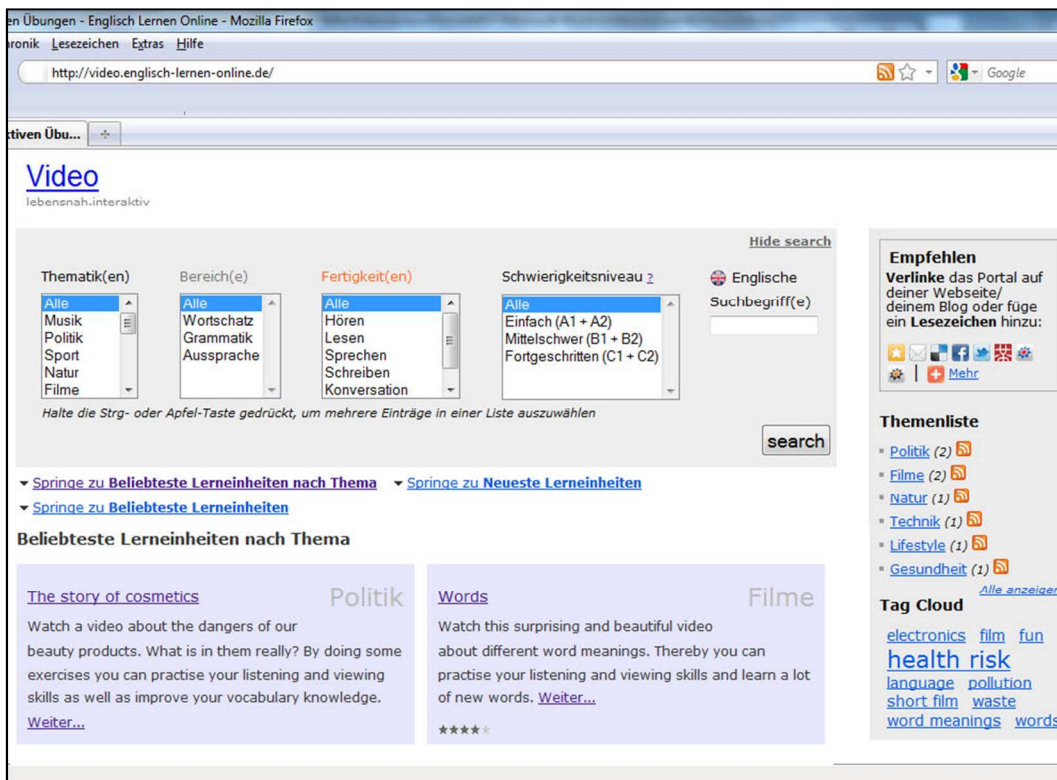


Abb. 4 Startseite des Videoportals (vgl. Video 2011: k. A.)

Den Lernenden wird im Videoportal eine Vielzahl authentischer, multimedialer und interaktiver Übungen zu unterschiedlichen Themenbereichen, angeboten, welche nach individuellen Interessen ausgewählt werden können. Des Weiteren können die Übungseinheiten nach den zu fördernden Kompetenzen (Hören, Hör-Seh-Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) bzw. sprachlichen Teilbereichen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) und Sprachniveau<sup>46</sup> (Anfänger bis Fortgeschrittene) ausgesucht werden. Die verschiedenen Kriterien können auf der Suchmaske der Startseite hierbei beliebig untereinander kombiniert und gleichzeitig für die Auswahl berücksichtigt werden (siehe Abbildung). Die Lernenden können allerdings auch direkt eine Übung aus der Übersicht unterhalb der Suchmaske aussuchen.

<sup>46</sup> Die Zuordnung zu einem Lernlevel erfolgt anhand der Textmerkmale der Videos und orientiert sich an Vorgaben des GeR und Bildungsplanes.

## 1.2 Übungsaufbau

Der grundlegende Aufbau der Hör-Seh-Verstehensübungen orientiert sich am wissensbasierten Übungsmodell des Hörverstehens<sup>47</sup>. Dieses Modell geht davon aus, dass Lernende während der Rezeption fremdsprachlichen audiovisuellen Inputs der Unterstützung im Verstehensprozess durch Aufgaben<sup>48</sup> und Hilfen bedürfen (vgl. Segermann 2003: 296; Solmecke 2003: 10). Der Verstehensprozess wird hierbei in Teilschritte zerlegt und der Lernende im allmählichen Aufbau einer mentalen Repräsentation des Textinhaltes unterstützt (vgl. Segermann 2003: 296).


Im Gegensatz zu Übungen, die sich am tätigkeitsbasierten Übungsmodell orientieren, welches keine Aufgaben, sondern lediglich Hilfen zur Verfügung stellt und die Lernenden somit eigene Hör-Seh-Absichten entwickeln, ermöglicht der Übungsaufbau des Videoportals eine, wie von Thaler als notwendig angeführte, systematische Schulung des Hör-Seh-Verstehens. Das Programm übernimmt hierbei die Rolle der Lehrkraft, indem es die Übungen strukturiert und Feedback anbietet.

Da das Videoportal ausschließlich auf authentische Videos zurückgreift und nicht, wie im wissensbasierten Übungsmodell vorgesehen, für niedrigere Sprachlevel didaktische Texte verwendet, beinhaltet es jedoch auch ein wesentliches Element des tätigkeitsbasierten Übungsmodells (vgl. Segermann 2003: 296). Als Hilfen steht den Lernenden das, in die jeweilige Übung eingebettete Online-Wörterbuch *beolingus* sowie die Untertitleinblendfunktion im YouTube Player und Infotexte (Hör-Seh-Verstehensstrategien und „expressing one’s opinion“) bereit. Das Video und die zusätzlichen Hilfen befinden sich in der linken Hälfte der Übungseinheit, die dazugehörigen Aufgaben und Arbeitsanweisungen auf der rechten. Den Aufgaben ist in der Regel eine Einleitung (*introduction*) vorangestellt, welche wesentliche Punkte des Ablaufs der Übung sowie die Hilfen erklärt.

---

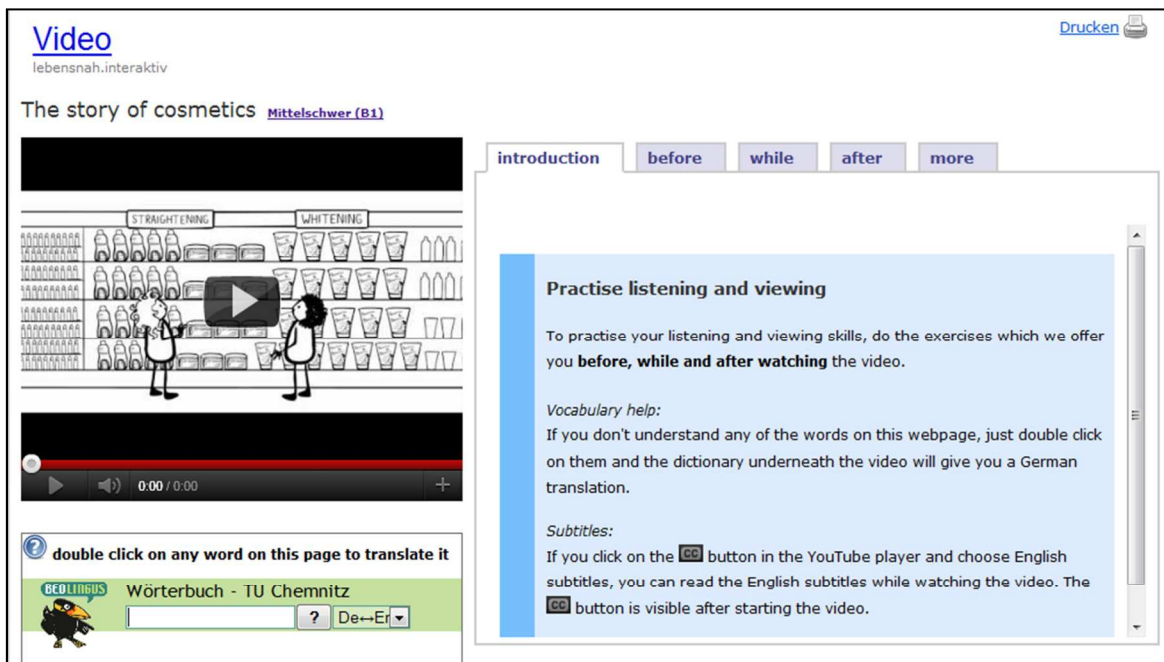
<sup>47</sup> Aufgrund der prinzipiellen Ähnlichkeit der ablaufenden Prozesse im Hör- und Hör-Seh-Verstehen kann das Modell auch als Grundlage für Hör-Seh-Verstehensübungen verwendet werden.

<sup>48</sup> Spricht man von Aufgaben öffnen sich unterschiedliche Begriffsfelder. Im fremdsprachendidaktischen Diskurs werden in diesem Zusammenhang die Begriffe Aufgabe (*task*), Aktivität (*activity*) und Übung (*exercise*) verwendet (vgl. de Florio-Hansen 2007: 7). Der Begriff Übung im Sinne von *exercise* meint hierbei nicht die Gesamtheit der Lernmöglichkeit wie von Solmecke beschrieben oder die Tätigkeit des Übens, sondern bezieht sich auf eine spezielle Aufgabenart. Generell ist eine genaue Abgrenzung von *task*, *activity* und *exercise* schwierig. Sie lassen sich jedoch anhand einiger Merkmale unterscheiden (vgl. de Florio-Hansen 2007: 7). Während Aufgaben im Sinne von *tasks* in jedem Fall eine Interaktion der Lernenden untereinander, mit Muttersprachlern oder der Lehrperson etc. beinhalten, ist dies bei *activities* und *exercises* nicht zwingend notwendig. Übungen (*exercises*) sind stark didaktisiert und meist wenig authentisch (vgl. ebd: 7). *Activities* und *tasks* hingegen weisen Authentizität auf. (vgl. de Florio-Hansen 2007: 7) *Activities* können hier als Mittelweg zwischen *exercises* und *tasks* betrachtet werden. Wenn im Folgenden von Aufgaben gesprochen wird, so sind damit Aufgaben im Sinne von *activities* gemeint.

Video Drucken   
 lebensnah.interaktiv

The story of cosmetics [Mittelschwer \(B1\)](#)

introduction **before** while after more





STRAIGHTENING WHITENING


Practise listening and viewing

To practise your listening and viewing skills, do the exercises which we offer you **before, while and after watching** the video.

*Vocabulary help:*  
 If you don't understand any of the words on this webpage, just double click on them and the dictionary underneath the video will give you a German translation.

*Subtitles:*  
 If you click on the  button in the YouTube player and choose English subtitles, you can read the English subtitles while watching the video. The  button is visible after starting the video.

double click on any word on this page to translate it

 Wörterbuch - TU Chemnitz

? De-->En

Abb. 5 Übung 1: "The story of cosmetics" (vgl. Video 2011: k. A.)

Vorgesehen ist, dass die Lernenden mit Hilfe der videobegleitenden *pre-, while- und post-listening and viewing* Aufgaben nach und nach ein Textverständnis über den Inhalt des Videos aufbauen und abschließend ihr Verständnis und ihren Strategieeinsatz reflektieren.

Die drei Hauptkomponenten der Übung (Video, Aufgaben, Hilfen) können hierbei allerdings vom Lernenden jederzeit frei angesteuert werden, sodass sich theoretisch auch ein anderer Übungsablauf ergeben kann. Die Lernenden können selbst entscheiden, ob sie die begleitenden Aufgaben zum Video in der angedachten Reihenfolge durchgehen oder – ihren eigenen Hör-Seh-Absichten folgend – nur das Video anschauen und die zur Verfügung stehenden Hilfen nutzen bzw. zwischen den Aufgaben hin- und herspringen, diese wiederholen etc. Zudem haben sie zu jeder Zeit Kontrolle über die Geschwindigkeit, in der sie die Aufgaben erledigen.

Somit ergibt sich nicht nur eine Mischform aus wissensbasiertem und tätigkeitsbasiertem Übungsmodell, sondern auch aus sequentieller Lernumgebung und offenem Interaktionsraum. Nach Speiers Klassifikation unterschiedlicher Softwaretypen (siehe Abbildung) lässt sich das Videoportal damit als „Übungs-Software“ bezeichnen, welche Komponenten und Merkmale einer „Problemlösungs-Software“ (z.B. Wörterbuch, Untertitelleinblendfunktion, Infotexte) beinhaltet (vgl. Speier 2011: 2).

Lernsoftware-Typen im Überblick			
Typ	Lerntheoretischer Hintergrund	Merkmal	Ziel/Vorteil
Erklärungs- und Test-Software	Behaviorismus	Informationsdarbietung, Abfragen von Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ multimediale Aufbereitung</li> <li>■ Evaluation</li> </ul>
Übungs-Software (Drill & Practice)	Kognitivismus	vorstrukturierte Abfolge von Lerneinheiten, Hilfskomponenten, Feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Einüben von Fertigkeiten und Basiswissen</li> <li>■ schnelle Lernkontrolle</li> </ul>
Problemlösungs-Software	Konstruktivismus	keine vorstrukturierte Abfolge von Lerneinheiten, Hilfskomponenten können aufgerufen werden	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ selbst gesteuertes, nachhaltiges Lernen</li> </ul>
Simulations-Software	exploratives Lernen	Simulation von abstrakten und komplizierten Prozessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ eigenständiges Handeln und Experimentieren</li> <li>■ anschauliche Demonstrationen komplexer Zusammenhänge</li> </ul>
Edutainment/ Lernspiele	Handlungsorientierung	Wissens- und Übungselemente werden in einen spielerischen Hintergrund eingebettet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ hohe Motivation zur Lösung von Aufgaben</li> <li>■ emotionales Erleben</li> <li>■ Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge (z. B. in einem Planspiel)</li> </ul>

Tab. 3 Lernsoftware-Typen (vgl. Speier 2011: 2)

Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik erscheint diese Mischform sehr sinnvoll, da sie sowohl fortgeschrittene als auch weniger fortgeschrittene Lernende in der Entwicklung ihrer Hör-Seh-Verstehenskompetenz unterstützt. Unter Einbeziehung der Betrachtungen über den fremdsprachlichen Hör-Seh-Verstehensprozess (siehe Punkt 4) ist zu vermuten, dass Anfänger von komplett offenen Lernumgebungen überfordert sein dürften und der Unterstützung durch systematische Übung bedürfen. Die stärker geleitete Herangehensweise wird vermutlich hauptsächlich von Lernenden mit noch geringem sprachlichen Vorwissen bzw. wenig Übung im Bereich des Hör-Seh-Verstehens und geringer Kenntnis hilfreicher Strategien<sup>49</sup> gewählt werden, wohingegen eine freiere Herangehensweise eher Lernende ansprechen wird, die bereits über eine ausgeprägtere Hör-Seh-Verstehenskompetenz und Strategiewissen verfügen. Auch Lernende, welche dem sequentiellen Aufbau generell folgen, können die frei ansteuerbaren Hilfen verwenden bzw. die Geschwindigkeit und Reihenfolge der Aufgaben selbst bestimmen.

Die Hör-Seh-Verstehensübungen verbinden somit Instruktion und selbstgesteuertes Lernen und stellen damit einen Kompromiss zwischen behaviouristisch bzw. kognitivistisch und konstruktivistisch orientierter Lernsoftware dar. Sie beruhen wie Roche formuliert auf den Grundannahmen eines „moderaten Konstruktivismus“ (vgl. Roche 2008: 13). Der Computer ist gleichzeitig *tutor* und *tool* (vgl. Warschauer/Kern 2000: 2ff.)

<sup>49</sup> In der mediendidaktischen Diskussion ist in Bezug auf den Fremdspracherwerb allerdings umstritten, ob offene Lernarrangements nicht auch gerade für Anfänger hilfreich sind, die über wenig sprachliches Vorwissen und Strategiewissen verfügen, da sie ihnen ermöglichen in ihrem eigenen Tempo und nach ihren Bedürfnissen vorzugehen. Vor allem die Möglichkeit der Kontrolle von Geschwindigkeit, Reihenfolge und Wahl der Informationen/Aufgaben erzielte in Untersuchungen zu multimedialem Fremdspracherwerb positive Resultate (vgl. Yeh/Lehmann 2001: 155f. zit. n. Plass/Jones 2005: 474). Untersuchungen in nichtsprachlichen Bereichen, erbrachten jedoch gegenläufige Ergebnisse. Lernende mit wenig Vorwissen benötigten wie auch in Bezug auf das Hör-Seh-Verstehen vermutet, klare Strukturen und Führung (vgl. Lawless/Brown 1997: 128f. zit.n. Plass/Jones 2005: 474).



Im Rückblick auf die unter Punkt 6.4 dargestellten Schwierigkeiten, welche bei gänzlich selbstständigem Arbeiten bzw. bei zu stark behaviouristisch orientierten Programmen auftreten können, ist diese Mischform auch aus mediendidaktischer Perspektive positiv zu bewerten. Die möglichen Probleme werden minimiert und die Vorteile beider fremdsprachen- bzw. mediendidaktischen Modelle kombiniert.

Nachfolgend werden die einzelnen Komponenten der Übungen (Video, Aufgaben, Hilfen) separat dargestellt und jeweils aus Sicht der Fremdsprachen- und Mediendidaktik begründet. Zunächst wird auf den Kern der Übungen, die YouTube Videos eingegangen.

### **1.3 Auswahlkriterien für die Videos**

Ausgangspunkt einer jeden Hör-Seh-Verstehensübung ist der audiovisuelle Text. Um den Hör-Seh-Text den Lernenden angemessen auszuwählen, gilt es sowohl sprachlich-formale, als auch textorganisatorische und inhaltliche Faktoren zu berücksichtigen, da diese die Schwierigkeit der Videos bzw. den *intrinsic cognitive load* des Inputs konstituieren (vgl. Solmecke 1997: 34; Mayer 2005: 50).

Eine Berücksichtigung der gesamten Detailfülle an Auswahlkriterien, welche sich hierunter betrachten ließe, kann laut Solmecke schnell ihren Sinn verfehlen, denn schließlich nimmt jeder/die Lernende einen Hör-Seh-Text anders wahr und verarbeitet ihn wie unter Punkt 4 gezeigt in einem subjektiven Verstehensprozess (vgl. Solmecke 1997: 34; Solmecke 2000:10). Nichttextbasierte Faktoren wie Motivation und Strategiewissen spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Im Folgenden werden die zentralen Kriterien überblickartig vorgestellt. Anschließend werden die Videos der Hör-Seh-Verstehensübungen anhand dieser Kriterien auf ihre Eignung für Sprachlernende der 9./10.Klasse hin untersucht.

<b>Kriterium</b>	<b>Niedrigere Anforderungen</b>	<b>Höhere Anforderungen</b>
<b>Thema</b>	Thema entspricht dem Lernerinteresse/ Lebensweltbezug; Lernende verfügt über Vorwissen	Thema interessiert den Lernende nicht; wenig Lebensweltbezug; Lernende verfügt über wenig/kein Vorwissen zum Thema
<b>Hör-Seh-Absicht</b>	Interaktionales Hör-Sehen; - Globales Hör-Seh-Verstehen (Verstehen der Situation/ Thematik), - Grobes Hör-Seh-Verstehen (Verstehen zentraler Aspekte)	Transaktionales Hör-Sehen; - Selektives Hör-Seh-Verstehen (Verstehen einzelner ausgewählter Aspekte) - Detail-Hör-Seh-Verstehen (Verstehen aller Einzelheiten) - Transzendierendes Hör-Seh-Verstehen (Inferieren, Elaborieren, Generalisieren)
<b>Sprachliche Artikulation</b>	Standardsprache, klare Aussprache, geringes Sprechtempo, keine Hintergrundgeräusche, ein oder zwei Sprecher, (didaktisiertes Videomaterial)	Ablenkende Hintergrundgeräusche phonetische Reduktion, Akzente, Dialekte, mehrere Sprecher, gleichzeitiges Sprechen, (Authentisches Videomaterial)
<b>Textgenre</b>	Konkreter Text, narrative Formen (z. B. Zeichentrick-Märchen, Daily Soaps), vertrautes Genre	Abstrakter Text, argumentative und expositorische Formen (z. B. Dokumentarfilme), unvertrautes Genre
<b>Linguistische Komplexität</b>	Einfache Syntax und grammatikalische Strukturen, Alltagsvokabular bzw. wenig spezialisiertes Vokabular/ ableitbares Vokabular	Komplexer Satzbau und Strukturen, umgangssprachliche Ausdrücke, Wörter sind wenig ableitbar, Fachtermini
<b>Informationsstruktur, Expliziertheit</b>	Statische Texte, linearer, chronologischer Aufbau z.B. Objektbeschreibung oder Anweisung; Kohärenz, explizite Informationen	Dynamische Texte mit Orts-, Zeit- und Sprecherwechsel; Texte mit Vor- und Rückblenden (Zeitsprüngen) (wenig Kohärenz); abstrakte Texte über Überzeugungen oder Ideen ohne direkten Bezug zu konkreten Objekten, implizite Informationen
<b>Ton<sup>50</sup>-Bild Relation</b>	Redundanz/Komplementarität; Ton und Bild beinhalten dieselbe Information bzw. ergänzen sich (positive Audio-Video Redundanz) (z. B. Wettervorhersage mit Karte)	Diskrepanz zwischen Wort und Bild; geringe visuelle Stützung des Gesprochenen (z.B. Nachrichtensendung)
<b>Länge</b>	Kurzer Videoclip	Langer Spielfilm
<b>Dichte</b>	Wenig Information in kurzer Zeit	Viel Information in kurzer Zeit
<b>Pädagogische Eignung</b>	Freigegeben für Kinder und Jugendliche ab 12 Jahren	Altersauflagen der Filmkontrollbehörde, hoher Anteil an Gewaltdarstellungen/ Sexualität
<b>Qualität des Materials</b>	Gute Bild- und Tonqualität	Schlechte Bild- und Tonqualität

Tab. 4 Selektionskriterien für Hör-Seh-Texte (modifiziert und erweitert nach Thaler 2007b: 15)

<sup>50</sup> Ton meint hier die gesprochene Sprache und nicht Musik oder Geräusche.

## 1.4 Beschreibung und Einschätzung der Schwierigkeit der Videos



Abb. 6 Video "the story of cosmetics"  
(vgl. Video 2011: k. A.)



Abb. 7 Video "Baghdad Express"  
(vgl. Video 2011: k. A.)

### 1.4.1 Thema

Ein grundlegendes Kriterium bei der Auswahl der Videos ist die darin behandelte Thematik. Die Texte sollten für die Lernende einerseits von subjektiver Relevanz sein und sie andererseits auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten (vgl. KMK 2004: 79; Europarat 2001: 77). Auch die Mediendidaktik nennt als Kriterium für Multimediaanwendungen deren Realitätsbezug (vgl. Mandl/Gruber/Renk 2002: 143). Die Hör-Seh-Verstehensübungen des Videoportals beinhalten aktuelle YouTube Videos aus den Themenbereichen Sport, Musik, Nachrichten, Technik, Politik, Film etc. und können von den Lernenden wie unter Punkt 1.1 bereits erwähnt, nach ihren Interessen ausgewählt werden.

Die Verwendung lebensweltbezogener, an den Interessen der Lernende orientierter Texte ist dabei nicht nur aus motivationaler Sicht sinnvoll, sondern hat auch verstehenspsychologische Gründe, denn ist relevantes Vorwissen in Form von Welt- oder Sprachwissen (Schemata, Wortschatz) vorhanden, wird der Input von den Lernenden als weniger schwierig empfunden und besser verstanden (vgl. Handt 2003: 8; Leupold 2000: 5). Die Videos<sup>51</sup> der Beispielübungen „the story of cosmetics“ und „Baghdad Express“ sind aus den Themenbereichen Lifestyle/Gesundheit bzw. Film. Bei dem Video „the story of cosmetics“<sup>52</sup> handelt es sich um einen durch cartoonartige Animationen unterstützten Vortrag (Mischform aus Animations- und Realfilm), der die Lernenden über

<sup>51</sup> Die Videos werden von vertrauenswürdigen offiziellen YouTube-Kanälen wie BBC Worldwide, BBC America TV, BBC Explore, BBC Earth, TED, TopGear, Futureshorts u.a. in das Portal eingebettet.

<sup>52</sup> Das Video der ersten Übung „the story of cosmetics“ entstammt dem YouTube Kanal „story of stuff Project“ (<http://www.youtube.com/user/storyofstuffproject?blend=3&ob=5>), welcher umweltpolitische Themen aufgreift.

Gesundheitsrisiken beim Gebrauch von Kosmetikprodukten informiert. Beachtet man das überdurchschnittlich große Interesse Jugendlicher an Kosmetika – wie eine neuere Umfrage<sup>53</sup> der Bauer Media KG und des VKE-Kosmetikverbands deutlich macht – kann davon ausgegangen werden, dass das Thema für Schüler der 9. und 10. Klassen hohen Lebensweltbezug aufweist und sowohl auf Vorwissen als auch auf Interesse stößt. Die Thematik dürfte, wenngleich man vielleicht bei Mädchen ein größeres Interesse vermuten würde, auch für Jungen interessant sein, geben diese laut besagter Studie doch sogar mehr Geld für Kosmetik aus als gleichaltrige Mädchen. (vgl. na presseportal 2009: k. A.)

Auch das Video „Baghdad Express“<sup>54</sup> weist hohe Lernerorientierung und Realitätsbezug auf. Der Film thematisiert den inneren Konflikt eines Mädchens arabischen Migrationshintergrunds, welches als Halbwaise bei ihrem Vater in England aufwächst. Ihr Traum ist es Modedesignerin zu werden. Ihr Vater hält allerdings nicht viel von diesen Plänen und benötigt sie als Köchin in seinem Restaurant „Baghdad Express“. Die zentralen Themen des Films – Selbstverwirklichung, eigene Lebensentwürfe versus Idealbild der Eltern und moralische Verpflichtung – sind Themen, mit denen sich entwicklungsbedingt auch Jugendliche im Alter der Zielgruppe des Videoportals auseinandersetzen. Da die Protagonistin weiblich ist und ein thematischer Schwerpunkt auf Mode/Modedesign liegt, dürfte der Film allerdings hauptsächlich weibliche Lernende ansprechen, da sich ihnen mehr Identifikationsmöglichkeiten bieten.

Insgesamt betrachtet, dürften damit beide Videos, was die Wahl des Themas betrifft, für Lernende relevant sein und auf entsprechendes Vorwissen stoßen. Da keines der beiden Videos Gewalt- oder Sexualdarstellungen beinhaltet, sind sie auch aus pädagogischer Sicht geeignet. Um abzuschätzen inwieweit die Übung die Lernenden auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet, gilt es auch die Textgenre und mit den Videos verbundenen Hör-Seh-Absichten genauer zu betrachten. Festzustellen ist bisher, dass die Videos die Lernenden auf alltägliche, für Jugendliche relevante Themen vorbereiten, indem sie inzidentielle Wortschatzerwerb zu den Themengebieten „Kosmetik/Gesundheitsrisiken“ und „Mode/Alltagsprobleme“ ermöglichen.

---

<sup>53</sup> Bei der Studie handelt es sich um eine Onlinebefragung, welche im Jahr 2009 unter [www.bravo.de](http://www.bravo.de) durchgeführt wurde. Insgesamt nahmen 1712 Jugendliche, davon 64 % Mädchen und 36 % Jungen an der Untersuchung teil. Der Großteil der Befragten (75%) stammte aus der Altersgruppe der 13-17 Jährigen.

<sup>54</sup> Das Video „Baghdad Express“ ist ein Kurzfilm des YouTube Kanals „Futureshorts“ (<http://www.youtube.com/user/futureshorts>), welcher prämierte Kurzfilme zeigt.

#### **1.4.2 Textgenre und Hör-Seh-Absicht**

Ein weiteres Hauptqualitätskriterium bezüglich des Inputs ist, die Lernenden mit einer Vielzahl unterschiedlicher Textgenre und Hör-Seh-Absichten zu konfrontieren um sie so auf vielfältige Realsituationen vorzubereiten (vgl. KMK 2004: 79; Europarat 2001: 77). Das Genre gibt hierbei durch seine spezifischen Eigenschaften, die Hör-Seh-Absichten vor (interaktionales vs. transaktionales Hör-Sehen bzw. Globales-, Grobes-, Selektives-, Detail- und Transzendierendes-Hör-Seh-Verstehen) (siehe 7.3) (vgl. Anderson/ Lynch 1988: 72; Thaler 2007b: 14).

Das Videportal bietet eine Vielzahl an unterschiedlichen Filmgenres wie Interview, Nachrichtensendung, Serien, Dokumentarfilm, Kurzfilm, Talkshow, Werbetrailer, Musikvideo, Daily Soap, Reportage etc. an. Das Video „story of cosmetics“, kann als animierte Informationssendung bezeichnet werden. Ihm unterliegt somit eine transaktionale Hör-Seh-Absicht, sprich es geht bei der Rezeption primär darum „to achieve a successful transfer of information“ (Anderson/Lynch 1988: 8). Die Lernenden werden durch die Rezeption des Videos somit darauf vorbereitet auch in Realsituationen einem Vortrag oder einer Präsentation bzw. einer Animation folgen zu können.

Anderson/Lynch betonen die Notwendigkeit vor allem diese Form des Hörsehens zu üben, da sie für viele Lernende im Vergleich zu interaktionalem Hörsehen die anspruchsvollere Variante darstellt (vgl. Anderson/ Lynch 1988: 8). Das Video „Baghdad Express“ verlangt als Kurzfilm eher interaktionales Hör-Sehen. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht nicht das Verstehen der vermittelten Informationen, sondern das Verstehen der Beziehungsgefüge und der Verhaltensweisen der Darsteller (vgl. Anderson/Lynch 1988: 8). Vermittels der Rezeption des Videos „Baghdad Express“ schulen die Lernenden somit ihre Fähigkeit dem Handlungsverlauf von Filmen bzw. auch realen alltäglichen Gesprächen folgen zu können.

#### **1.4.3 Authentizität der Sprache**

Als ein zentrales Qualitätsmerkmal bezüglich des Inputs nennt der Bildungsplan fernerhin die Authentizität von Hör-Seh-Texten (KMK 2004: 79). Unter authentischen Texten versteht man Originaltexte, die von Muttersprachlern für Muttersprachler gesprochen werden d.h. Texte, die ein natürliches Sprechtempo und Merkmale natürlicher gesprochener Rede wie Sprechpausen, Selbstkorrekturen, Wiederholungen, Kurzformen, unvollständige Sätze, Füllwörter, etc. aufweisen. Ferner sind authentische Texte je nach Situation und Kontext von Hintergrundgeräuschen begleitet. (vgl. Rost 2002: 31; Lynch 2009: 16) Sie werden im Gegensatz zu didaktisierten Materialien nicht eigens für den Fremdsprachenunterricht konzipiert (vgl. Solmecke 2003: 4)

Die Gründe weshalb authentische Texte, didaktisierten Texten vorzuziehen sind, können mit Krashens Acquisition- bzw. Inputhypothese näher erläutert werden. Gemäß Krashens Inputtheorie benötigt der Lernende für den Erwerb einer fremden Sprache (Acquisition) *comprehensible input*, das heißt, der Input muss so beschaffen sein, dass er sich einen Level über dem derzeitigen Sprachlevel<sup>55</sup> des Lernendes bewegt. (vgl. Hedge 2008: 10f.) Bei der Verarbeitung eines audiovisuellen Textes können Lernende wie unter Punkt 6.3 angesprochen, nicht nur Hypothesen über den Inhalt des Textes, sondern auch über das zu erlernende Sprachsystem aufstellen – „comprehension can ‘drive’ learning“ [Hervorhebung im Original] (Anderson/ Lynch 1988: 65).

Da Lernende einer Lerngruppe selten alle zur selben Zeit auf demselben Sprachlevel sind, ist es Krashen zu Folge nötig „*natural communicative input*“ anzubieten. Dies, so Krashen, sei die beste Möglichkeit, Erwerbs- bzw. Lernmöglichkeiten zu schaffen, welche sicherstellen, dass jeder Lernende entsprechenden 'i + 1' Input erhält. (vgl. Hedge 2008: 10f.) Zudem dient die frühzeitige Konfrontation der Lernenden mit realer fremdsprachlicher gesprochener Sprache dazu einen Praxisschock in Realsituationen zu vermeiden (vgl. Lynch 2009: 146).

Aus den genannten Gründen wird im Videoportal ausschließlich auf authentisches Videomaterial zurückgegriffen. Die Sprecherin im Video „the story of cosmetics“ hat einen amerikanischen, die Protagonisten des Videos „Baghdad Express“ hingegen einen britischen bzw. teilweise auch arabischen Akzent. Dies entspricht den Anforderungen des Bildungsplans (siehe Punkt 5.1), Lernende mit gängigen Aussprachestandards (BE, AE) zu konfrontieren und so auf Realsituationen vorzubereiten (vgl. KMK 2004: 79).

Die sprachliche Artikulation ist im Video „the story of cosmetics“ wesentlich deutlicher, dafür allerdings schneller als im Video „Baghdad Express“. Die Geschwindigkeit könnte für die Lernende eine Überforderung darstellen, da die Lernende der 9./10. Klasse laut Bildungsplan lediglich in der Lage sein sollten, Äußerungen, welche in normalem Sprechtempo gesprochen werden, zu verstehen (vgl. KMK 2004: 79).

Da es sich um einen minutiös auf Animationen abgestimmten und damit nicht spontan gehaltenen Vortrag handelt, enthält das Video neben Elementen freier gesprochener Rede wie Kurzformen, umgangssprachlichen Ausdrücke (z.B. *duh*: amerikanischer Ausruf, der Verachtung/Ironie ausdrückt) auch Merkmale eines *skripted talks*, d.h. einige kennzeichnende Elemente spontaner freier Rede wie Wiederholungen, Füllwörter, Wechsel im Satzbau, Selbstkorrekturen entfallen. Während der Wegfall von Wechseln im Satzbau und Selbstkorrekturen das Verständnis erleichtert, erschwert der Wegfall von Wiederholungen das Verständnis eher. Die Syntax und verwendeten

---

<sup>55</sup> Angenommen der aktuelle Sprachlevel des Lernendes sei 'i', so sollte Input also auf dem Level 'i + 1' sein.

grammatikalischen Strukturen sind komplexer als dies normalerweise in spontaner gesprochener Rede der Fall ist (z.B. „Women, parents, workers, people all over the country are demanding that Congress pass a new law giving the FDA the power to make sure that our personal care products are safe (Leonard 2010: 6).“) Dennoch dürfte der Hör-Seh-Text unter Rückblick auf die unter Punkt 6.1 angeführten Lernziele für Lernende der 9./10. Klasse diesbezüglich angemessen sein, denn laut Bildungsplan sollen sie auch in der Lage sein, komplexere Äußerungen zu verstehen (vgl. KMK 2004: 79).

Auch der Grad der Spezialisiertheit des Vokabulars ist höher als im Video „Baghdad Express“. Während „Baghdad Express“ hauptsächlich Alltagsvokabular verwendet wird, beinhaltet „the story of cosmetics“ neben chemischen Fachbegriffen (*sodium laureth sulfate, tetra sodium edta, methylisothiazolinone, reproductive toxins etc.*) auch juristisches Fachvokabular (*common-sense law, precautionary principle*) oder spezielles Vokabular zum Konsumverhalten (*extraction, production, consumption, disposal*). Insgesamt beinhaltet das Video „the story of cosmetics“ damit deutlich mehr *low frequency words* als das Video „Baghdad Express“ (vgl...). Ein Großteil der unbekannteren Wörter lässt sich jedoch über die Animationen erschließen (siehe Punkt 1.4.4). Dies ist auch in „Baghdad Express“ der Fall.

Die Schwierigkeit der Authentizität dürfte im Video „story of cosmetics“ hauptsächlich in der Sprechgeschwindigkeit, Spezialisiertheit des Vokabulars und der etwas komplexeren syntaktischen Struktur liegen. Im Video „Baghdad Express“ dürfte vor allem der arabische Akzent und etwas undeutliche Aussprache der Figur „Talal“ als schwierig empfunden werden.

#### **1.4.4 Ton<sup>56</sup>-Bild Verhältnis**

Die bereits beschriebene inhaltliche und linguistische Komplexität der Videos wird ferner beeinflusst durch die Ton-Bild Relationen der Hör-Seh-Texte. Prinzipiell gilt: „Filmsprachliche Mittel [hier bezogen auf die Montage von Bild und Ton C.J.] können den Zugang zum fremdsprachlichen Text verbauen, ihn aber auch öffnen (Raabe 2003: 425). Je nachdem wie stark Ton und Bild aufeinander bezogen sind, ob Komplementarität, Kongruenz oder Dissonanz vorliegt, ergeben sich für fremdsprachliches Hör-Seh-Verstehen verstehensförderliche oder -erschwerende Bedingungen<sup>57</sup> (vgl. Seel 2009: 36).

---

<sup>56</sup> Unter Ton wird in diesem Zusammenhang die gesprochene Sprache und nicht Musik oder Geräusche verstanden.

<sup>57</sup> Da wie unter Punkt 2.2 erläutert nicht abschließend geklärt ist, inwiefern die unterschiedlichen Informationen interagieren und integriert werden, wird an dieser Stelle nicht auf die kognitiven Prozesse eingegangen, sondern lediglich die Auswirkungen der jeweiligen Bild-Ton Kombinationen auf den fremdsprachlichen Verstehensprozess thematisiert.

Im Video „the story of cosmetics“ liegt als Ausgleich zur sprachlich recht hohen Komplexität sehr gute visuelle Unterstützung vor. Begleitende Animationen visualisieren meist zeitgleich die Hauptaspekte des Gesprochenen. Teilweise sind sowohl die Sprecherin als auch die Animationen, teilweise nur die Animationen sichtbar, wobei die Sprecherstimme dann aus dem Off ertönt. Die Lernende erhalten somit in einigen Szenen doppelte visuelle Stützung. Ihnen stehen sowohl non-, para-, und extraverbale Zeichen, die über Gestik, Mimik, Körpersprache, Prosodie, Kleidung, Kontext vermittelt werden, als auch die analogen Zeichen der Animationen bei der Bedeutungskonstruktion zur Verfügung.

Zwischen Bild und Ton liegen hierbei überwiegend redundante bzw. komplementäre Beziehungen vor. Redundanz bedeutet, dass Bild und Ton dieselbe Information vermitteln. Seel beschreibt dies auch als positive Audio-Video Redundanz (Seel 2009: 36)<sup>58</sup>. Dies ist besonders bei der Erschließung von Wortbedeutungen hilfreich (vgl. Baggett/ Ehrenfeucht 1983: 29). So lassen sich aufgrund der redundanten Ton-Bild Beziehungen im Video „the story of cosmetics“ viele Wörter wie beispielsweise *gross (ekelerregend)* oder *lathering (Einschäumen)* durch Gestik, Mimik und Körpersprache der Sprecherin erschließen. Andere Begriffe wie *toxics, fine/limp/frizzy hair, scientists, lipstick, sunscreen* können leicht durch die begleitenden Animationen erschlossen werden.

Die meisten verwendeten Fachbegriffe wie *carcinogens, neurotoxins* etc. werden dem Lernende zudem nicht nur akustisch und vermittels Animation, sondern auch schriftsprachlich präsentiert. So wird den Lernenden ermöglicht, über das Schriftbild Rückschlüsse auf verwandte Wörter zu ziehen bzw. das Wort im eingebetteten online Wörterbuch nachzuschlagen.

Komplementäre Ton-Bild Relationen liegen vor, wenn sich visuelle und akustische Information wechselseitig ergänzen d.h. wenn Leerstellen der akustischen Information durch auditive Reize gefüllt werden oder umgekehrt. Ein Beispiel hierfür ist die Einblendung eines Totenkopfs als die Sprecherin in „the story of cosmetics“ von krebserregenden Stoffen spricht. Der Totenkopf weckt Assoziationen an giftige Stoffe, Gefahr, Tod und verleiht der akustischen Information eine zusätzliche Konnotation. Der erforderliche kognitive Aufwand zur Interpretation komplementärer Ton-Bild Relationen wird hier bereits höher als bei redundanten Ton-Bild Bezügen eingeschätzt (vgl. Ballstaedt 1987: 17). Bei dissonanten Ton-Bild Beziehungen, in denen Bild und Ton semantisch nicht unmittelbar zusammenhängende Informationen präsentieren, ist der Verarbeitungsaufwand am höchsten, die Verstehensschwierigkeit am größten (vgl. Ballstaedt 1987: 17). Solche Beziehungen liegen in „story of cosmetics“ jedoch nicht vor.

---

<sup>58</sup> Es wird davon ausgegangen, dass redundante visuelle Information effektiver ist, als redundante auditive (vgl. Seel 2009: 37).



Auch im Video „Baghdad Express“ liegen hauptsächlich kongruente<sup>59</sup> und komplementäre Ton-Bild Beziehungen vor. Die Handlung wird im wesentlichen vom Bild getragen und erweist sich somit laut den unter 5.1 genannten Kriterien des GeR an Hör-Seh-Texte geeignet für Lernende der Niveaustufe B1. Trotz der generell verstehensförderlichen Ton-Bild Beziehungen entstehen in „Baghdad Express“ durch Zeitsprünge (Vor- und Rückblenden) und eingefügte Traumsequenzen auch dissonante Ton-Bild Relationen. Visuelle Darstellungen werden häufig mit der Audiospur vergangener Szenen (*voice over*) unterlegt bzw. ist in einigen Szenen nur die Stimme, nicht aber die am Gespräch beteiligte Person selbst zu sehen (*off voice*).

Man spricht bei solchen Diskrepanzen von einer Ton-Bild Schere (vgl. Blell 2002: 198). Für den Fremdspracherwerb, besonders bei Sprachanfängern, ist dies weniger förderlich, da wenig Stützung des sprachlichen Inputs durch visuelle Information erfolgt. Außerdem ist die benötigte Verarbeitungskapazität recht hoch, wodurch der inhaltlichen Verarbeitung Kapazitäten abgezogen werden. Für fortgeschrittene Lernende ist eine solche Ton-Bild Relation jedoch motivierend, da zu starke Parallelität schnell langweilig wird (vgl. Blell 2002: 198). Auch ergeben sich bei der Bedeutungskonstruktion Freiräume für subjektive Interpretationen.

#### **1.4.5 Informationsstruktur, Expliziertheit, Dichte**

Wie in der Beschreibung der Ton-Bild Relationen bereits angeklungen, handelt es sich bei den Videos nicht um lineare, einer chronologischen Abfolge folgende Hör-Seh-Texte. Die Informationsstruktur der Videos kann mit Brown und Yule daher als dynamisch beschrieben werden (vgl. Brown/Yule 1983: k. A. zit. n. Anderson/ Lynch 1988: 54). Beide Texte beinhalten sowohl Orts- als auch Zeitwechsel. Der Hör-Seh-Text „the story of cosmetics“ kann zudem als abstrakt bezeichnet werden, da er keinen konkreten Handlungsverlauf schildert (vgl. Brown/Yule 1983: k. A. zit. n. Anderson/ Lynch 1988: 54; Solmecke 2003: 7). Derlei Texte sind tendenziell schwieriger als konkrete Texte. Außerdem ist der Text recht dicht, d.h. es werden viele Informationen in kurzer Zeit übermittelt. Hierbei gilt: je größer die Informationsmenge pro Zeiteinheit, desto höher ist die kognitive Belastung (vgl. Anderson/ Lynch 1988: 86; Solmecke 2003: 7). Die Informationsflut wird allerdings durch die redundanten Animationen etwas aufgefangen. Wie Calvert darlegt, kann redundanter visueller Input besonders bei abstrakter auditiver

---

<sup>59</sup> Wie in „the story of cosmetics“ lassen sich Wortbedeutungen leicht anhand visueller Informationen erschließen. Ein Beispiel ist die Szene in der Talal an Milas Brief schnüffelt und dies mit der Aussage kommentiert „*I sniff it out!*.“ Die redundante Ton-Bild Beziehung ermöglicht ein direktes Schließen auf die Bedeutung des umgangssprachlichen Ausdrucks.

Information helfen, diese zu klären und zu konkretisieren (vgl. Calvert et al. 1982: 608f.) Auch Wiederholungen der Hauptaspekte an späterer Stelle sowie die explizite Informationsvermittlung und der logisch-kohärente Aufbau des Hör-Seh-Textes, unterstützen den Lernenden im Verstehensprozess.

Der Kurzfilm „Baghdad Express“ enthält zusätzlich zu Orts- und Zeitwechsel auch Sprecherwechsel (vier Sprecher, allerdings nie mehr als zwei pro Szene). Dies dürfte für Lernende der Niveaustufe B1 laut Bildungsplan jedoch angemessen sein (siehe 5.1). Das Video ist im Ausgleich dazu weniger dicht als „the story of cosmetics“ und bezieht sich auf konkrete Personen und deren Handlungen, ist also weniger abstrakt.

#### **1.4.6 Länge des Hör-Seh-Textes**

Prinzipiell gilt, dass kurze Hör-Seh-Texte weniger anspruchsvoll sind als längere, da bei längeren Texten mehr Information verarbeitet werden muss, wodurch die Gedächtnisbelastung sowie die Wahrscheinlichkeit von Ermüdungserscheinungen (*listener fatigue*) und besonders bei jüngeren Lernenden die Anfälligkeit für Ablenkungen steigt. (siehe Punkt 4.1) Allerdings spielt hierbei auch die bereits angesprochene sprachliche Dichte und Komplexität eine Rolle.

Die hier vorgestellten Videos sind 8:18 (the story of cosmetics) bzw. 11:21 Minuten (Baghdad Express) lang. Um eine Überforderung der Lernenden zu verhindern, werden sie in kurze Sequenzen unterteilt, die nicht länger als 90 Sekunden sind (vgl. Thaler 2007b: 14). Auch insgesamt wird die Betrachtungszeit verringert, indem die Videos als *Sandwich-Präsentation* gezeigt werden, d.h. den Lernenden werden unter Auslassung einiger Szenen nur zentrale Filmsequenzen vorgespielt (vgl. Thaler 2010a: 118).

#### **1.4.7 Abschließende Einschätzung**

Insgesamt betrachtet, sollten beide Hör-Seh-Texte für Lernende der Niveaustufe B1, also für Schüler der 9. und 10. Klasse geeignet sein, da sie die unter Punkt 5.1 vom Bildungsplan und GeR genannten Kriterien weitgehend erfüllen und sich betreffend der weiteren Auswahlkriterien der Videos (siehe Punkt 1.3) ein ausgeglichener Schwierigkeitsgrad ergibt. Lediglich das schnelle Sprechtempo sowie der teilweise recht hohe Spezialisierungsgrad des Vokabulars in „the story of cosmetics“ sowie der arabische Akzent und die teilweise dissonanten Ton-Bild Beziehungen in „Baghdad Express“ dürften für die Lernende herausfordernd sein. Die wahrgenommene Schwierigkeit der Videos (PDC-Wert) dürfte durch die unterstützenden Aufgaben jedoch etwas ausgeglichen werden.

## 1.5 Kriterien zur Konzeption der Aufgaben

Die Kriterien der Aufgabenkonzeption ergeben sich aus den Charakteristika der Videos sowie den unter Punkt 4 ermittelten Anforderungen des Hör-Seh-Verstehensprozesses und den unter Punkt 5.3 formulierten Lernzielen für das Videoportal. Die erarbeiteten konzeptionellen Grundlagen können mit Solmecke folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Solmecke 2003: 10):

Aufgaben dienen dazu das Verständnis zu erleichtern, indem sie:

- Hör-Seh-Absichten bzw. Verstehensabsichten erzeugen
- Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf zentrale Aspekte lenken
- Der Tendenz des „alles Verstehen wollens“ entgegen wirken
- Die Verstehensleistung eingrenzen
- Die Behaltensleistung beschränken
- Verstehensstrategien fördern
- Reaktionen des Lernendes wecken

Gemäß Anderson/Lynch ergibt sich die Schwierigkeit einer Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehensübung aus dem Zusammenspiel von Input, Aufgaben und Hilfen. Besondere Beachtung verdient hierbei die Wechselbeziehung zwischen Input und Aufgaben (vgl. Solmecke 2003: 8; Anderson/Lynch 1988: 89). Wenngleich prinzipiell auch schwieriger Input durch entsprechende Aufgabenstellungen für niedrige Lernlevel eingesetzt werden kann, wird im Videoportal versucht ein Gleichgewicht zwischen Input- und Aufgabenschwierigkeit herzustellen. Diese Vorgehensweise entspricht der gängigen unterrichtlichen Praxis und erscheint auch vor dem Hintergrund Krashens Inputhypothese (siehe Punkt 1.4.3) sinnvoll (vgl. Anderson/ Lynch 1988: 88).

## 1.6 Beschreibung der Aufgaben

Um die Lernenden in ihrem Verstehensprozess zu unterstützen und die Behaltens- sowie Verstehensleistung einzuschränken, wurden die Aufgaben der Hör-Seh-Verstehensübungen in *pre-, while- und post-listening and viewing*<sup>60</sup> unterteilt. Die drei Aufgabenbereiche sind hintereinandergestaffelt und können über entsprechende Tabs jederzeit aufgerufen werden (siehe Abbildung).

---

<sup>60</sup> Aus Gründen der besseren Verständlichkeit für die Lernende werden die Aufgabenbereiche in den Übungen als before-, while-, und after listening and viewing Aufgaben bezeichnet.

Abb. 8 Übung 2: "Baghdad Express" (vgl. Video 2011: k. A.)

Diese Aufteilung ermöglicht es, die Lernenden im allmählichen Aufbau eines Textverständnisses zu unterstützen, denn die unterschiedlichen Aufgabenbereiche regen die wesentlichen kognitiven Prozesse des Hör-Seh-Verstehens (*Framing, Execution, Evaluation, Repair*) (siehe Punkt 4) an.

Pre-listening and viewing Aufgaben kommt hierbei primär die Funktion zu Hör-Seh-Erwartungen zu wecken und die Lernenden zum Entwurf eigener Hypothesen über den weiteren Inhalt oder Verlauf des Videos anzuregen (*Framing*). While-listening and viewing Aufgaben fokussieren anschließend die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Videos (*Execution/Repair*). Die abschließenden *post-listening and viewing* Aufgaben ermöglichen eine persönliche Reaktion oder Stellungnahme der Lernenden zum Gesehen und Gehörten und fordern sie zur Evaluation ihres Verstehensprozesses sowie Strategieinsatzes auf. Der Schwerpunkt liegt hierbei vor allem auf *pre-* und *while-listening and viewing* Aufgaben, da diesen nach Richards die größte verstehensunterstützende Funktion zukommt. (vgl. Richards 1983: 234; vgl. Dalhaus 1994: 52).

Die Betonung liegt gemäß Solmecke insgesamt auf der Förderung und Schulung des Hör-Seh-Verstehens und nicht auf dem Testen (vgl. Solmecke 2003: 10). Um einen Testcharakter zu vermeiden wird den Lernenden die jeweilige Aufgabenstellung stets vor der Rezeption des Videos und nicht, wie vielfach in unterrichtlicher Praxis der Fall, erst danach gezeigt. So kann einerseits vermieden werden, dass anstatt des Verstehens die Behaltensleistung geprüft wird, zudem weckt die Aufgabenstellung Hör-Seh-Erwartungen und unterstützt damit das Verstehen.

Da effektives fremdsprachliches Hörsehen wie unter 4.2 dargestellt, hauptsächlich auf *top-down* Prozessen beruht, liegt der Fokus der Übungen verstärkt auf der Schulung dieser Prozesse. Um Lernende langfristig zu selbstständigem und effektivem Hör-Sehen zu befähigen, bedarf es allerdings auch einer, der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Video übergeordneten, metakognitiven Auseinandersetzung der Lernenden mit dem eigenen Verstehensprozess.

*We need to involve students in thinking, not just about the content of listening [and viewing], but more importantly about the process of listening [and viewing] (Goh 1997: 367).*

Goh vermerkt, dass abschließende *post-listening and viewing* Aufgaben daher auch die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion der Lernenden beinhalten sollte (vgl. Goh 1997: 367). Dies wird in den Übungen des Videoportals umgesetzt. Auch gilt es Lernmöglichkeiten zu schaffen, die ein allmähliches Ausbilden und Erforschen hilfreicher Strategien fördert. (vgl. Goh/Taib 2006: k. A. zit. n. Cross 2010: 1) Vandergrift geht hier davon aus, dass die Aufgabenfolge von *pre-*, *while-* und *post* nicht nur zur Unterstützung der kognitiven Prozesse, sondern auch zur Schulung kognitiver und metakognitiver Strategien geeignet ist.

In Anlehnung an Vandergrifts *pedagogical cycle*, in welchem dieser fünf der unter Punkt 4.2 als besonders effektiv bezeichneten Hör-Seh-Verstehensstrategien (Predicting, Inferencing, Monitoring, Clarifying, Evaluating) zu einer systematischen Strategieschulung zusammenfasst und auf *pre-*, *while-*, und *post*-Aufgaben überträgt, werden auch in den hier vorgestellten Aufgaben kognitive und metakognitive Strategien des Hör-Seh-Verstehens explizit oder implizit in die Aufgabenstellungen integriert (vgl. Vandergrift 1999: 172).

Der Übungsaufbau orientiert sich hierbei in Grundzügen auch am mediendidaktischen Modell Gagnés zur Sequenzierung von Lernangeboten. Gagné geht davon aus, daß eine Folge von neun „instruktionalen Ereignissen“ bzw. neun Aktivitäten des Lernendes nötig sind, um einen Lernerfolg zu erzielen (siehe Abbildung) (vgl. Kerres 1999: 4). Die neun von Gagné genannten Aktivitäten des Lernenden korrespondieren hierbei weitgehend mit den Aufgabenstellungen der *pre-*, *while-* und *post-listening and viewing* Phasen. Zwischen Aktivität 8 und 9 wird in den hier vorgestellten Übungen allerdings die Reflexion der Lernenden ihres Verständnisses und Strategieinsatzes eingeschoben (rot markierter Bereich), welche in Gagnés Modell ursprünglich nicht vorgesehen sind.

	Aktivität des Lehrenden/ der Software	Aktivität des Lernenden
pre- Aufgaben	1 Aufmerksamkeit erzielen	Konzentration mobilisieren
	2 Lehrziele mitteilen	Realistische Erwartung über Lernergebnis aufbauen
	3 An Vorwissen anknüpfen	Langzeitgedächtnis aktivieren
while- Aufgaben	4 Lernmaterial präsentieren	Lernmaterial wahrnehmen
	5 Lernhilfen anbieten	Übernahme in Langzeitgedächtnis durch semantische Enkodierung fördern
	6 Gelerntes anwenden	Rückschlüsse auf Lernergebnis fördern
	7 Rückmeldung geben	Diagnostische Information und Verstärkung geben
	8 Leistung testen	Hinweise zur Verfügung haben, die bei der Erinnerung benötigt werden
post- Aufgaben	Evaluationsprozess anregen	Reflexion des Verständnisses und Strategieneinsatzes
	9 Behaltenleistung und Lernttransfer fördern	Leistung in neuen Situationen erproben

Abb. 9 Instruktionale Ereignisse nach Gagné (modifiziert nach Kerres 1999: 4)

### 1.6.1 Pre- listening and viewing

Als *pre-listening and viewing* Aufgabe erhält der Lernende in den Übungen (Übung 1: „the story of cosmetics“ und Übung 2: „Baghdad Express“) den Auftrag zunächst einen bzw. mehrere kurze stumme Ausschnitte des jeweiligen Videos anzuschauen. In Übung 1 wird der Lernende dabei aufgefordert sechs Wörter, die ihm bei der Rezeption des Videoausschnitts einfallen, zu notieren sowie in einem Satz seine Vermutung zum Inhalt des Videos zu beschreiben. Der Lernende der Übung 2 soll ebenfalls Vermutungen darüber anstellen, um was es in dem Kurzfilm gehen könnte und diese schriftlich festhalten. Er erhält hierzu den Hinweis speziell auf Gesichtsausdrücke und Körpersprache der Personen zu achten.

Wie bei Gagné in Aktivität eins bis drei beschrieben, dienen die *pre-listening and viewing* Aufgaben dazu, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und ihre Konzentration auf wesentliche Aspekte des audiovisuellen Textes zu fokussieren. Die Lernenden bauen so eine erste, auf das Global- und Grobverstehen ausgerichtete, Hör-Seh-Absicht auf und entwerfen Hypothesen über das Thema und den weiteren Inhalt des Videos. Die Aufgabenstellung unterstützt damit die kognitiven Prozesse des *Framing*.

Zudem werden die Lernenden darauf hingewiesen, dass es bei der Beantwortung der Fragen kein Richtig oder Falsch gibt, sondern es zunächst um ihre persönlichen Assoziationen geht. Eine solche offene Aufgabenstellung ist für den Erwerb einer Hör-

Seh-Verstehenskompetenz besonders wichtig, da der Hör-Seh-Verstehensprozess wie unter Punkt 4 beschrieben, ein äußerst subjektiver Prozess ist. Die Aufgaben sollten also stets auch auf die persönlichen Wirkungen, welche die Filmausschnitte auslösen, eingehen, da die Rezeption des Videos ansonsten trotz authentischen Inputs zu einem unauthentischem Hör-Sehvorgang wird (Schwerdtfeger 2003: 301; Solmecke 2003: 8).

Die Betrachtung stummer Videoausschnitte (*silent viewing*) fungiert hierbei in beiden *pre-listening* Aufgaben als *advanced organizer* (vgl. Plass/Jones 2005: 469). Sie erlaubt es den Lernenden ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die visuellen Informationen zu richten. Durch die tendenziell bedeutungs offene Beschaffenheit visueller Darstellungen, werden die Lernenden angeregt, Vermutungen anzustellen (vgl. Plass/Jones 2005: 469). So lernen sie einerseits implizit die Strategie der getrennten Rezeption visueller und auditiver Information kennen und wenden andererseits die Strategie des Vorhersagens bzw. der Antizipation sprachlicher Mittel anhand von Bildmaterial an (vgl. Raabe 1997: 166f.). Ihre Antworten können die Lernenden jeweils unterhalb der Aufgabenstellung in ein Textfeld eingeben und danach mit einer Beispiellantwort vergleichen.

### **1.6.2 While listening and viewing**

Während der Rezeption des audio-visuellen Textes gilt es ein adäquates Gleichgewicht zwischen sprachlicher Arbeit und Unterhaltung herzustellen (vgl. Thaler 2008a: 215).

*We must be careful to preserve the delicate balance between appreciating a film more because we understand the language (...) and killing the magic of the experience (...)* (Stempleski/Tomalin 2001: 9).

Die *while-listening and viewing* Aufgaben orientieren sich daher an der spezifischen Eigenart der Videos und den sich hieraus natürlicherweise ergebenden Hör-Seh-Absichten (Art des Videos → Art des Hör-Sehens → Art der Aufgabe) (vgl. Thaler 2008a: 215). Wäre dies nicht der Fall, würden die Aufgaben schnell unnatürlich wirken und wären für die Lernende wenig motivierend. Auch eine „ungerichtete“ Verstehensabsicht, welche allgemein auf ein Verständnis des Textes abzielt, stände der Bedeutungskonstruktion eher im Weg. (vgl. Solmecke 2003: 9f.)

Dem Video „the story of cosmetics“ liegt, wie in der Beschreibung der Videos unter Punkt 1.4 festgestellt, eine transaktionale, dem Video „Baghdad Express“ eine interaktionale Hör-Seh-Absicht zu Grunde, d.h. während die *while-* und später auch *post-*Aufgaben zum Video „story of cosmetics“ den Fokus auf die Informationsentnahme von Faktenwissen legen, liegt der Fokus in den Aufgaben zu „Baghdad Express“ eher auf den Beziehungen zwischen den Personen sowie deren Verhalten und Handeln.

Transaktionales Hör-Sehen wird hierbei wie unter Punkt 1.4 erläutert, generell als schwieriger betrachtet, daher ist es vor allem in Übung 1 wichtig, den Lernenden genügend Unterstützung durch die Aufgabenstellung, Strategietipps und dargebotene Hilfen zu bieten. Im Video 1 stehen den Lernenden zum Ausgleich daher auch Untertitel zur Verfügung.

Generell sind die begleitenden Aufgabentypen so gewählt, dass sie den Verarbeitungs- und Verstehensprozess unterstützen und nicht ablenken bzw. zu viel kognitive Verarbeitungskapazität beanspruchen (*extraneous cognitive load* siehe Punkt 6.4.2), sodass noch Kapazitäten für die inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem Input bleibt. Hierzu eignen sich vor allem Zuordnungsübungen (*dragdrop*) oder Auswahlübungen (*multiple choice, true/ false*). Die Aufgaben beziehen sich hierbei nie auf das gesamte Video, sondern auf kurze Videosequenzen, die aus der entsprechenden Aufgabenstellung heraus aufgerufen werden können. Dies reduziert die Menge an Information, die aufgenommen werden muss. Der Lernende kann sich auf bestimmte Aspekte konzentrieren wodurch die Verstehensleistung eingegrenzt und die Gefahr einer kognitiven Überlastung des Arbeitsgedächtnisses verringert wird. Eventuelle Ängste können so abgebaut und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit (PSE-Wert siehe 6.4.1) gestärkt werden (vgl. Dahlhaus 2001: 67).

Auf längere Schreibaufgaben sollte während des Hör-Sehens eher verzichtet werden. Im Sinne des Ansatzes eines integrierten Fertigkeitserwerbs ist es jedoch auch sinnvoll andere Fertigkeiten und sprachliche Bereiche mit in die Übung einzubeziehen. Daher werden den Lernenden in den *while*-Aufgaben auch kürzere Schreibaufgaben bzw. Leseaufträge erteilt (vgl. Hedge 2008: 252).

Unter Rückgriff auf Plass/Jones Theorie multimedialen Fremdspracherwerbs (siehe Punkt 6.3) kann diese Vorgehensweise auch damit begründet werden, dass sie den Lernenden ermöglicht *comprehensible output* zu produzieren. Auch Thaler weist darauf hin, dass es allein schon aus motivationalen Gründen und zur Vermeidung von Monotonie nötig sei, auch offene und kognitiv herausfordernde Aufgabentypen zu integrieren (vgl. Thaler 2007b: 15).

### **While-listening and viewing in Übung 1: “the story of cosmetics”**

Die erste *while*-Aufgabe der Übung 1 zielt darauf ab, zunächst das Globalverstehen des Videos bzw. des ersten Videoabschnitts zu fördern. Der Lernende kann hier drei jeweils ca. anderthalbminütige Ausschnitte des Videos ansehen. Diesen gilt es per *dragdrop* die passende Inhaltsangabe zuzuordnen. Um die Lernenden in ihrem Verstehensprozess zu unterstützen, werden sie darauf hingewiesen, während des Betrachtens des Videos auf



die Animationen im Video zu achten. Anschließend können die Lernenden ihre Zuordnung überprüfen und entsprechend verändern, bevor sie die korrekte Lösung erhalten.

Hieran knüpft sich eine zweite *While*-Aufgabe, welche stärker auf das Verstehen spezifischer Informationen abzielt (selektive Hör-Seh-Absicht). Die Lernenden werden aufgefordert zu erraten welche *true/false* Aussagen zutreffen könnten bzw. welche nicht. Diese Vorgehensweise entspricht Thalers methodischem Vorschlag der *upside down comprehension*, welche einerseits die Strategie des Vorhersagens (Predicting) fördert und andererseits durch die Vorabpräsentation der Antwortmöglichkeiten die Tendenz ungeübter Hörseher des „alles Verstehen wollens“ vermeidet (vgl. Thaler 2007a: 13). Die Vorgehensweise verringert zudem die Behaltensleistung und vermeidet, dass die Übung Testcharakter erhält (vgl. Dalhaus 1994: 52).

Haben die Lernenden ihre Vermutungen angestellt, können sie über Verlinkungen die entsprechenden Videosequenzen ansteuern, ihre Antworten überprüfen und modifizieren. Die Aufgabenstellung regt so auch die kognitiven Prozesse des Hypothesenprüfens und Reparierens an. Die Lernenden erhalten zudem den Hinweis während des Hörsehens speziell auf die, in den Aussagesätzen hervorgehobenen, *keywords* zu achten, wodurch indirekt die Strategie des *listening for keywords* geschult wird. Abschließend können die Lernenden ihre gewählten Antworten überprüfen und sich die Lösung anzeigen lassen.

Während die ersten zwei *while*-Aufgaben verstärkt die auditive bzw. visuell-auditive Informationsverarbeitung schulen, widmet sich die dritte *while-listening and viewing* Aufgabe stärker der visuellen Wahrnehmung. Die Lernenden erhalten die Aufgabe ein *film still*, welches die Kernaussage des Videos („Using cosmetics is like a giant experiment“) versinnbildlicht, zu beschreiben und interpretieren. Diese Aufgabenstellung erfüllt den Anspruch an Hör-Seh-Verstehensübungen auch bilddeskriptive Aufgaben zu integrieren (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 19). Die Aufgabenstellung greift zudem die von Raabe angeführte Strategie der getrennten Rezeption auditiver und visueller Information auf (siehe Punkt 4.3).



Abb. 10 Film still aus "the story of cosmetics"  
(vgl. Video 2011: k. A.)

Um die Bedeutung des *film stills* nicht nur visuell, sondern auch akustisch zu erfassen, können die Lernenden über einen Link in der Aufgabenstellung direkt zu der entsprechenden Videosequenz gelangen, in der das Bild auftaucht. Nachdem die Lernenden ihre Beschreibung und Interpretation des Bildes eingegeben haben, können sie diese wieder mit einer Beispiellösung vergleichen.

Die abschließende *while*-Aufgabe der Übung zu „the story of cosmetics“ widmet sich dem letzten Abschnitt des Videos. Es geht darum herauszufinden, welche Möglichkeiten es gibt, für die Gesundheit unbedenkliche Kosmetika herzustellen bzw. wie man als Konsument sicher gehen kann, nur unbedenkliche Produkte zu kaufen. Die *multiple choice* Aufgabe zielt auf spezifische Informationen aus dem Video ab und erzeugt somit eine selektive Hör-Seh-Absicht. Auch hier sollen die Lernenden zunächst die Antwortmöglichkeiten durchlesen, diejenigen auswählen, die sie als zutreffend empfinden und erst dann die dazugehörige Videosequenz ansehen (*upside down comprehension*). Wie bei den vorherigen Aufgaben auch, besteht im Anschluss die Möglichkeit der Prüfung und Korrektur der gewählten Antworten bevor die richtige Lösung angezeigt wird.

### **While-listening and viewing in Übung 2: „Baghdad Express“**

Der Fokus in Übung 2 liegt stärker als in Übung 1 auf der Schulung der kontinuierlichen Weiterentwicklung eines mentalen Modells der Textbedeutung. Es geht darum, durch wiederholte Korrekturen bzw. Weiterführung von Hypothesen allmählich ein Textverständnis über die groben Zusammenhänge der Handlung aufzubauen sowie die Hintergründe für das Verhalten der Personen zu verstehen.

In der ersten *while*-Aufgabe können die Lernende mittels *dragdrop* Aufgabe zunächst ihr Globalverstehen des ersten Filmabschnitts trainieren. Dieser ist hierfür in fünf Sequenzen unterteilt. Drei der Szenen haben die Lernende bereits in der *pre-listening* Aufgabe ohne Ton gesehen. Die Aufgabe der Lernenden ist es, während des Hör-Sehens die *dragables*, welche kurze Beschreibungen darüber enthält was in der jeweiligen Videosequenz zu hören bzw. sehen ist, zu den zugehörigen *dropables*, d.h. der entsprechenden Videosequenz zu ziehen. Danach kann die Zuordnung einmal überprüft und korrigiert werden bzw. kann der Lernende sich auch sofort die richtige Lösung anzeigen lassen.

Im Anschluss an diese *while*-Aufgabe wird der Lernende mit der Frage konfrontiert, wie er sich den weiteren Verlauf des Kurzfilms vorstellt. Er wird aufgefordert zu überlegen, ob die eingangs von ihm geäußerte Vermutung zum Filminhalt noch

stimmig ist und diese gegebenenfalls zu verändern. Gemäß Raabes Formulierung „Sehpausen sind Denkpausen“ zielt diese Aufgabenstellung darauf ab, den kognitiven Prozess des Hypothesenentwickelns und der Reparatur anzuregen. Die Lernende werden wie von Raabe vorgeschlagen, dazu aufgefordert vor und zurück zu denken (vgl. Raabe 1998: 51)

Die zweite *while*-Aufgabe erzeugt eine selektive Hör-Seh-Absicht. Sie fordert die Lerner auf, spezifische Informationen bezüglich der Handlungen und Motive der Hauptperson Mila herauszufinden (What kind of a job does Mila apply for? Why does Mila apply for this job?). Die Fragen werden dem Lernende zur Vermeidung eines Testcharakters der Übung wieder vor dem Betrachten der Videosequenz gestellt. Die Antworten werden nach dem Betrachten der entsprechenden Videosequenz vom Lernende in einem Textfeld unterhalb der Aufgabenstellung notiert und können mit einer Beispiellösung verglichen werden.

In der letzten *while*-Aufgabe wird dem Lernenden mitgeteilt, dass die Hauptdarstellerin Mila einen Brief erhalten wird und eine schwere Entscheidung zu treffen hat. Diese Vorwegnahme des Inhalts dient als *advanced organizer*. In einer *multiple choice* Aufgabe soll der Lernende vor dem Hörsehen raten von wem der Brief sein könnte und wer oder was die Entscheidung von Mila beeinflussen könnte. Die Aufgabe verfährt hierbei wieder nach Thalers Methode der *upside down comprehension* und unterstützt die Lernenden in der Hypothesenbildung über den weiteren Fortgang des Films. Zur Kontrolle ihrer Vermutungen und Reparatur ihrer Hypothesen schauen die Lernenden den nächsten Abschnitt des Films.

### **1.6.3 Post-listening and viewing**

Die abschließenden *post-listening and viewing* Aufgaben fordern die Lernenden zunächst zu einer persönlichen Reaktion zum Gesehenen und Gehörten auf. In Übung 1 werden sie zu ihrer Meinung bezüglich des Videos und der behandelten Thematik sowie zu eventuellen Konsequenzen für ihr eigenes Handeln befragt: What's your opinion on the video? Did you find it informative or did it scare you? What was new to you? Does the video change anything about the way you use cosmetics? Die Impulsfragen sollen von den Lernenden mit einem kurzen Kommentar (ca. 2-3 Sätze) beantwortet werden. Die Aufgabenstellung greift somit die Strategie des *Responding* auf (siehe Punkt 4.2) und berücksichtigt Raabes Strategievorschlag „Sehpausen sind Schreibpausen“ (Raabe 1998: 51). Als Hilfestellung wird den Lernenden per Verlinkung auf das Hauptportal ein kurzer Informationstext mit Tipps zum Verfassen eines Kommentars zur Verfügung gestellt.

In Übung 2 werden die Lernenden im *post*-Aufgabenbereich gefragt, wie sich die Protagonistin ihrer Meinung nach entscheiden wird. Um dies herauszufinden, können die Lernenden den letzten Videoabschnitt ansehen. Im Anschluss werden sie aufgefordert, sich vorzustellen, sie wären mit der Protagonistin befreundet. Sie sollen ihr einen Brief schreiben (ca. 6 Sätze), in dem sie ihr mitteilen was sie von ihrer Entscheidung halten und was sie an ihrer Stelle tun würden. Sowohl in Übung 1 als auch in Übung 2 können die Lernenden ihren selbst verfassten Text mit einem Beispieltext vergleichen. So erhalten sie Gelegenheit zur Produktion von *comprehensible output*, und üben im Sinne eines integrierten Fertigkeitserwerbs auch ihre Schreibfertigkeit.

Im Anschluss an diese Aufgabe werden die Lernenden in Übung 1 per Linktipp auf eine Internetseite aufmerksam gemacht, die es Verbrauchern ermöglicht, die Inhaltsstoffe ihrer Kosmetika auf gefährliche Substanzen zu durchsuchen. Danach können im Vokabeltrainer Wörter des Videos geübt werden. Der Vokabeltrainer beinhaltet hierbei sowohl die englische Vokabel, eine englische Definition des Wortes und die deutsche Übersetzung, als auch Synonyme, Antonyme und Beispielsätze. Die Lernenden können selbst auswählen, welche Informationen ihnen angezeigt werden und welche sie eintippen wollen. Der Vokabeltrainer kann den Lernenden auf Wunsch auch Tipps<sup>61</sup> geben, wenn ihnen die Übersetzung nicht einfällt.

Den Abschluss bilden in beiden Hör-Seh-Verstehensübungen Reflexionsfragen zum eigenen Verstehensprozess sowie zum Strategieinsatz: Did you find it difficult to understand what was said in the video? If yes, why was it difficult? What could help you next time? Did you try to guess the meaning of words by using the pictures as help? Did you focus on key words? Diese abschließende Reflexion greift die von Vandergrift in seinem *pedagogical cycle* integrierte Strategie des Evaluierens auf. Im Anschluss erhält der Lernende eine Übersicht über Strategien, die er im Verlauf der Übungseinheit bereits bewusst oder unbewusst eingesetzt hat.

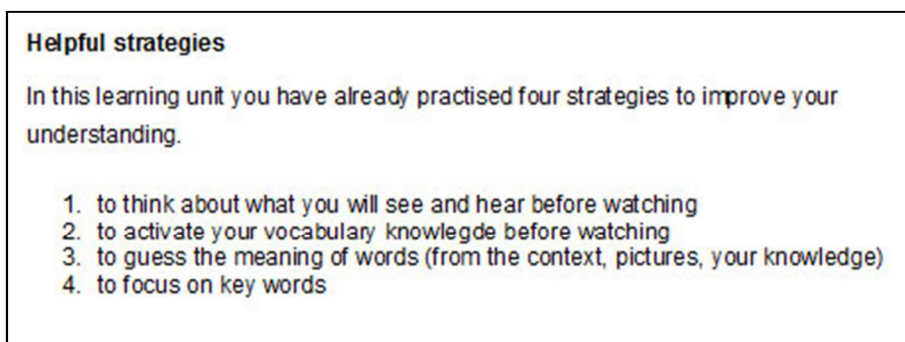


Abb. 11 Strategien in Übung 1 (vgl. Video 2011: k.A.)

<sup>61</sup> Den Lernenden wird zunächst der Anfangsbuchstabe bzw. nach und nach weitere Buchstaben des Wortes angegeben.

Für den Fall, dass die Lernenden weitere Hör-Seh-Verstehensstrategien kennenlernen möchten, können sie über eine Verlinkung zu einem entsprechenden Infotext im Hauptportal gelangen. Um die Übung abzuschließen, können die Lernenden im letzten Tab „more“ die Übungseinheit mit ein bis fünf Sternen bewerten. Außerdem erhalten sie Hinweise zu weiteren Hör-Seh-Verstehensübungen zu ähnlichen oder neuen Themengebieten. Somit kann der Lernende wie Gagné in seiner neunten Aktivität vorschlägt, das „Gelernte“, also seine bestenfalls verbesserte Hör-Seh-Verstehenskompetenz sowie Strategiewissen und Wortschatz direkt in weiteren Übungen anwenden.

### **1.7 Beschreibung der Hilfen**

Die Videoübungen bieten den Lernenden als sogenannte passive Hilfen ein Wörterbuch, Untertitel und Informationstexte an, welche von den Lernenden jederzeit aufgerufen bzw. aktiviert werden können (vgl. Baier 2009: 117). Das Onlinewörterbuch *beolingus* ermöglicht hierbei durch Eingabe Deutsch-Englisch/Englisch-Deutsch Übersetzungen und übersetzt per Doppelklick jedes beliebige Wort der Homepage ins Deutsche/Englische.

Auch wenn Vertreter eines kommunikativ orientierten Fremdspracherwerbs diese direkte Übersetzung der Vokabeln eher negativ bewerten würden, da sie dem Inferieren von Wortbedeutungen bei englischen Worterklärungen lernförderliche Wirkung zuschreiben – der höhere kognitive Aufwand, den Lernende beim Inferieren von Wortbedeutungen aufwenden müssen, führt zu tieferer Verarbeitung, besserer Speicherung und dadurch besserem Erinnern – weisen Studien darauf hin, dass Lernende, welche die muttersprachliche Übersetzung angeboten bekommen, mehr Wörter erinnern als Lernende, die englischsprachige Satzerklärungen zu Wörtern erhalten (vgl. Grace 1998: 538; (vgl. Krashen 1982; 1988; Underwood 1984).) Trotz dieser gegensätzlichen Annahmen, darf allgemein davon ausgegangen werden, dass die Einbindung des Wörterbuchs die Lernenden in ihrem Hör-Seh-Verstehensprozess unterstützt.

In der Übung zu „the story of cosmetics“ können die Lernenden außerdem englischsprachige Untertitel aktivieren. Gemäß Boras und Lafayette unterstützen Untertitel in der Fremdsprache nicht nur den Verstehensprozess, sondern führen im Vergleich mit Lernenden, die keinen Untertitel zur Verfügung haben auch zur Produktion besseren *comprehensible outputs* (vgl. Boras und Lafayette 1994: 65). Werden Untertitel in Übungen angeboten, gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass bei der Rezeption des Videos nicht mehr die volle Aufmerksamkeit auf dem Hör-Seh-Verstehen liegt. In der Regel werden sich vor allem die Lernenden, denen die akustisch-visuelle Sprachwahrnehmung noch schwer fällt, verstärkt auf das Lesen der Untertitel fokussieren.

Hierdurch wird jedoch eher das Leseverstehen als das Hör-Seh-Verstehen geübt. Es sollte daher darauf geachtet werden, dass auch Übungen ohne Untertitel (wie Übung 2 zu „Baghdad Express“) angeboten werden bzw. in der Aufgabenstellung Hinweise zum Umgang mit dieser Funktion gegeben werden. (vgl. Sherman 2003: 16)

Als dritte ansteuerbare Hilfe erhalten die Lernenden über Verlinkungen aus den Aufgabenbereichen heraus Informationstexte mit weiteren Hinweisen zu Hör-Seh-Verstehensstrategien bzw. Informationen zum Schreiben eines Kommentars.

## **2 Einschätzung des fremdsprachendidaktischen Potenzials**

Nachdem die Übungen detailliert vorgestellt wurden, soll abschließend beleuchtet werden, inwiefern sich durch die Einbettung der Videos in eine multimediale Online-Lernumgebung ein fremdsprachendidaktischer Mehrwert für den Erwerb der Hör-Seh-Verstehenskompetenz ergibt. Nach Handt ergibt sich der Mehrwert von Lernprogrammen in erster Linie durch die Qualität ihrer Interaktivität bzw. wie Baier formuliert durch ihr Interaktionspotenzial. Hierbei sind sowohl die angebotenen Interaktionsmöglichkeiten als auch das darauf gegebene Feedback der Software zu berücksichtigen. (vgl. Handt 2003: 5; Baier 2009: 114).

Wie bereits unter Punkt 6.3 erwähnt, ergibt sich durch die Einbettung der YouTube Videos in das Videoportal zunächst eine generelle Erweiterung der Interaktionsmöglichkeiten mit dem Video selbst, welche in herkömmlichem Fremdsprachenunterricht wie nachstehende Aussage verdeutlicht, meist nicht gegeben sind. „Too often in the classroom, students are listening to disembodied and unfamiliar voices on a tape recorder which they cannot stop [...] or interact with in any way (White 1998: 6).“ Ähnlich geht es Lernenden wohl auch im Unterricht mit Videos. Meist besteht allein schon aufgrund der großen Anzahl an Lernenden im Klassenverbund nicht die Möglichkeit, das Video an jeder Stelle, die Probleme bereitet, anzuhalten, zurückzuspulen etc. Im Videoportal hat jedoch jeder Lernende die Möglichkeit, das Video entsprechend seinem Verständnis zu pausieren, zurück- und vorzuspulen, zusätzliche Untertitel einzublenden, die Lautstärke zu regeln bzw. den Ton an- und auszuschalten sowie das Video wiederholt zu betrachten.

Durch die Einbettung des Videos in die Lernumgebung und die Verknüpfung mit dem Internet ergeben sich wie in 6.2 angedeutet darüber hinaus weitere Steuerungsinteraktionen. So können die Lernenden die Übungen beispielsweise zu Beginn nach Thema, Schwierigkeitsgrad, zu trainierender Kompetenz bzw. Sprachbereich auswählen. Um ihren Lernlevel einschätzen zu können, erhalten sie über eine Verlinkung Informationen zu verschiedenen Sprachleveln bzw. Einschätzungstests.

In der ausgewählten Übung hat anschließend jeder Lernende nicht nur die Kontrolle über das Ausgabemedium (Video), sondern auch über den Ablauf der Übung, da *pre-*, *while-*, und *post-*Aufgaben separat angesteuert werden können. Die vorgesehene Reihenfolge muss also nicht eingehalten werden. Die Lernenden können die Rezeption des Videos und den Übungsablauf vielmehr ihrem persönlichen Verstehensprozess und ihren Bedürfnissen anpassen. Da Hör-Seh-Verstehen wie unter Punkt 4 gezeigt ein interaktiver Verarbeitungsprozess ist, sind diese individuellen Interaktionsmöglichkeiten bei der Bedeutungskonstruktion äußerst hilfreich. Die genannten Steuerungsinteraktionen erfüllen damit gleichzeitig didaktische Funktion. Als zusätzliche Unterstützung können die Lernenden bei der Rezeption des Videos bzw. zur Bewältigung der Aufgaben jederzeit die passiven Hilfen (Wörterbuch, Untertitel und Infotexte) ansteuern, was den Grad der individuellen Nutzung weiter erhöht (siehe Punkt 1.2).

Auch das Abspielen bestimmter Videosequenzen über Verlinkungen aus den Aufgabenstellungen heraus, eigentlich eine reine Steuerungsinteraktion, unterstützt die Lernenden durch Reduktion der Informationsmenge und dem direkten Ansteuern relevanter Informationen, in ihrem Verstehensprozess sowie bei der Bearbeitung der Aufgabe. Ähnlich ist es mit Hyperlinks zu Informationen zu Hör-Seh-Verstehensstrategien bzw. Tipps zum Schreiben eines Kommentars, welche eigentlich ebenfalls reine Steuerungsinteraktionen sind, jedoch in den Übungen der Unterstützung des Fremdspracherwerbsprozesses dienen.

Die eigentlichen zentralen didaktischen Interaktionsmöglichkeiten stellen die verschiedenen Aufgabentypen (*multiple choice*, *dragdrop*, *true/false*, Schreibaufträge) sowie das dazugehörige Feedback dar. Die drei erstgenannten Aufgabentypen sind hierbei nach Schulmeister als reaktive Interaktion zu bezeichnen, wobei der Lernende die Antwort auf eine von der Software vorgegebene, meist geschlossene Frage aus Antwortmöglichkeiten auswählt (vgl. Schulmeister 2002: 47). Die Rückmeldung des Systems verläuft folgendermaßen: Bevor die Lernenden die richtige Lösung erhalten, können sie ihre Antworten – je nach Schwierigkeit der Aufgabe – zunächst ein- oder mehrmals überprüfen ohne direkt die Lösung angezeigt zu bekommen. So können die Lernenden ihre Antworten überdenken und danach mit der korrekten Lösung abgleichen. Außerdem erhalten die Lernenden nicht nur richtig/falsch Bewertungen, sondern bei den *true/false* Aussagen beispielsweise auch eine Erklärung, warum die Aussage richtig bzw. falsch ist. Es handelt sich also um differenziertes Feedback. Diese Form der Interaktion unterstützt die Lernenden aus Sicht der Fremdsprachendidaktik (Interaktionshypothese) bzw. der Theorie des multimedialen fremdsprachlichen Lernens nach Plass/Jones (siehe Punkt 6.3) bei der Verarbeitung und Umwandlung des wahrgenommenen Inputs in *Intake*.

Der vierte Aufgabentyp, kleinere Schreibaufträge, ermöglicht nach Schulmeister proaktive Interaktion (vgl. Schulmeister 2002: 47). Die Lernenden werden hierbei durch Fragestellungen angeregt, eigene kurze Antworten zu formulieren. Sie wählen also nicht aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten aus, sondern Konstruieren eigene über vorhandene Strukturen hinausgehende Antworten (vgl. Schulmeister 2002: 47). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive bzw. der Theorie multimedialen Fremdspracherwerbs ist diese Art der Interaktion besonders förderlich für den Fremdspracherwerb, da die Lernenden einerseits ihr Verständnis des Hör-Seh-Textes überprüfen, andererseits durch den Versuch *comprehensible output* zu produzieren, auch Hypothesen über das Sprachsystem austesten und verifizieren, falsifizieren bzw. modifizieren können (vgl. Plass/Jones 2005: 469; O'Dowd 2004: 112f.).

Das Feedback des Systems erfolgt über Beispielantworten, mit denen die Lernenden ihre Antworten abgleichen können. Auch wenn diese Form des Feedbacks nach Baier keine Rückmeldung auf eine Lerneraktivität darstellt – vermutlich weil sie den vom Lernenden produzierten Input nicht direkt aufgreift und reflektiert – so dient sie in den Hör-Seh-Verstehensübungen doch der inhaltlichen Überprüfung des Verständnisses (vgl. Baier 2009: 117). Auch kann der Lernende eventuell gemäß Krashens Inputtheorie neue Strukturen, Redewendungen etc. aus der Lösung in sein Sprachrepertoire aufnehmen bzw. kann die Musterlösung zur Ausbildung weiterer Hypothesen über das Sprachsystem anregen. (vgl. O'Dowd 2004: 112f.) In jedem Fall ist diese Art des indirekten Feedbacks besser, als dem Lernenden keine Rückmeldung zu geben, wie dies laut Baier meist der Fall ist. Ein direktes Feedback wäre aufgrund der technischen Möglichkeiten des Videoportals nur durch einen Tutor möglich. Dies würde jedoch die finanziellen Mittel des Portals übersteigen, das sich hauptsächlich über Werbeeinnahmen finanziert (vgl. Baier 2009: 117).

Das besondere Potenzial des Videoportals ergibt sich jedoch erst durch die Kombination der Interaktionsmöglichkeiten untereinander, welche durch die Gestaltung des Portals als halboffener Interaktionsraum möglich wird. Beispielsweise kann das Video gestoppt werden um eine Eingabe in einer *multiple choice* oder *true/false* Aufgabe zu verändern oder um ein *dragable* einem anderen *dropable* zuzuordnen. Die beim Hör-Seh-Verstehen ablaufenden Prozesse des Hypothesenbildens und –prüfens sowie der Modifikation des mentalen Modells der Textbedeutung können so direkt durch Interaktion der Lernenden mit der Software unterstützt werden. Hat der Lernende ein Wort nicht richtig verstanden, d. h. Schwierigkeiten bei der *bottom-up* Verarbeitung, kann er das Video zurückspulen bzw. zur entsprechenden Stelle springen und so oft wiederholen, bis er das Wort phonetisch entschlüsselt hat. Zudem kann er den Untertitel einblenden.



Derartige Interaktionen erlauben es den Lernenden laut Cross "to fine-tune their comprehension in their own way and at their own pace (Cross 2010: 2)."

Auch eine verstärkte Einbeziehung des Wörterbuchs bei der Rezeption des Videos oder der Bearbeitung der Aufgaben kann die Lernenden im Verstehensprozess unterstützen. Sie können beispielsweise das Video bei phonetischen Unsicherheiten stoppen und im Wörterbuch das vermeintlich wahrgenommene Wort nachschlagen um das Schrift- mit dem Lautbild abzugleichen. Zudem können die Lernenden bei eingblendeten Untertiteln die Bedeutung unbekannter Wörter nachschlagen.

Andersherum wäre es auch denkbar, dass die Lernenden aufgrund eines Seheindrucks eine Vermutung darüber haben, was der Sprecher im Video gesagt hat. Indem der Lernende sich das deutsche Wort vom Wörterbuch übersetzen lässt, kann er überprüfen, ob im Video wirklich von dem gesprochen wird, was er vermittelt des Gesehenen über *top-down* Prozesse inferiert hat. Die Hilfen und die Steuerungsmöglichkeiten des Videos können also sowohl die *bottom-up*, als auch die *top-down* Verarbeitung stützen und durch unterschiedliche Kombinationen durch den Lernenden an dessen jeweiliges Bedürfnis angepasst werden. Auch bei der Bearbeitung der Aufgaben können die Lernenden zusätzlich mit dem Wörterbuch interagieren. Sie können eventuell unklare Wörter der Aufgabenstellung nachschlagen bzw. auch zur Produktion von Antworten auf das Wörterbuch zurückgreifen.

Solche eigenständigen, nicht vorgegebenen Interaktionswege, in denen der Lernende durch Kombination verschiedener Interaktionsoptionen Bedeutung konstruiert, können nach Schulmeister ebenfalls als proaktive Interaktion bezeichnet werden. Zur Selbststeuerung durch die Lernenden gehört zudem, dass sie jederzeit aus der Lernumgebung aussteigen bzw. gewisse Voreinstellungen deaktivieren können. Die getroffenen Voreinstellungen der Aufgaben wie z. B. stummes Sehen eines Videoabschnitts, können vom Lernenden über die Befehlsleiste des YouTube Players jederzeit außer Kraft gesetzt werden. Auch die *pre-*, *while-*, *post-* Reihenfolge kann vom Lernenden variiert werden. Allgemeine Vorteile der genannten Interaktionsmöglichkeiten sind die daraus resultierende Individualisierbarkeit des Lern- und Verstehensprozesses sowie eine erhöhte Motivation der Lernenden durch die eigene Aktivität (vgl. Haack 2002: 129). Strzebkowski/Kleeberg bestätigen, dass sich eine Aktivitätssteigerung positiv auf Lernprozesse auswirkt. Um zu interagieren, muss der Lernende Entscheidungen treffen. Diese wiederum trifft er aufgrund seines allgemeinen Vorwissens oder Sprachwissens. Durch die Verbindung dieser bereits existierenden kognitiven Strukturen mit neuen Informationen, wird die neu hinzutretende Information auf kognitiver Ebene verknüpft (vgl. Strzebkowski/Kleeberg 2002: 230). O'Dowd erwähnt als weiteren Vorteil der Interaktion, das sofortige Feedback auf Eingaben. Anders als im schulischen Unterricht erhält jeder

Lernende sofortige individuelle Rückmeldung und kann so sein Verständnis weiterentwickeln. (vgl. O'Dowd 2004: 112f.)

Eine adaptive Anpassung des Systems nach Lernerfolg, Fehlerquellen, Nutzung von Hilfestellungen etc. wie dies von Schmidt als Merkmal multimedialen Lernens angeführt wird (siehe Punkt 6.1), ist im Videoportal jedoch nicht möglich. Das Programm kann sich nicht selbst dem Lernenden anpassen, dessen Unterstützungsbedarf feststellen oder individuelle Hilfen, Aufgaben oder Übungen anbieten. Diese Einschätzungen und Anpassungen müssen vom Lernenden selbst (beispielsweise über die Auswahl des Schwierigkeitsgrads und der Hilfen) getroffen werden.

### **Zusammenfassende Bemerkung**

Rückblickend kann den Hör-Seh-Verstehensübungen des Videoportals ein hohes Maß an Interaktivität zugeschrieben werden. Der fremdsprachendidaktische Mehrwert ergibt sich hierbei nicht nur durch die motivationssteigernde Wirkung der Eigenaktivität des Lernenden, sondern vor allem durch die unterstützende Funktion im Hör-Seh-Verstehensprozess. Die Rückmeldungen durch das System, welche neben richtig/falsch Bewertungen auch differenziertes Feedback und Musterlösungen beinhalten, unterstützen Lernende in ihrem Verstehensprozess, indem sie die bisherigen Hypothesen über den Textinhalt bestätigen oder falsifizieren. Durch Feedback zu Schreibaufgaben können die Lernenden gleichzeitig Hypothesen über das Sprachsystem austesten und über die Rückmeldung abgleichen. Besonderes Potenzial ergibt sich durch die Kombination der unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten untereinander. Diese erlauben ein hohes Maß an Anpassung der Übung an den eigenen Verstehensprozess. Dies schafft laut Roche „quantitative und qualitative Mehrwerte“ (Roche, 2009: 394). Auch Kieweg führt an, dass Portabilität, Flexibilität und individuelle Einflussnahme (Diversifizierung) die Förderung der Hör-Seh-Verstehenskompetenz positiv beeinflussen.

*Am erfolgreichsten ist die gezielte individuelle Hör [-Seh-] verstehensarbeit in einer entspannten Atmosphäre zu Hause mit einer Ton/[Bild]quelle, die einem allein zur Verfügung steht, und mit Texten, die uns emotional ansprechen (Dalhaus 1994).*

### 3 Evaluation

Um das Potenzial der erstellten Übungen zu überprüfen, gilt es die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen.

*(...) the safest approach to the use of multimedia in self-access listening [and viewing] is (...) to involve language learners themselves in evaluating the effectiveness of combining the media in helping them to understand and learn the spoken language (Lynch 2009: 139 f.)*

Dies erfolgt vermittelt einer Evaluation durch eine kleine Gruppe von Lernenden. Im Kontext multimedialer Lernanwendungen versteht man unter Evaluation

*(...) die systematische (...) Bewertung von Daten zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Sie gilt der Beurteilung von (...) Bildungsangeboten bzw. einzelner Maßnahmen dieser Angebote (Methoden, Medien, Programme, Programmteile) unter den Aspekten von Qualität, Funktionalität, Wirkungen, Effizienz und Nutzen (Tergan 2000: 23).*

Hinsichtlich der Vorgehensweise sowie der Funktion lassen sich prinzipiell zwei Arten von Evaluation, die summative und die formative Evaluation, unterscheiden (vgl. Tergan 2000: 25). Während summative Evaluation primär der *Kontrolle* des Endproduktes im Hinblick auf dessen Qualität, Wirkung und Nutzen dient und herauszufinden versucht, inwieweit das Programm, die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt, dient formative Evaluation in erster Linie der *Qualitätssicherung* (vgl. Tergan 2000:26). Sie zielt darauf ab, bereits während des Entwicklungsprozesses (i.d.R. nach Beendigung der Hauptentwicklungsphase) Schwachstellen des Programmes zu ermitteln. Die erbrachten Daten dienen in erster Linie der Optimierung der Lernsoftware (vgl. Tergan 2000: 25; Roche 2003: 101). Diese Art der Evaluation findet laut Roche zunehmend Anwendung im Bereich der Bildungssoftware und soll auch zur Beurteilung der in dieser Arbeit vorgestellten Hör-Seh-Verstehensübungen eingesetzt werden (vgl. Roche 2003: 101).

#### 3.1 Ziele der Evaluation

Primäres Anliegen der Evaluation ist es, das sich noch in der Entwicklung befindliche Videoportal bzw. exemplarisch zwei Übungen zum Hör-Seh-Verstehen durch Nutzer erproben zu lassen und Schwachstellen bzw. positive Merkmale herauszufinden. Mit Hilfe der ermittelten Befunde sollen die Übungen optimiert werden. Da es sich um die erste Evaluation der Übungen handelt, wird ein relativ breiter Fokus gewählt. So werden Daten zur Akzeptanz der Software, zur Performanz, d. h. der Lernwirksamkeit der Übungen und zur Benutzerfreundlichkeit (Usability) erhoben.

Die Akzeptanz einer Software durch Lernende gründet sich nach Novak vor allem auf die Aspekte Relevanz, Authentizität, Lernerzentrierung, Effizienz und Effektivität (vgl. Novak 2000: 96). In Bezug auf die zu evaluierenden Hör-Seh-Verstehensübungen werden unter der Kategorie Akzeptanz Daten zu den drei erstgenannten Kriterien erhoben.

Der Bereich der Performanz meint je nach Sichtweise einerseits die technische Performanz der Software d. h. fehlerfreie Darstellung, Ladezeiten der Videos etc. und andererseits die „*learning performance*“ der Nutzer bzw. deren subjektive Einschätzung hinsichtlich der Lernwirksamkeit der Software (vgl. Sun/Cheng 2005: 5). Im Rahmen der Evaluation der Hör-Seh-Verstehensübungen wird unter dem Stichwort Performanz die Einschätzung der Lernenden zur Lernwirksamkeit der Übungen erfragt.

Der dritte Bereich der Benutzerfreundlichkeit (Usability) umfasst nach Issing die Kriterien Fehlerrate, Fehlerart, Erlernbarkeit, Effizienz, Effektivität und Zufriedenheit (vgl. Issing 2002: 170). Damit ergeben sich Schnittmengen mit der Messung der Akzeptanz. Um Benutzerfreundlichkeit von Akzeptanz abzugrenzen, wird Benutzerfreundlichkeit auf die Aspekte Fehlerrate, Fehlerart und Erlernbarkeit des Umgangs mit den Übungen beschränkt. Die Befragung zur Benutzerfreundlichkeit (Usability) zielt hauptsächlich auf gestalterische und programmiertechnische Aspekte ab. Es geht darum herauszufinden, ob die Gestaltung und Benutzerführung ein weitgehend intuitives Üben mit der Software ermöglicht. Ferner wird nach konkreten Verbesserungsvorschlägen, Wünschen und Anregungen der Lernenden gefragt.

### **3.2 Beschreibung der Methode**

Eine formative Evaluation kann grundsätzlich sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Forschungsmethoden durchgeführt werden. Bei einer quantitativen Herangehensweise werden hauptsächlich statistisch auswertbare Daten erhoben um z. B. eingangs formulierte Hypothesen zu überprüfen. Bei qualitativen Verfahren steht hingegen die Interpretation von Aussagen hinsichtlich ihrer unterliegenden Meinungen, Einstellungen, Beweggründen oder Hintergründen etc. im Zentrum. (vgl. Mayer 2010: 18). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden vermittels einer Methodentriangulation<sup>62</sup> quantitative und qualitative Methoden miteinander verbunden.

Die quantitative Methode des standardisierten, strukturierten Interviews<sup>63</sup> wird mit den qualitativen Erhebungsmethoden des halbstrukturierten, halbstandardisierten

---

<sup>62</sup> Methodentriangulation bezeichnet die Verbindung einer oder mehrerer quantitativer Methoden mit einer oder mehrerer qualitativer Methoden (vgl. Flick 2004: 41).

<sup>63</sup> Standardisierte Interviews bezeichnen Interviews, die anhand eines reglementierten, vorgefertigten Fragebogens verlaufen, welcher hauptsächlich geschlossene Fragen enthält.

(Leitfaden-) Interviews<sup>64</sup> sowie der offenen, unstrukturierten, anwesenden, nicht-teilnehmenden Beobachtung<sup>65</sup> trianguliert. In der standardisierten Befragung vor dem Test der Software durch die Nutzer, werden die Lernenden zu ihrem Mediennutzungsverhalten und zu Medienerfahrungen (privat und im Unterricht) sowie zu ihrem Strategiewissen bezüglich der Rezeption fremdsprachlicher Videos befragt. Die Befragung erhebt objektive Daten, welche dabei helfen die Ergebnisse der Nutzerbeobachtung und des abschließenden Leitfrageninterviews einzuschätzen.

Die ergänzende Beobachtung der Nutzer während des Nutzertests birgt den Vorteil, dass sie einen direkten Einblick in die Interaktion erlaubt, denn im Nachhinein neigen Testpersonen häufig dazu, ihr Verhalten rational zu erklären und zu rechtfertigen, wodurch die Aussagen in ihrer Verwertbarkeit eingeschränkt werden (vgl. Chur Evaluation Laboratory 2011: k. A.). Diesem Phänomen kann durch die Methode der Beobachtung vorgebeugt werden. Die Nutzer können so im sich anschließenden Leitfrageninterview gezielt auf beobachtete Schwierigkeiten oder positive Ereignisse angesprochen werden. Aspekte, welche sonst vielleicht nicht zur Sprache gekommen wären, werden berücksichtigt.

Die größte Bedeutung unter den drei Erhebungsmethoden kommt dem Leitfaden-Interview zu, da dieses die für die Evaluation relevantesten Daten der Akzeptanz der Lernenden, ihre Einschätzung zur Performanz und Benutzerfreundlichkeit erhebt. Die Fragekategorien des Leitfaden-Interviews werden unter Punkt 3.4 näher vorgestellt .

Vermittels der drei unterschiedlichen Methoden setzt die Evaluation an unterschiedlichen Ebenen bzw. Sichtweisen an. Sie fokussiert einerseits die objektiven Hintergründe hinsichtlich des Mediennutzungsverhaltens und Strategiewissens der Lernenden und integriert andererseits die subjektive Perspektive und Einschätzungen der Lernenden sowie deren beobachtbares Handeln (vgl. Flick 2011: 41). Die Triangulation der Methoden dient somit nach Flick der Erkenntniserweiterung (vgl. ebd.: 42).

Den beschriebenen Evaluationsmethoden<sup>66</sup> kommt nach Roche eine „für die Entwicklung [von Lernsoftware] konstitutive Rolle [zu, ohne die Sprachlernsoftware] „nicht erschöpfend bewertet werden kann (Roche 2003: 101).“ Roche zu Folge sind es gerade

---

<sup>64</sup> Unter halbstrukturierten Interviews versteht man Interviews, die zwar durch zentrale, offene Fragestellungen gestützt werden (Leitfrageninterview), in der die genaue Reihenfolge sowie Formulierung der Fragen jedoch nicht standardisiert ist. Im Verlauf des Interviews können sich neue Fragen ergeben. Die Befragten steuern den Gesprächsfluss durch ihre Antworten mit. (vgl. Tergan 2000: 30)

<sup>65</sup> Unter offener nicht-teilnehmender unstrukturierter Beobachtung versteht man eine Beobachtung, die unter Kenntnis der beobachteten Person stattfindet, in der die beobachtende Person allerdings nicht Teil am Geschehen hat und welche ohne zuvor festgelegte Beobachtungskategorien erfolgt (vgl. Tergan 2000: 33). Sie hat also „explorativen Charakter“ (Tergan 2000: 33). Anwesend bezieht sich darauf, dass die beobachtende Person hierbei neben (oder hinter) dem Nutzer sitzt.

<sup>66</sup> Roche bezieht diese Äußerung auf unterschiedliche Formen der Nutzerbeobachtung und -befragung.

diese methodischen Zugänge, welche in Kombination mit Methoden zur Leistungsmessung bzw. anderen Verfahren<sup>67</sup> dazu dienen, den Nachweis didaktischer Effizienz zu erbringen (vgl. Roche 2003: 101). Ferner können sie dazu genutzt werden die, der Software zu Grunde liegenden didaktischen Annahmen, Konzepte und Theorien zu überprüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten (vgl. Roche 2003: 101).

### **3.3 Ablauf**

Die Evaluation der Lernsoftware gliedert sich in drei Teile. Zunächst werden die Lernenden jeweils in Einzelinterviews zu ihrem persönlichen Mediennutzungsverhalten und zu Medienerfahrungen (privat und im Unterricht) sowie zu ihrem Strategiewissen bezüglich der Rezeption fremdsprachlicher Videos befragt (siehe Punkt 4.1). Die Befragung erhebt somit objektive Daten, welche dabei helfen die Ergebnisse der Nutzerbeobachtung und des abschließenden Leitfrageninterviews einzuschätzen.

Im Anschluss an diese erste Befragung testen die Schüler jeweils eigenständig eine Übung. Die männlichen Testpersonen (Tp2, Tp3, Tp6) testen hierbei die Übung 1 „the story of cosmetics“. Die weiblichen Testpersonen (Tp1, Tp4, Tp5) testen die Übung 2 „Baghdad Express“. Der Evaluationsleiter übernimmt hierbei die Rolle des Beobachters und beobachtet aus einiger Entfernung das Nutzerverhalten. Während der Nutzer ungestört die Übung testet, notiert sich der Beobachter kritische Stellen für Nachfragen in der, sich an die Erprobungsphase anschließenden, Nutzerbefragung. Die ergänzende Beobachtung der Nutzer birgt den Vorteil, dass sie einen direkten Einblick in die Interaktion jener erlaubt, denn im Nachhinein neigen Testpersonen häufig dazu, ihr Verhalten rational zu erklären und zu rechtfertigen, wodurch die Aussagen in ihrer Verwertbarkeit eingeschränkt werden (vgl. Chur Evaluation Laboratory 2011: k. A.).

Diesem Phänomen kann durch das beschriebene Vorgehen vorgebeugt werden. Die Nutzer können so in den Leitfrageninterviews gezielt auf beobachtete Schwierigkeiten oder besonders positive Ereignisse angesprochen werden, welche ansonsten vielleicht nicht zur Sprache gekommen wären. Zusätzlich werden im abschließenden Leitfaden-Interview (siehe Punkt 4.2) sogenannte „weiche Daten“ wie die Akzeptanz der Übungen und ihrer Teilkomponenten, die subjektiven Einschätzungen der Nutzer zur Lernwirksamkeit und Benutzerfreundlichkeit des Programms erhoben.

---

<sup>67</sup> Als in besonderer Weise geeignete Evaluationsmethode nennt er zudem Programmaufzeichnungen des Nutzerverhaltens, welche Lernwege, Fehlerfrequenzen, Bearbeitungsverhalten und Wiederholungen etc. dokumentieren. (vgl. Roche 2003: 101.)

### 3.4 Das Leitfaden-Interview

Dem Leitfaden-Interview kommt wie bereits erwähnt unter den drei Erhebungsmethoden die größte Bedeutung zu. Die Fragen ergaben sich in der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen sowie bei der Konzeption und Implementierung der Übungen. Diese Art der Fragengenerierung erfüllt Henses Anforderung an Interviewleitfäden, wonach diese zur Evaluation von Lernsoftware hauptsächlich Aspekte der konzeptuellen Grundlagen berücksichtigen sollten (vgl. Hense 2010: 45). Antizipierte Schwierigkeiten bzw. kritische Merkmale der Übungen wie die Authentizität der Videos, die freie Nutzung der Hilfen etc. werden in der Befragung berücksichtigt und um weitere sich im Gespräch ergebende Aspekte ergänzt (Interviewleitfaden siehe Anhang VII). Nachfolgende Auflistung gewährt einen Überblick über die erfragten Bereiche:

#### **Überkategorie: Akzeptanz**

##### des Videos

- Relevanz des Themas
- Authentizität der Sprache
- Sprachniveau, Geschwindigkeit, Vokabular
- Aufteilung in Sequenzen

##### der Aufgaben

- Unterstützung des Verstehensprozesses
- Wissensbasiertes vs. tätigkeitsbasiertes Üben
- Unterteilung in *pre/while/post-listening and viewing* Aufgaben
- Beliebtester Aufgabentyp
- Bearbeitungsdauer
- Feedback
- Reflexion des Verständnisses/Strategieinsatzes

##### der Hilfen

- Wörterbuch
- Untertitel
- Informationstexte „expressing one's opinion“/ Strategiehinweise

##### bezüglich der Verwendung

- Einsatz der Übungen zu Hause
- Einsatz der Übungen in der Schule

##### allgemeine Akzeptanz

- Rating der Übung

#### **Überkategorie: Performanz**

- Verständnis des Videos ohne Aufgaben
- Auswirkung auf Hör-Seh-Verstehenskompetenz/Englischkenntnisse
- Vorbereitung auf Realsituation

#### **Überkategorie: Benutzerfreundlichkeit (Usability)**

- Scrollleiste
- Aufteilung der Aufgaben in Tabs
- Verlinkung der Videosequenzen
- Vokabeltrainer
- Verbesserungsvorschläge

### **3.5 Testpersonen**

Von entscheidender Bedeutung für die Verwertbarkeit der Ergebnisse einer Evaluation ist, dass die Testpersonen möglichst repräsentativ in Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand ausgewählt werden (vgl. Chur Evaluation Laboratory 2011: k. A.). Aus diesem Grund wurden für die Evaluation der Übungen Neunt- und Zehntklässler einer Realschule gewählt, welche sowohl dem Lernlevel als auch der Altersstufe der Zielgruppe entsprechen, für welche die Übungen konzipiert wurden. Es nahmen drei männliche und drei weibliche Testpersonen (Tps) teil. Alle Lernenden hatten seit mindestens fünf Jahren Englischunterricht.

Nach Nielsen können bei einem Usability-Test mit fünf Testpersonen bereits 77-85% aller möglichen Probleme aufgedeckt werden. Zusätzliche Nutzerbefragungen erbringen meist keine neuen Informationen. (vgl. Nielsen 1994: 385f.) Auch für einen ersten Eindruck hinsichtlich der Akzeptanz und Einschätzung der Lernwirksamkeit der Übungen ist die Anzahl an Testpersonen ausreichend.

### **3.6 Vorgehen bei der Auswertung**

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung zum Mediennutzungsverhalten wurden tabellarisch erfasst und werden unter Punkt 4.1 beschreibend dargestellt (tabellarische Erfassung der Daten siehe CD1) Die vermittels des standardisierten Interviews erhobenen Daten wurden tabellarisch erfasst und werden unter Punkt 4.1 beschreibend dargestellt. Sie werden in Beziehung zu den unter Punkt 6.2 und 6.3 angeführten Befunden der JIM-Studie gesetzt um einzuschätzen, inwieweit die an der Evaluation des Portals teilnehmenden Lernenden durchschnittlichen Jugendlichen entsprechen. Dies bildet einen Orientierungsrahmen für die Diskussion der Ergebnisse des Leitfaden-Interviews und erfüllt somit Mayers Anforderung an die Auswertung einer Evaluation, wonach Evaluationsergebnisse „immer unter Berücksichtigung der gewählten Ziele, Zielgruppen, Rahmenbedingungen, der notwendigen Einschränkungen etc. interpretiert werden [müssen] (Mayer/Kriz 2010: 21).“

Die Auswertung der Nutzerbeobachtung wird mit der Darstellung der Ergebnisse des Leitfaden-Interviews unter Punkt 4.2 zusammengefasst. Die Rohdaten des Leitfadeninterviews können der Auswertungstabelle (siehe CD 1) entnommen werden.

Die Auswertung des Leitfragen-Interviews orientiert sich hierbei am Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bzw. genauer am Verfahren der inhaltlichen Strukturierung. Dieses Verfahren hat zum Ziel, bestimmte Themen, Inhalte



oder Aspekte der erhobenen Daten herauszustellen und zusammenzufassen (vgl. Mayring 2007: 89). Die Auswertung erfolgt anhand theoriegeleitet entwickelter Kategorien.

Die Kategorien orientieren sich dabei an den Kategorien des Leitfaden-Interviews (siehe Punkt 3.4). Als Überkategorien dienen die drei Bereiche Akzeptanz, Performanz und Benutzerfreundlichkeit. Als Unterkategorien werden die zentralen Komponenten der Übungen – das Video, die Aufgaben und Hilfen – und die hiermit verbundenen Fragestellungen (siehe Punkt 3.4) herangezogen. Die Unterkategorien werden zudem um neue Aspekte aus den erhobenen Daten ergänzt und ausdifferenziert<sup>68</sup>

## **4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Evaluation dargestellt und unter Berücksichtigung der im Theorieteil genannten Aspekte diskutiert. Zunächst werden die Befunde des standardisierten Interviews, welches vor dem Nutzertest durchgeführt wurde, dargestellt und bewertet. Anschließend werden die Ergebnisse des Leitfaden-Interviews und der Beobachtungen zusammenfassend vorgestellt und diskutiert.

### **4.1 Standardisiertes Interview**

#### **Medienversorgung und Mediennutzung**

Bei den befragten Lernenden kann hinsichtlich der Ausstattung mit Computer/Laptop sowie Internet von Vollversorgung gesprochen werden. Vier der Befragten verfügen über einen eigenen PC/Laptop, zwei der Befragten benutzen den Computer/Laptop der Familie. Einer der Lernenden besitzt sogar einen eigenen Computer und zusätzlich ein Notebook. Alle verfügen über mindestens einen Internetanschluss. Die Befunde der Befragung zeigen somit hohe Übereinstimmung mit den Befunden der aktuellen JIM Studie (siehe Punkt 6.3). Im Schnitt verbringen die Befragten an sechs Tagen in der Woche ca. 2,5 Stunden vor dem PC/Laptop. Dies entspricht ebenfalls den Ergebnissen der JIM Studie (vgl. 6.2). Die meiste Zeit sind sie dabei im Internet. Zu den Haupttätigkeiten der Befragten gehören: Emails lesen und schreiben, soziale Netzwerke (facebook) nutzen, Musikvideos hören (YouTube), Surfen, Online-Spiele spielen, Homepage gestalten und Programmieren.

---

<sup>68</sup> Dadurch kann die manchmal gegenüber der Vorgehensweise der inhaltlichen Strukturierung vorgebrachte Kritik, sie sei zu wenig induktiv, d. h. lasse sich zu wenig von den erbrachten Daten leiten und gehe eher quantitativ an die Auswertung heran, entkräftet werden.

Alle nutzen den PC/das Internet auch für die Schule um beispielsweise Recherchen für Präsentationen/Referate anzustellen oder um Bewerbungen zu schreiben. Eine Testperson berichtet, dass sie den PC auch zum Fremdspracherwerb nutzt, indem sie selbstständig Vokabeln über Google nachschlägt und Musikvideos mit Hilfe von Songtexten übersetzt. Zwei der befragten Lernenden gaben zudem an, schon einmal eine Fremdsprachenlernsoftware benutzt zu haben. In beiden Fällen handelte es sich hierbei um eine begleitende CD-Rom zum Schulbuch bzw. Arbeitsheft. In einem Fall beinhaltete die Software auch Verständnisfragen zu Videos. Vier der sechs befragten Personen schauen nahezu täglich, zwei der Testpersonen hin und wieder YouTube Videos. Auch dieser Befund spiegelt die Ergebnisse der aktuellen JIM Studie (siehe Punkt 6.2) wieder, wonach das Anschauen von YouTube Videos zu den Haupttätigkeiten der 14-19 Jährigen im Bereich Unterhaltung gehört.

### **Nutzung englischer Videos/Filme in der Freizeit und Schule**

Alle Befragten gaben an hin und wieder englischsprachige Videoclips bzw. häufig englische Musikvideos zu sehen. Alle sechs Testpersonen gaben an diese recht gut zu verstehen bzw. die Bilder als Verstehenshilfe zu nutzen. Außerdem hatten vier der Befragten bereits mindestens einen englischsprachigen Film gesehen. Zwei beschrieben ihre Erfahrung diesbezüglich als eher negativ. Die zwei anderen meinten, sie hätten die Filme relativ gut verstanden.

In der Schule werden Filme laut Angaben der Befragten eher selten eingesetzt. Nur zwei Schüler hatten im Englischunterricht bereits einen englischsprachigen Film gesehen. Drei der Befragten merkten diesbezüglich an, dass eher reine Audiomedien verwendet würden. Dies spiegelt die unter Punkt 6.2 angeführte Studie wieder, welche darlegt, dass Filme in sehr geringem Umfang in der Schule eingesetzt werden. Insgesamt betrachtet, handelt es sich bei den Testpersonen bezüglich des Mediennutzungsverhalten, der Medienpräferenzen und Medienerfahrungen also um durchschnittliche Jugendliche und somit repräsentative Testpersonen für die Evaluation der Hör-Seh-Verstehensübungen.

### **Strategiewissen**

Bezüglich nützlicher Strategien befragt, die sie zum besseren Verstehen englischer Filme einsetzen bzw. empfehlen können, konnten fünf der sechs Befragten mindestens eine Strategie nennen. Die Verwendung eines Online-Wörterbuchs zum Nachschlagen unbekannter Wörter war hierbei die meistgenannte Strategie. Das Erschließen von Wortbedeutungen anhand visueller Information sowie aus dem Satzkontext wurde von

drei Lernenden angeführt. Tp2 verwies darauf, dass es für sie hilfreich sei, sich zwischendurch Wörter, die sie aus dem Redefluss herausfiltern konnte, zu notieren um dann einen Zusammenhang zwischen diesen Wörtern herzustellen, evtl. einen Satz zu bilden und unklare Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Tp 3 berichtete, dass sie manche Videos mehrmals ansieht. Tp6 nannte als weitere Strategie den Film zunächst auf Deutsch zu sehen.

## **4.2 Leitfaden-Interview und Beobachtung**

Im Folgenden werden die zentralen Befunde des Leitfaden-Interviews dargestellt und mittels Zitaten der Testpersonen (Tp) verdeutlicht (siehe Auswertungstabelle/Audio Dateien auf CD 1). Die Äußerungen der Lernenden wurden hierzu in literarischer Umschrift festgehalten. Prosodische bzw. paraverbale Merkmale wurden nicht berücksichtigt, da es bei der Auswertung vor allem um inhaltliche Aspekte und nicht um eine Analyse der Kommunikations-, Sprach- oder Interaktionssituation geht (vgl. Grünewald 2006: 143). Überkategorien bilden die drei abgefragten Bereiche der Akzeptanz, Performanz und Benutzerfreundlichkeit. Als Unterkategorien wird ebenfalls auf die Unterkategorien des Leitfadeninterviews zurückgegriffen (siehe Punkt 3.4).

Prägnante Aspekte werden bei der Darstellung der Ergebnisse herausgegriffen und in Bezug zu zentralen im Theorieteil und der Vorstellung der Übungen erörterten fremdsprachen- und mediendidaktischen Aspekten diskutiert. An passender Stelle fließen auch Auffälligkeiten aus der Nutzerbeobachtung mit ein.

### **4.2.1 Akzeptanz**

#### **4.2.1.1 Akzeptanz des Videos**

##### **Thema, Filmgenre**

Die verwendeten Videos wurden von allen Testpersonen positiv bewertet. Sowohl die gewählte Thematik, welche in beiden Fällen als ansprechend und relevant empfunden wurde, als auch die verwendeten Genre stießen bei den Lernenden auf positive Resonanz. „The story of cosmetics“ gefiel vor allem aufgrund der Mischung aus Animations- und Realfilm: „Ja, cool fand ich das Video. Ganz witzig halt wie das gemacht war mit diesem Strichmännchen und dann die Frau (Tp 6: 0:31:47.2).“ Das Video „Baghdad Express“ kam hauptsächlich wegen seiner alltagsnahen Thematik gut an. Im Vergleich zu Videos einer Lernsoftware, mit der Tp5 bereits Erfahrung hatte, empfand sie „Baghdad Express“ als wesentlich realistischer und daher ansprechender:

*Ja, das war besser, weil das ist so was alltäglicheres. Also die Situation ist ja was, was viele vielleicht kennen. Find ich gut, weil die aus der Übung [der] das waren so Sachen die nicht so real passieren. Das war jetzt eine alltäglichere Situation wo man sich auch hineinversetzen kann. (Tp5: 0:55:17.0)*

Auch die Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Themengebieten beurteilten alle Testpersonen positiv.

### **Akzeptanz audiovisuellen Inputs**

Generell wurde in der Befragung eine hohe Akzeptanz audiovisuellen Inputs bzw. eine Präferenz audiovisueller Texte gegenüber reinen Audio- oder Schrifttexten deutlich. Hierzu einige Kommentare der Testpersonen:

*Also das hat mich halt unterstützt mit den Bildern, weil ich ja gesehn hab was sie machen wenn sie dann jetzt was gesagt hat, dann kann ich mir denken was sie gesagt hat auch wenn ichs nicht verstanden hab. Das fand ich gut. (Tp5: 0:45:50.2)*

*Ich finds halt besser als nur hören, weil Bilder helfen halt schon das zu verstehen. Ich mag Hörtexte nicht so. (Tp5: 1:03:37.0)*

*Das war jetzt halt mal was Neues anstatt die ganze Zeit aus Büchern [zu lernen C.J.]. Ja, man kann da eigentlich sich auch mehr darunter vorstellen unter den Wörtern, wenn man diesen Film mitsieht anstatt dass man kuckt ja ok, das heißt jetzt zum Beispiel Scherz und da sieht man, dass das dann wirklich ein Scherz war. (Tp4: 0:45:02.9)*

Die starke Akzeptanz audiovisueller Texte kann, wie in den Aussagen angedeutet, zum einen in der spezifischen Eigenart des Mediums Video vermutet werden (siehe Punkt 6.2), sowie dadurch begründet sein, dass durch visuelle Information mehr Hilfen für das Inferieren von Wortbedeutungen angeboten werden. Tp3s Äußerung verweist zudem auf die motivationale Funktion von Videos, die auch von Thaler oder Shermann beschrieben wurde (siehe Punkt 6.2).

Die Tatsache, dass die Lernenden nicht daran gewöhnt sind, mit Videos zu lernen (siehe Tp4s Aussage), erhöht zudem kurzzeitig die Motivation (siehe Neuigkeitseffekt (siehe 6.4.1)). Während dieser Effekt nach einiger Zeit vermutlich etwas nachlassen wird, bleibt die semantisierende Funktion und Realitätsnähe des Videos erhalten. Wie aus den Aussagen der Testpersonen hervorgeht, wird diese Eigenschaft von Lernenden als sehr hilfreich für den fremdsprachlichen Verstehensprozess empfunden.

## **Authentizität und linguistische Komplexität**

Bezüglich der Authentizität der gesprochenen Sprache befragt, bewerteten alle Lernenden die Wahl authentischer Texte gegenüber didaktisierten Texten als positiv. Tp3 kommentierte die Frage, ob sie es besser gefunden hätte, wenn das Video speziell für FremdsprachenLernende konzipiert gewesen wäre, folgendermaßen:

*Also, ich weiß nicht. Die wir in der Schule so manchmal haben, da fühlt man sich immer so ein bisschen verarscht oder so. Entweder haben die so einen ganz krassen Akzent jetzt z.B. für Australien oder sowas, wo man sich dann denkt, ah ja ich glaub nicht dass die so reden oder so, oder nur die aller einheimischsten. Oder sie betonen alles so ein bisschen so deutsch irgendwie. Als ob das deutsche Leute wären, die das sprechen würden, nur auf Englisch. Und ja, da fand ich das viel angenehmer, weil das sich einfach normal Englisch angehört hat. (Tp3: 0:42:14)*

Diese Aussage deckt sich mit der von Sherman aufgestellten These, dass Lernende es als Ansporn empfinden mit authentischen englischsprachigen Texten zu arbeiten. („Authenticity itself is an inducement – there is a special thrill in being able to understand the real thing (Sherman 2003: 2).“ (siehe Punkt 6.2) Auch die anderen Testpersonen empfanden die authentische Sprache nicht als Problem. Im Gegenteil, Tp4 wies darauf hin, dass sie sich so direkt an die fremde Sprache gewöhnen könne und zwar in der Form, in der sie ihr auch im Ausland begegnet.

*Also ich finde, dass wenn man zum Beispiel nach London geht oder so, da sprechen die auch so. Die sprechen nicht extra langsam für dich, nur weil du halt nicht kannst. Die reden einfach so wie sie reden. [...] Ich find das ist so gut gewesen. (Tp4: 0:48:44)*

Bezüglich des Sprachniveaus und der sprachlichen Artikulation stimmten alle Befragten darin überein, dass die gesprochene Sprache im Video gut verständlich und nicht zu schwer war. Zwei der Befragten der Übung 1 (Tp2 und Tp3) merkten an, dass sie einige Wörter nicht gekannt bzw. nicht verstanden hatten. Dies mag wie in der Beschreibung der Videos unter Punkt 1.4.3 festgestellt, vermutlich an der relativ großen Anzahl von verwendeten Fachtermini bzw. *low frequency words* gelegen haben. Die befragten Lernende empfanden dies jedoch nicht als problematisch, da sie die meisten Wörter aus dem Kontext erschließen konnten.

Das Sprachniveau des Kurzfilms „Baghdad Express“ empfanden alle Lernenden als ihrem Sprachlevel angemessen. Anders als die Befragten der Übung 1, nannte keine der Testpersonen Schwierigkeiten im Verstehen einzelner Wörter, was vermutlich an der Alltäglichkeit der Thematik, und der interaktionalen Hör-Seh-Situation lag. Die Sprechgeschwindigkeit beider Videos wurde ebenfalls unterschiedlich beurteilt. Zwei der Lernenden (Tp2 und Tp6), die das Video „story of cosmetics“ gesehen hatten, beschrieben die Sprechgeschwindigkeit als etwas zu schnell. In einer späteren Äußerung

relativierte Tp2 diese Einschätzung allerdings und meinte, dass die Geschwindigkeit für einen Muttersprachler normal gewesen sei und die Konfrontation mit schneller Sprache schließlich auch der Vorbereitung auf Realsituationen diene:

*Also ich denk, kein Amerikaner oder so würde jetzt extra langsam sprechen. Ich fands gut. Also so gewöhnt man sich glaub ich auch an die Sprache. Die ist ja auch bisschen schneller, würd ich sagen. (Tp2: 0:50:48)*

An dieser Stelle kann auf Thalers Bemerkung rückverwiesen werden, wonach Fremdspracherwerb mit Videos einem Praxisschock in realen Kommunikationssituationen vorbeugen kann (siehe Punkt 6.2). Die Testpersonen der Übung 2 beschrieben die Sprechgeschwindigkeit des Videos „Baghdad Express“ hingegen allesamt als angenehm.

Wie aus den Aussagen der Lernenden deutlich wird, dürfte sich der Sprachlevel der Videos in beiden Fällen – auch wenn das Video „the story of cosmetics“ tendenziell als etwas schwieriger als „Baghdad Express“ eingeschätzt wurde – auf dem von Krashen als n+1 beschriebenen Niveau bewegt und für die Lernenden somit *comprehensible input* dargestellt haben. Bezüglich der Länge des Videos bzw. der Videosequenzen gaben die Lernende die Rückmeldung, dass die Unterteilung äußerst hilfreich für das Verständnis war. Insgesamt wurde deutlich, dass die Videos auf hohe Akzeptanz bei den Testpersonen stießen, sowohl was die Thematik des Videos, als auch die Authentizität und linguistische Komplexität der Videos angeht. Aus Sicht der Mediendidaktik könnte man somit schließen, dass der *intrinsic cognitive load*, also die kognitiven Anforderungen des Inputs, auch als PDC-Wert (siehe Punkt 6.3.2) bezeichnet, von den Lernenden als angemessen empfunden wurde.

#### **4.2.1.2 Akzeptanz der Aufgaben**

Im Folgenden soll die Akzeptanz der Aufgaben näher beleuchtet werden. Alle Testpersonen empfanden die begleitenden Aufgaben als unterstützend für ihren Verstehensprozess. Beispielhaft sollen hier drei Lernende zu Wort kommen:

*Ich denk, dass ich das vielleicht nich so verstanden hätt [ohne Aufgaben C. J.], wie ichs jetzt verstanden hab. Ich denk, dann hätt ich ganz was anderes gedacht. (Tp4: 1:05:01.9)*

*Die Aufgaben haben halt auch auf das Video aufmerksam gemacht. Also ich hab mir das ja jetzt genauer angeschaut als sonst, weil ich eben wusste, dass da noch was dazu kommt (Tp3: 0:43:07.5.).*

*Ich denke, dann hätt ichs nich so gut verstanden, weil, also ich fands jetzt auch ganz gut, dass wir noch nen Brief schreiben mussten, weil es ist halt einfach was unterstützend und so. Und du hast jetzt auch gesehn, ahja das war falsch und man sieht wies richtig ist. Also es hat halt einfach unterstützt. (Tp5: 0:58:27.5)*

Besonders in der Aussage von Tp5 wird deutlich, dass sowohl die Eigentätigkeit, welche durch die Aufgaben verlangt wurde als auch die Rückmeldung zu den Aufgaben von den Lernenden als hilfreich für die Bedeutungskonstruktion empfunden wurde. Ohne begleitende Aufgaben wäre der Input, wie aus den Aussagen hervorgeht, weniger gut verstanden worden.

Es kann folglich angenommen werden, dass die Aufgaben wie unter Punkt 6.3.1 vermutet, einerseits die wahrgenommene Schwierigkeit des Videos (PDC-Wert) gesenkt und andererseits aufgrund ihres Fokusses auf das Üben und nicht das Testen des Hör-Seh-Verstehens, die wahrgenommene Selbstwirksamkeit (PSE-Wert) der Lernenden erhöht haben dürften, wodurch folglich mittlere wahrgenommene Schwierigkeit und mittlere wahrgenommene Selbstwirksamkeit vorgelegen haben dürfte. Dies ist laut Salomon wie in 6.3.1 dargelegt, entscheidend für die Lernwirksamkeit der Übungen, denn liegt ein ausgewogenes Verhältnis der beiden Werte vor, so ist der mentale Aufwand der Lernende (AIME-Wert) hoch und damit ein entscheidendes Kriterium für Lernerfolg erfüllt.

### **Offene versus geschlossene Interaktionsstruktur**

Dahingehend befragt wie sie es fänden, wenn die Übungen eine offene Interaktionsstruktur ohne konkrete Aufgabenstellungen hätte, sondern nur Verstehenshilfen wie Untertitel, Wörterbuch, Transkript etc. anböten (stärkere Orientierung am tätigkeitsbasierten Übungsmodell), zogen alle sechs Befragten die Variante mit Aufgaben vor. Diese Bewertung durch die Lernenden lässt die grundlegende konzeptionelle Entscheidung für eine Orientierung des Übungsaufbaus am wissensbasierten Übungsmodell des Hörverstehens bzw. am sequentiellen Aufbau einer Lernumgebung nach Gagné richtig erscheinen. Tp1 merkte hierzu an:

*[...] wenn man jetzt selbstständiges Arbeiten oder so gewohnt ist, dann wärs ja schon gut, aber hier hat man halt so nen Leitfaden und weiß eins nach dem anderen halt [...]. Und wenns ohne Aufgaben ist, kanns ja sein, dass es langweilig wird (Tp1: 0:52:41)*

Tp1 weist mit ihrer Äußerung einerseits auf das unter Punkt 6.3.3 angesprochene Problem der möglichen Überforderung der Lernenden durch offene Interaktionsräume hin. Zudem schreibt sie den Aufgaben motivationale Wirkung zu, welche wie in der Einschätzung des Potenzials der Übungen unter Punkt 2 dargestellt, durch die Eigenaktivität der Lernenden begründet werden kann.

### **Unterteilung der Aufgaben in pre-, while-, post**

Auch die Unterteilung der Aufgaben in *pre-*, *while-* und *post-listening and viewing* beurteilten alle Befragten positiv („Das find ich gut so, dann weiß man halt wo man grad so ist im Video (Tp3: 0:48:18).“ Die Aufteilung der Videos in kurze Sequenzen, welche diesen Bereichen zugeordnet waren, kam bei den Testpersonen ebenfalls gut an:

*Ich fand gut, dass es kurz war, dass man sich dann selbst die Gedanken machen konnte über wies weitergehen könnte. Was ganz am Anfang war so und auch davor und so und nicht, dass gleich alles auf einmal gezeigt wurde, weil dann weiß man nichts mehr von der Hälfte [...] (Tp4: 0:46:57.9)*

Die Äußerung Tp4s verweist darauf, dass die Unterteilung in einzelne Sequenzen sie in ihrem Verstehensprozess, im Hypothesenbilden und –überprüfen, unterstützt hat. Die Förderung von Hör-Seh-Verstehensstrategien in den Aufgaben scheint von der Testperson folglich als hilfreich empfunden worden zu sein.

Tp4 bewertet in ihrer Äußerung zudem positiv, dass durch die Unterteilung der Videos in kurze Sequenzen nicht die Erinnerungsleistung im Fokus stand. Eine kognitive Überlastung wie sie in fremdsprachlichen Verstehensprozessen auftauchen kann (siehe Punkt 4.1), konnte so vorgebeugt werden. Diesen Aspekt betont auch Tp6. Sie vergleicht die Hör-Seh-Verstehensaufgaben des Videoportals mit Videoaufgaben, die sie aus dem schulischen Englischunterricht kennt. Diese liefen so ab, dass die Aufgaben den Lernenden erst nach dem Betrachten des Videos gestellt wurden.

*Ja, meistens haben wir davor das Video angeschaut und dann Fragen dazu. Das hier fand ich besser, dann wusste man direkt wo man ist. Dann musste man nicht so lange nachdenken was da vorkam und so. (Tp6: 0:41:37.2)*

In einer späteren Bemerkung spricht auch Tp4 diesen Aspekt an. Bei ihr wird der Unterschied zwischen Aufgaben, die das Verständnis fördern und solchen, die es testen besonders deutlich.

*Ich fand gut, dass das in so Abschnitte geteilt war, dass nich gleich alles auf einmal gekommen ist wie im Test. (Tp4: 0:45:16.6)*

Es kann also festgestellt werden, dass die Aufgaben des Videoportals eher Übungscharakter anstatt Testcharakter aufweisen und somit ein von Kieweg für die Hörverstehensschulung als zentral genanntes Kriterium erfüllen (siehe Punkt 1.5 und 1.6).

Eine Testperson merkte auch positiv an, dass manche Szenen stumm präsentiert wurden und zunächst das Grobverstehen üben und später mit Ton das Verstehen spezifischer Informationen schulten.

*Das war gut, weil man desto öfter man es ankuckt versteht mans auch besser und achtet man auch mehr drauf und dadurch lernt man ja auch. Ich finds sehr gut. (Tp1: 0:46:07)*



## **Beliebte und unbeliebte Aufgabentypen**

Beliebtester Aufgabentyp bei den Lernenden war die Zuordnungsaufgabe via *dragdrop*. Diese beschrieben die Lernende als „witzig“ und „cool“. Tp6 nannte als zusätzliche Begründung warum sie die Aufgabe am besten fand, dass man hier nichts schreiben musste. (Schreiben kann ich nicht so gut (vgl. Tp6: 0:47:52.4)).

Eine tendenzielle Abneigung gegenüber Schreibaufgaben trat auch im Interview mit Tp5 auf. „Briefe schreiben mach ich nicht so gern. [...] Das ist zwar wichtig, aber das mach ich nicht so gern (Tp5: 0:57:15).“ Die Abneigung der zwei Testpersonen gegenüber Schreibaufgaben könnte mit der höheren kognitiven Anforderung dieses Aufgabentyps im Vergleich zu Auswahl- oder Zuordnungsaufgaben zusammenhängen. Die Aufgabe verlangt eigenständige Sprachproduktion – eine Herausforderung für Lernende.

Gleichzeitig dient diese Art der Aufgabenstellung, bei welcher die Lernenden versuchen *comprehensible output* zu produzieren wie unter Punkt 6.2 dargestellt, nicht nur der Förderung des Verständnisses, sondern auch der Überprüfung der Hypothesen über das Sprachsystem. Auch im Sinne des Ansatzes eines integrierten Kompetenzerwerbs ist die Integration von Schreibaufgaben zu verteidigen. Tp5 merkt an, dass sie Schreibaufgaben sinnvoll findet, obwohl sie diese nicht gern macht.

*Es is auch wichtig, auch wenn ichs nicht so gern mach. Dadurch lern ich das halt auch und wenn ichs dann irgendwann kann, dann muss ich es nich mehr machen. Also man könnte die ja sonst auch überspringen aber ich finds eigentlich nicht zu viel. (Tp5: 0:57:19)*

## **Reflexion des Strategieeinsatzes und Länge der Aufgaben**

Die abschließenden Reflexionsfragen empfanden alle Befragten als hilfreich. Neu waren für zwei der Befragten die Strategie des *Achtens auf Schlüsselwörter* und des *Hypothesenbildens*. Hinsichtlich der Länge der Übung befragt – die Bearbeitungszeit lag durchschnittlich bei 30 Minuten – beurteilten alle Lernende diese als genau richtig.

## **Zusammenfassende Bemerkung**

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass die Lernenden den Aufgaben und ihren Merkmalen generell hohe Akzeptanz entgegen brachten. Lediglich gegenüber den Schreibaufgaben herrschte etwas weniger Akzeptanz. Sowohl der *intrinsic cognitive load* der Videos als auch der *extraneous cognitive load* durch die Aufgabenstellung scheinen den Lernenden also angemessen gewesen zu sein. Es scheint ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen wahrgenommener Schwierigkeit und wahrgenommener Selbstwirksamkeit geherrscht zu haben, wodurch der für den Lernerfolg entscheidende AIME-Wert recht hoch gewesen sein dürfte (siehe Punkt 6.4.1).

#### 4.2.1.3 Akzeptanz der Hilfen

In der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass die Mehrzahl der Lernenden die angebotenen Hilfen nutzte. Sie gebrauchten das Wörterbuch um Wörter der Aufgabenstellung oder der Antwortmöglichkeiten ins Deutsche bzw. um bei der Formulierung eigener Antworten bzw. kurzer Texte deutsche Wörter ins Englische zu übersetzen. Besonders bei einem Nutzer (Tp5 ) fiel dessen freie Interaktion mit dem Wörterbuch auf. Er gab beispielsweise während der Rezeption des Videos die verstandenen Wörter im Wörterbuch ein um zu überprüfen ob er diese phonetisch richtig entschlüsselt hatte. In einer praktischen Schreibaufgabe gab er ein Wort bei dessen Schreibweise er sich unsicher war in das Wörterbuch ein um die Rechtschreibung zu überprüfen. Er nutzte das Wörterbuch also zum wechselseitigen Abgleich des Lautbildes mit dem Schriftbild. Dies war sonst bei keiner Testperson der Fall. Von keinem der Lernenden wurde allerdings die Doppelklickfunktion genutzt. Als Tp5 im Anschluss an die Befragung diese Funktion gezeigt bekam, war ihre Reaktion: „Das ist ja cool. Das ist ja lustig. Das ist richtig gut (Tp5 1:05:39.4).“

Die Untertitelfunktion stand nur in Übung 1 zur Verfügung, wurde hier allerdings von der Mehrheit der Befragten genutzt. Ein Lernender, der sie nicht nutzte, gab an, die Untertitel nicht benötigt zu haben um das Video zu verstehen. In Übung 2 wurden von zwei der Befragten Untertitel gewünscht bzw. schlug eine Testperson auch die Verwendung von Transkripten vor. Das Videoportal ist diesbezüglich allerdings auf die von YouTube angebotenen Daten angewiesen und kann aus urheberrechtlichen Gründen keine eigenen Untertitel bzw. Transkripte zu den Videos hinzufügen.

Die Infotexte „expressing one’s opinion“ und „Strategietipps zum Hör-Seh-Verstehen“ wurden von den Lernenden unterschiedlich angenommen. Während der erstgenannte Infotext nur zweimal aufgerufen wurde, wurde der zweite zwar von allen Lernenden aufgerufen, jedoch unterschiedlich intensiv rezipiert. In der Beobachtung fiel auf, dass zwei Testpersonen (Tp2 und Tp6) die Strategiehinweise nach kurzem Überfliegen wieder wegklickten. Sie meinten in der anschließenden Befragung, dass sie etwas lesefaul seien und es ihnen zu viel Text war. Zwei andere Nutzer beschäftigten sich allerdings besonders intensiv mit den Strategiehinweisen und klickten sich auch zu allgemeinen Hinweisen zum Hörverstehen weiter. Insgesamt kann also von einer hohen Akzeptanz der Hilfen gesprochen werden. Als weiteren Anhaltspunkt zur Ermittlung der Akzeptanz der Übungen durch die Lernenden wurden sie gefragt ob sie die Übungen auch zu Hause verwenden würden bzw. wie sie die Verwendung in der Schule finden würden.

## Eigenständige Nutzung zu Hause und in der Schule

Die Frage ob sie das Videoportal auch selbstständig von zu Hause aus nutzen würden, bejahten vier der sechs befragten Lernenden. Exemplarisch soll hier eine Testperson zu Wort kommen:

*Ja, also ich finde man müsste das öfter machen. Weil wenn mans einmal macht, dann lernt man ja nicht wirklich jetzt sofort was dazu. Aber wenn mans regelmäßig machen würde und man vielleicht ein anderes Thema hätte, dann schon. (Tp1: 0:42:28)*

Die zwei Lernenden (Tp2 und Tp6), welche das Portal nicht zu Hause nutzen würden, begründeten dies damit, dass sie im Englischen recht gut seien und daher nicht zusätzlich zu Hause Englisch lernen würden. Den Einsatz der Übungen im schulischen Englischunterricht befürworteten jedoch alle Lernenden. Tp4 begründet dies damit, dass das Videoportal im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht wie sie ihn kennt, selbstgesteuertes individuelles Lernen ermöglicht und alle Lernenden gleichzeitig fördern kann.

*Ich glaub das würde mehr helfen anstatt da irgendwas an der Tafel abzuschreiben, weil man auch selbst was machen muss und selbst da arbeitet und einem niemand was vortextet und dann wirst du irgendwas gefragt und wirst eh nicht dran genommen oder so. (Tp4: 1:07:25.8)*

Eine ganz andere Begründung, die einen neuen Blickwinkel eröffnet, hat Tp6. Sie würde es allein schon deshalb begrüßen das Videoportal im Unterricht zu nutzen, weil sie dann nicht von Hand schreiben müsste, sondern die Tastatur nutzen könnte, was ihr leichter fällt. Dies verweist auf die Selbstverständlichkeit hin mit der Jugendliche heutzutage Medien nutzen. Wie unter Punkt 6.2 und 6.3 dargestellt, sind diese fester Bestandteil ihrer Umwelt, ihres Alltags, ihrer Sozialisation. Ein Englischunterricht bzw. Fremdspracherwerb, der dies ignoriert und Medien ausklammert würde vermutlich schnell unnatürlich wirken.

Dennoch gilt es vorsichtig zu sein und nicht in einen unreflektierten Medienoptimismus zu verfallen. Auf die Frage sie sich vorstellen könnte, dass das Portal in der Schule erfolgreich eingesetzt wird, antwortet Tp3:

*Ja, also am Anfang schon, aber irgendwann...ist halt in der Schule dann eben, so wie Bücher irgendwann halt als normal angesehen aber nicht unbedingt genutzt oder so. Das irgendwann das Interesse halt dann so weg ist. (Tp3: 0:47:10.3)*

Mit ihrem Kommentar verweist Tp3 darauf, dass der Gebrauch von Medien zu Lernzwecken zwar anfangs hohe Motivationskraft besitzt, diese jedoch nach kurzer Zeit nachlassen kann (Neuigkeitseffekt siehe Punkt 6.3.3).

## Rating der Übung

Als finales Kriterium zur Einschätzung der allgemeinen Akzeptanz der Hör-Seh-Verstehensübungen durch die Lernenden wird an dieser Stelle das Rating der Übungen herangezogen. Fünf der Testpersonen bewerteten die Übungen mit vier und eine Testperson mit fünf von fünf Sternen (Übung 2: „Baghdad Express“). Die Akzeptanz kann also als recht hoch eingestuft werden. Nach Mayer ist eine hohe Akzeptanz eine wichtige Grundvoraussetzung für den Lernerfolg einer Lernsoftware (vgl. Mayer 2010: 17). Ob die Lernenden die evaluierten Übungen als lernwirksam einschätzen, wird im Folgenden erörtert.

### 4.2.2 Performanz

Alle Testpersonen könnten sich vorstellen, dass sich bei häufigerem Üben mit derartigen Hör-Seh-Verstehensübungen ihre Englischkenntnisse bzw. speziell ihre Hör-Seh-Verstehenskompetenz verbessern. Sie vermuteten zudem auch einen Zugewinn an Vokabular, sowie grammatikalischen Kenntnissen und eine Verbesserung ihrer *writing skills*.

*Ja, ich finds gut, weil du schreibst halt auch was und versuchst nen Brief zu schreiben [...] und wenn du dann irgendwas halt überhaupt nicht weißt, dann kannst du im Wörterbuch nachschauen. Und wenn ich das jetzt schreib, dann weiß ich das fürs nächste Mal [...] und ansonsten kann ichs nochmal nachschauen. Und irgendwann weiß ichs dann halt. Und deshalb denk ich schon das das was hilft, weil wenn ich dann wirklich mal nen Brief nach England schreib, dann wüsste ich dann ah ja das ist so (Tp5: 1:02:13)*

In Bezug auf Übung 1 sprach Tp2 sogar von einem „doppelten Lernerfolg“:

*Jetzt weiß ich viel über Kosmetik und wieviel Gift da drin ist. Ein doppelter Lernerfolg. Englischkenntnisse gebessert und jetzt weiß ich noch über Kosmetik Bescheid. (Tp2: 0:48:38)*

Tp2s Äußerung macht deutlich, dass die Übungen, wenngleich sie in erster Linie der Hör-Seh-Verstehensschulung dienen, auch auf inhaltlicher Ebene zu einem Lernzuwachs führen können. Der Erwerb deklarativen Faktenwissens bzw. auch Sprachwissens (Vokabular, Grammatik) gehen somit einher mit dem Erwerb prozeduralen Wissens über die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens. Den direkten Nutzen der Übungen in Vorbereitung auf Realsituationen schätzen die Lernende sehr unterschiedlich ein. Tp1schätzt die Wirkung relativ gering ein:

*Vielleicht ganz wenig. Wenn man das öfters macht und diese Wörter die dabei auftauchen lernt. Vielleicht könnte man schon bisschen dazu lernen auch. (Tp1: 0:40:22)*

## **Vorbereitung auf Realsituationen**

Auch Tp6 vermutet, dass als Vorbereitung auf Realsituationen eher Übungen helfen, die verstärkt auf Wortschatzerwerb abzielen: „Ich glaub fürs Ausland bringt dann eher der Vokabeltrainer was (Tp6: 0:43:02.0).“ Tp3 sieht die Stärken diesbezüglich ebenfalls in inzidentiellem Wortschatzerwerb, Tp2 in der Gewöhnung an authentische Sprache.

*Zum Beispiel wenn man jetzt auf Geschäftsreise ins Ausland geht oder so, dann kuckt man sich halt auch Videos zu dem Thema an, dass einen da beschäftigt. Man hat dann auch mehr so nen Wortschatz zu dem Thema. (Tp3: 0:46:27.4)*

*Also ich denk kein Amerikaner oder so würde jetzt extra langsam sprechen. Ich fands gut. Also so gewöhnt man sich glaub ich auch an die Sprache. Die ist ja auch bisschen schneller, würd ich sagen. (Tp2: 0:50:48)*

Der Lerngewinn der Übungen in Bezug auf Realsituationen scheint für die befragten Lernenden also hauptsächlich in einem Zugewinn an Vokabular, damit zusammen hängen mag, dass der Erwerb einer Kompetenz nicht sofort festgestellt werden kann, sondern erst vermittelt Übung eintritt. Ein Zugewinn an Vokabular macht sich jedoch zumindest kurzzeitig direkt bemerkbar. Die Lernenden führten aber auch eine Verbesserung ihrer Schreibkompetenz und der Gewöhnung an authentische Sprache an.

### **4.2.3 Benutzerfreundlichkeit**

Um das Bild abzurunden und zu überprüfen inwieweit das theoretisch vorhandene Potenzial der Übungen auch in der Praxis von den Lernenden genutzt wird bzw. genutzt werden kann, ist neben der Akzeptanz und Einschätzung der Lernwirksamkeit die Benutzerführung einer Multimediaanwendung entscheidend. Es galt herauszufinden, ob die Programmgestaltung intuitives Üben ermöglicht bzw. eventuell behindert.

Fünf der sechs Testpersonen hatten zunächst Schwierigkeiten mit der Ansteuerung einzelner Videosequenzen direkt aus der Arbeitsanweisung heraus. Dies lag wie sie in der anschließenden Befragung mitteilten hauptsächlich an der Gestaltung der Links. Sie hatten diese nicht als Verlinkungen erkannt, sondern darin nur Überschriften oder Hervorhebungen gesehen. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit, verstanden jedoch alle Nutzer das Prinzip des Übungsaufbaus und der Verlinkungen.

In der Beobachtung fiel bei zwei Testpersonen zusätzlich auf, dass sie die Arbeitsanweisungen nur kurz überflogen und auch aus diesem Grund wichtige Informationen überlesen. So startete eine Testperson direkt das Video ohne die *pre-listening and viewing* Aufgabe zu machen. Der andere Nutzer war zunächst verwirrt, dass in der ersten stummgeschalteten Videosequenz kein Ton zu hören war und schaltete

diesen über den YouTubePlayer an. Es wäre jedoch eigentlich Bestandteil der *pre-Aufgabe* gewesen, diese Sequenz stumm anzusehen. Dies bemerkte die Tp erst später nach nochmaligem Lesen der Aufgabenstellung. In der Befragung gaben beide jedoch an, dass es generell nicht zu viel Text gewesen, sondern sie lediglich etwas „lesefaul“ seien. Dennoch könnte man dies als Anhaltspunkt nehmen Textanweisungen so knapp wie möglich zu halten und eventuell die Nutzer stärker zu führen.

Ein weiteres Hauptproblem war die Scrolleiste, durch die die Nutzer bis ans Ende jedes Aufgabenbereichs (*before/while/after/more*) scrollen konnten. Diese wurde zunächst ebenfalls von drei Nutzern nicht gesehen, wodurch Teile der Aufgaben anfänglich unbearbeitet blieben. Ein Nutzer entdeckte die Scrolleiste erst ganz zu Ende der Übung. Hierdurch war er in der Bewältigung der Aufgaben stark eingeschränkt und hatte entsprechend Probleme das Video zu verstehen.

Auch wurden teilweise die Buttons zur Überprüfung der Eingaben und Hinweise zum Ein-/Ausschalten des Tons übersehen. Von keinem der Lernende wurde die Doppelklickfunktion des Wörterbuchs genutzt. Diese war zwar eingangs in der Übungsinformation erwähnt bzw. zusätzlich auch oberhalb des Eingabefelds im Wörterbuch vermerkt, jedoch wurde dies von den Nutzern übersehen. Auf konkrete Nachfrage in der Anschlussbefragung erklärte eine Nutzerin, dass sie den Hinweis im Wörterbuch nicht beachtet habe, da sie das Fragezeichensymbol als zusätzliche Hilfe bei Problemen gewertet hätte und daher nicht weiter beachtet hat.

### **Verbesserungsvorschläge der Nutzer**

Verbesserungsvorschläge bezogen sich hauptsächlich auf die formale Gestaltung der Übungen. Als Schwachstellen wurden hier die Scrolleiste, die Videoverlinkungen sowie die Hinweise zu Ton an/aus, sowie die Doppelklickfunktion des Wörterbuchs und Überprüfungsbuttons identifiziert.

Die Lernende schlugen vor ein eindeutigeres Zeichen vor die Links zu setzen (Videosymbol) oder dieses farblich stärker hervorzuheben.

Die Scrolleiste fanden die meisten Nutzer, trotzdem sie sie anfangs übersehen hatten, gut, da sie die Übung übersichtlich gestaltet. Als Verbesserungsmöglichkeit schlug Tp 6 vor, zusätzliche Weiter-und Start-Buttons an das jeweilige Ende eines Tabs zu setzen um in den nächsten Tab zu springen. Tp6 schlug zusätzlich eine Prozentleiste vor, welche dem Nutzer den Fortschritt innerhalb der Übung anzeigt.

## 5 Systematische Darstellung der Ergebnisse

Die nachfolgende Tabelle stellt die zentralen Ergebnisse der Evaluation zusammenfassend dar. Die Ergebnisse der drei Erhebungsmethoden werden trianguliert.

Überkategorie	Unterkategorie	Ergebnisse
Akzeptanz	<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Akzeptanz (sowohl inhaltlich als auch sprachlich)</li> <li>- Favorisierung audiovisueller Texte gegenüber Audio- bzw. Schrifttexten</li> </ul>
	<b>Aufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Akzeptanz der Aufteilung in pre-/while-/post-Aufgaben, sowie der Unterteilung des Videos in Sequenzen und der Ansteuerung dieser aus den Aufgabenbereichen;</li> <li>- Mittlere Akzeptanz der Verlinkung zu externer Seite mit Zusatzinfos zu Inhaltsstoffen in Kosmetika (Integration der Kompetenz des Leseverstehens)</li> <li>- Mittlere Akzeptanz der Schreibaufgaben</li> </ul>
	<b>Hilfen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Akzeptanz der Untertitleinblendfunktion</li> <li>- Hohe Akzeptanz des Wörterbuchs:</li> <li>- Lernende übersahen jedoch die Doppelklickfunktion mit der Wörter der Homepage übersetzt werden konnten; einer Tp wurde die Funktion abschließend gezeigt und stieß dann auf sehr hohe Akzeptanz</li> <li>- Interaktionsmöglichkeit mit dem Wörterbuch wurde während der Rezeption des Videos von einer, während der Bearbeitung der Aufgaben, von 4 Tps genutzt</li> <li>- Mittlere Akzeptanz der Verlinkungen zu Infotexten (expressing one's opinion/ Strategietipps für das Hör-Seh-Verstehen und Hörverstehen)</li> </ul>
	<b>Nutzung zu Hause/ Schule</b>	4 Tps würden die Übungen auch zu Hause zu machen; alle Tps würden die Übungen gerne in der Schule nutzen
	<b>Abschließende Bewertung</b>	4Tps bewerteten die Übungen mit 4 von 5, eine Tp mit 5 Sternen von 5 Sternen („Baghdad Express“)
	Performanz	<b>Lernzuwachs</b>
<b>Nutzen für Realsituationen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vokabeln</li> <li>- Übung im Hör-Seh-Verstehen als Vorbereitung für Auslandsaufenthalte</li> </ul>
Usability	<b>Schwierigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scrolleiste übersehen</li> <li>- Ansteuerung einzelner Videosequenzen aus den <i>before-</i>, <i>while-</i>, <i>after-</i> Tabs nicht verstanden</li> <li>- Überprüfungsbutton übersehen</li> <li>- Hinweise zum An-/Ausschalten des Tons übersehen</li> <li>- Stummgeschaltete Sequenzen irritierten eine Tp zunächst; sie stellte den Ton an</li> </ul>

Tab. 5 Ergebnisse der Evaluation

## 6 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war die theoretische Fundierung sowie Umsetzung und Evaluation videogestützter Hör-Seh-Verstehensübungen in einem Online-Sprachlernportal. In der theoretischen Betrachtung der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens zeigte sich, dass es sich hierbei um eine bisher wenig erforschte und hoch komplexe Kompetenz handelt, welche aus fremdsprachendidaktischer Sicht noch nicht klar umrissen ist (siehe Punkt 2 und 4.1). In der unterrichtlichen Praxis sowie in der fachdidaktischen Literatur, im Bildungsplan und GeR findet sich wie unter Punkt 2 und 5 dargestellt, bislang kein einheitliches Vorgehen bzw. keine einheitliche Lernzielformulierung bezüglich der Schulung dieser Kompetenz.

Auch aus mediendidaktischer bzw. kognitionswissenschaftlicher Perspektive sind die beteiligten Teilprozesse und die Wirkung audiovisueller Informationsverarbeitung auf fremdsprachliche Verstehensprozesse – ob verständnissteigernd oder -hemmend – noch nicht gänzlich erschlossen. Es wird jedoch sowohl in der Fremdsprachen als auch in der Mediendidaktik davon ausgegangen, dass bei redundanten oder komplementären Ton-Bild Relationen eine verstehensfördernde Wirkung eintritt (siehe Punkt 2).

Ferner wurde gezeigt, dass visuelle Reize die Sprachrezeption entscheidend beeinflussen und in den meisten Kommunikationssituationen in denen bislang nur vom Hörverstehen ausgegangen wird, beteiligt ist. Dem Hör-Seh-Verstehen steht daher im Fremdspracherwerb eine ähnlich zentrale Rolle zu wie dem Hörverstehen. Sie konstatiert ebenso wie das Hörverstehen einen integralen Bestandteil kommunikativer Kompetenz (siehe Punkt 3).

Auch wurde herausgestellt, dass die Prozesse im Hör-Seh-Verstehensvorgang individuell unterschiedlich und in keiner festgelegten Reihenfolge ablaufen. Um Lernende zu effektivem Hör-Sehen zu befähigen, bedarf es daher Möglichkeiten individueller Steuerung und Beeinflussung des Verstehensprozesses. Zudem sollte über eine inhaltliche Beschäftigung mit dem rezipierten Video hinaus auch eine Strategieschulung stattfinden um Lernende in die Lage zu versetzen ihre Hör-Seh-Verstehenskompetenz selbstständig zu verbessern. Es gilt hierbei sowohl kognitive Strategien wie die des Inferierens oder Antizipierens und metakognitive Strategien des Beobachtens und Evaluierens in Übungen zu integrieren (siehe Punkt 4).

Die vorgestellten Übungen des Videoportals strebten eine solche individuelle Förderung der Lernenden an. Durch die Verbindung von systematischer Übung mit frei ansteuerbaren Hilfen wurde ein halboffener Interaktionsraum geschaffen, welcher Instruktion mit selbstständigem Arbeiten verbindet und so den Lernenden die nötige



Unterstützung und Hilfe bietet, die sie benötigen, ihnen jedoch auch Interaktionsmöglichkeiten zur Anpassung der Übung an ihre Bedürfnisse ermöglicht.

Durch die Popularität von YouTube Videos und Multimedia, welche einen integralen Bestandteil der Lebenswirklichkeit Jugendlicher konstituieren, enthält die Hör-Seh-Verstehensübung ein zusätzliches motivationales Moment (siehe Punkt 6). Auch die Eigentätigkeit, welche durch zahlreiche Interaktionsmöglichkeiten gegeben ist, hat motivationssteigernde Wirkung und wirkt sich positiv auf den Verstehensprozess aus.

Betreffend der eingangs formulierten Frage nach einem fremdsprachendidaktischen Mehrwert der Hör-Seh-Verstehensschulung mittels YouTube Videos und Multimedia wurden unter Punkt 6.3 zunächst die erweiterte Kontrolle des Lernenden über seinen Verstehensprozess sowie die größere Menge an zur Verfügung stehender Information bei der Bedeutungskonstruktion ermittelt. In der theoretischen Einschätzung des fremdsprachendidaktischen Potenzials der Übungen wurden zudem die freien Interaktionsmöglichkeiten, sowie Möglichkeiten zur Produktion von *comprehensible output* und das Feedback herausgearbeitet, welches Lernenden sowohl ermöglicht ihr Hör-Seh-Verstehen zu überprüfen als auch Hypothesen über das Sprachsystem auszutesten.

In der Evaluation durch Lernende konnte dieses theoretisch ermittelte Potenzial bestätigt werden. Die Übungen stießen generell auf hohe Akzeptanz. Die Lernenden interagierten frei mit den zur Verfügung stehenden Hilfen und Aufgaben und entwickelten individuell unterschiedliche Vorgehensweisen entsprechend ihrer Bedürfnisse. Auch die Lernwirksamkeit der Übungen schätzten die Lerner hoch ein. Allerdings sahen sie den Lernerfolg eher in einem Zugewinn an Vokabular als in einer verbesserten Hör-Seh-Verstehenskompetenz. Jedoch bestätigten alle Lernenden, dass sie bei regelmäßiger Übung mit derartigen Hör-Seh-Verstehensübungen von einer Verbesserung ihres Hör-Seh-Verstehens ausgehen.

Die genannten Problemfelder, die es bei der Erstellung von multimedialen Hör-Seh-Verstehensübungen zu berücksichtigen gilt (Einstellung der Lernenden gegenüber dem Lernmedium, Verarbeitungskapazität des Videos und der Aufgabenstellungen sowie die Gefahr einer Überforderung der Lernenden durch zu hohe Anteile selbstständigen Lernens) kamen in der Evaluation nicht zum Vorschein, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Übungen hier das richtige Maß getroffen haben.

Bezüglich der Benutzerfreundlichkeit (Usability) zeigten sich in der Evaluation jedoch einige Schwachstellen, welche den Übungsablauf teilweise behinderten. Dies betraf formale Aspekte wie die Gestaltung der Scrolleiste, der Verlinkungen etc. Es gilt also die Übungen in Bezug auf die Benutzerführung bzw. formale Gestaltung zu optimieren und eventuell in einer zweiten formativen Evaluation zu überprüfen. Um die

Interaktionen der Lernenden genauer zu beobachten, wären hier auch Programmaufzeichnungen des Nutzerverhaltens denkbar. Außerdem könnten quantitative Erhebungen zur Lernwirksamkeit getätigt werden um die subjektive Einschätzung der Lernenden zu ergänzen bzw. um diese abzugleichen.

Dieses Vorhaben würde allerdings einen längeren Untersuchungszeitraum beanspruchen, da sich ein „Lernerfolg“ also eine Verbesserung der Hör-Seh-Verstehens Kompetenz nur langfristig zeigt. Kurz angelegte Untersuchungen könnten jeweils nur den aktuellen Verstehensprozess beurteilen.

Generell ist anzumerken, dass im Bereich der audiovisuellen Informationsverarbeitung noch großer Forschungsbedarf besteht. Auch wäre aus fremdsprachendidaktischer Sicht eine genauere Ausdifferenzierung der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens wünschenswert. Prinzipiell müssten fremdsprachen- und mediendidaktische Modelle bei der Erstellung von Sprachlernsoftware stärker aufeinander bezogen werden als dies bisher der Fall ist. Aufgrund der guten Testresultate der, im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten, Evaluation, kann den weiteren Entwicklungen im Sinne Süß mit „kritischem Medienoptimismus“ entgegen gesehen werden (vgl. Süß 2004: 274).

## LITERATURVERZEICHNIS

Abercrombie, D. (1967): Elements of general phonetics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Anderson, Anne; Lynch, Tony (1988): Listening. Oxford: Oxford Univ. Press.

Ayano, S.; Hardison, D. (2005): The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. Language Learning Jg. 55, H 4, S. 661-99.

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hg.) (2009): Englischunterricht. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.

Baddeley, Alan D.; Hitch, G. J. (1974): Working memory. In: G.A. Bower (Hg.): Recent advances in learning and motivation, New York: Academic Press. H. 8, S. 47–90,

Baddeley, Alan D. (2000). The episodic buffer. A new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences Jg. 4, H. 11, S.418–423.

Baggett, Patricia; Ehrenfeucht, Andrzej (1983): Encoding and retaining information in the visuals and verbals of an educational movie. In: Educational Technology Research and Development, Jg. 31, H. 1, S. 23–32. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/BF02765208>.

Baier, Stefan (2009): Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht. Methodisch-didaktische Grundlagen. Frankfurt am Main. Lang.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1987): Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien. [Vortr. für d. Symposium Wissensveränderung durch Medien, 15.-16. Juni 1987, Saarbrücken (SR)]. Als Typoskript gedr. Tübingen (Forschungsberichte / Deutsches Institut für Fernstudien an der, 46).

Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke.

Beißwenger, Achim (2010): YouTube und seine Kinder. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.

Berbermeier, H.; Humburg, L. (1986): Schulfernsehen im Fremdsprachenunterricht. In: Richter, R. H. (Hg.): Schulfernsehsendungen zum Fremdsprachenunterricht. Köln: wdr, S. 4–9.

Berger, J. (1974): Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek: Rowohlt.

Biechele, Barbara (2006): Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hg.): Umbrüche. Regensburg: Wolff, S. 309–328.

Blell, Gabriele (2002): Musikvideoclips im Englischunterricht: „medialer Himmel“ oder „mediale Hölle“? In: Decke-Cornill, Helene: Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. Frankfurt am Main: Lang.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen, H. 37, S. 124–140.

Blell, Gabriele; Hebler, Nicola (2008): Task-based learning in filmgestützten Lernumgebungen am Beispiel Phillip Noyces Long Walk Home. In: Mn: k HomeHomeek Homeelk HSchocker-Ditfurth, Marita von; Mediendidaktisches Kolloquium 8, 2006 Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansgabe, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt: Lang. S. 185-202.

- Bock, M. (1983): Zur Repräsentation bildlicher und sprachlicher Informationen im Langzeitgedächtnis – Strukturen und Prozesse. In: Issing, L. J.; Hannemann, J. (Hg.): Lernen mit Bildern. AV-Forschung H. 25, S. 61-94.
- Borras, Isabel; Lafayette, Robert C. (1994): Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French. In: The Modern Language Journal, Jg. 78, H. 1, S. 61–75. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/329253>.
- Brett, P. (1997): A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. In: System, Jg. 25, H. 1, S. 39–53.
- Buck, Gary (2001): Assessing listening. 3. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press (The Cambridge language assessment series).
- Calvert, S. L. Huston A. C. Watkins B. A. Wright J. C. (1982): the relation between selective attention to television forms and children's comprehension of content. In: Child Development, H. 53, S. 601–610.
- Carter, Ronald; Nunan, David (Hg.) (2007): The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. 9. print. Stuttgart: Univ. Press; Klett.
- Chur Evaluation Laboratory (2011). Online verfügbar unter <http://www.cheval-lab.ch/cheval-wissensbasis/usability-test/>, zuletzt geprüft am 16.09.2011.
- Clark, H. H. (1977): Inferences in comprehension. In: LaBerge, D.; Samuels, S. J. (Hg.): Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 243–263.
- Cross, Jeremy (2010): Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. In: ELT Journal. Online verfügbar unter <http://eltj.oxfordjournals.org/content/early/2010/12/23/elt.ccq073.abstract>.
- Dalhaus, Barbara (1994): Kompetenz Hören. Berlin, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- De Florio-Hansen; Leuck, Paul (2000): Für ein neues Hör-/Sehverstehen im Umgang mit Fernsehsendungen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, H. 5, S. 38–42.
- Dirven, René r. (1992): Von der HörKompetenz zum Hörverstehen. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang, S. 249–257.
- Donath, Reinhard; Klemm, Uwe (2009): Sprachhandlungskompetenzen entwickeln in multimedialen Lern- und Lebenswelten. In: Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hg.): Englischunterricht. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, S. 121–147.
- Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schment, Barbara (Hg.) (2005): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen: Narr.
- Eggers, Dietrich (Hg.) (1999): Sprachandragogik Jahrbuch 1998. Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Frankfurt am Main: Langenscheidt.
- Elkins, James (2008): Visual literacy. New York, NY: Routledge.
- Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fiederici, Angela D. (1999): Sprachrezeption. Enzyklopädie der Psychologie. Serie 3. Band 2. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Flavell, J. H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (Hg.): The Nature of Intelligence. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 231-5.

- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. (SpringerLink : Bücher). Online verfügbar unter <http://swb.bsz-bw.de/DB=2.300/PPN?PPN=339785187>.
- Flowerdew, John; Miller, Lindsay (2005): Second language listening. Theory and practice. First publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language education).
- Gilmozzi, Jutta Verena (Hg.) (2002): Medienkommunikation und Mediendidaktik. Konstanz: SLI (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung : Sonderheft, 5).
- Goh, Christine (1997): Metacognitive awareness and second language listeners. In: *ELT Journal*, Jg. 51, H. 4, S. 361–369. Online verfügbar unter <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/4/361.abstract>.
- Goh, Christine; Taib, Yusnita (2006): Metacognitive instruction in listening for young learners. In: *ELT Journal*, Jg. 60, H. 3, S. 222–232. Online verfügbar unter <http://eltj.oxfordjournals.org/content/60/3/222.abstract>.
- Grace, Caroline A. (1998): Retention of Word Meanings Inferred from Context and Sentence-Level Translations: Implications for the Design of Beginning-Level CALL Software. In: *The Modern Language Journal*, Jg. 82, H. 4, S. 533–544. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/330223>.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, H. 4, S. 11–15.
- Grünewald, Andreas (2006): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Peter Lang.
- Grünewald, Andreas (2009): Sehen und Verstehen: Analyse referenzsematischer Zeichen in Spielfilmen. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*; [Tagung, die im November 2008 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfand]. Stuttgart: ibidem-Verl. (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 25), S. 221–240.
- Haack, Johannes (2002): Interaktivität als Zeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, P. (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz PVU), S. 127–136.
- Hallet, Wolfgang (2008): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas (Hg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und Lernendeorientiert, 15), S. 167–183.
- Hallet, Wolfgang (Hg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.
- Handt, Gerhard von der (2003): *Neue Medien für das Sprachenlernen*. Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>. Online verfügbar unter [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/handt03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/handt03_01.pdf), zuletzt geprüft am 14.09.2010.
- Harms, Michael (2005): Augen auf im Fremdsprachenunterricht - psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schment, Barbara (Hg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen: Narr, S. 245–256.
- Harris, T. (2003): Listening with your eyes. The importance of speech-related gestures in the language classroom. In: *Foreign Language Annuals*, Jg. 36, H. 2, S. 180–187.

- Hasebrink, Uwe (2003): Nutzungsforschung. In: Bentele, Günter; Brosius, Hans-Bernd; Jaren, Otfried (Hg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 101–127.
- Hedge, Tricia (2008): Teaching and learning in the language classroom. [Nachdr.]. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford Handbooks for Language Teachers).
- Hense, Jan Ulrich (2010): Formative Evaluation von eLearning: Grundlagen und Anwendungsbeispiele. In: Mayer, Horst Otto; Kriz, Willy (Hg.): Evaluation von eLernprozessen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. S. 39-60.
- Holzinger, Andres (2003): Software Evaluierung Lernsoftware. Online verfügbar unter [http://user.meduni-graz.at/andreas.holzinger/holzinger%20de/papers%20de/Beurteilung\\_Lernsoftware.pdf](http://user.meduni-graz.at/andreas.holzinger/holzinger%20de/papers%20de/Beurteilung_Lernsoftware.pdf), zuletzt geprüft am 11.10.2011.
- Issing, Ludwig J. (Hg.) (2009): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg.
- Issing, Ludwig J.; Klimsa, P. (Hg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz PVU).
- Kerres, Michael (1999): Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. In: HMD - Praxis der Wirtschaftsinformatik. Online verf(DaF). Oberhausen: ATHENA-Verlag.inheim: Beltz (Beltz PVU)., zuletzt/DidaktischeKonzeptionKerres.pdf, zuletzt geprprnumgebungen. In
- Kieweg, Werner (2003): Mentale Prozesse beim Hörverstehen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, H. 4+5, S. 18–22.
- Kieweg, Werner (2003): Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, H. 64, S. 23–27.
- Klant, Michael (2010): Kurzfilm in der Filmbildung. Shorts in die Schulen! Kurzfilmbildung, Kurfilmkanon, Kurzfilmkosmos. In: SHORT report 2010, H. 4, S. 48–53. Online verfügbar unter [http://www.ag-kurzfilm.de/shared/doc/upload/page/384/page\\_de\\_384\\_a3.pdf](http://www.ag-kurzfilm.de/shared/doc/upload/page/384/page_de_384_a3.pdf). zuletzt geprüft am 14.09.2010.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise. Bonn: BMBF.
- KMK (2004): Bildungsplan 2004. Niveauekonkretisierungen für Grundschule, Hauptschule, Realschule, Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg
- Krashen, S. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Kraus, Harald (2003): Kommunikative Kompetenz und interkulturelles Lernen - Begriffsklärung, Abgrenzung sowie Auswirkungen auf Lehrpläne und Lehrbücher. Seminararbeit. Würzburg. Bayrische Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Online verfügbar unter <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/108405.html>.
- Kromrey, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. 3. überarb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Kompetenzen: isoliert - kombiniert - integriert. In: Fremdsprache Deutsch, H. 24, S. 5–12.
- Langenmayr, Arnold (1997): Sprachpsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung ; [Tagung, die im November 2008 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfand]. Stuttgart: ibidem-Verl. (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 25), S. 11–32.
- Leonard, A. (2010): The story of cosmetics. Footnoted and annotated script. Online verfügbar unter [http://safecosmetics.org/downloads/SoCos\\_footnoted\\_script.pdf](http://safecosmetics.org/downloads/SoCos_footnoted_script.pdf), zuletzt geprüft am 14.10.2011.
- Long, M. H. (1985): Input and second language acquisition theory. In: Gass, S. M.; Madden, C. G. (Hg.): Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers. S. 377-393.
- Lynch, Tony (2009): Teaching Second Language Listening. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford Handbooks for Language Teachers).
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (Hg.) (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz PVU), S. 139–148.
- Mayer, Richard E. (Hg.) (2005): The Cambridge handbook of multimedia learning. 1. publ. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Mayer, Horst Otto (2010): Evaluation von eLearning-Produkten/Prozessen. In: Mayer, Horst Otto; Kriz, Willy (Hg.): Evaluation von eLernprozessen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. S. 15-24.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph (2001): Arbeiten mit Video. Einige einleitende Bemerkungen zum Hörsehverstehen. In: Französisch heute, Jg. 32, H. 4, S. 360–364. Online verfügbar unter [http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online\\_Version/Files/Lesetexte/video.pdf](http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/video.pdf), zuletzt geprüft am 10.09.2011.
- Merten, Klaus (1977): Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2010): JIM 2010 Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf>, zuletzt geprüft am 12.09.2011.
- Mitchell, W. J. T. (1994): The pictorial turn. In: Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago, 11-35.
- Möller, Stefan (2010): Hör-/Sehkompetenz entwickeln. In: Englisch Unterricht, Übungen, Material 5-10, Jg. 2, H. 10, S. 38–43.
- Monteil, Luce (2002): Lernsoftware: zwischen Lehrbuch und authentischer Situation? In: Gilmozzi, Jutta Verena (Hg.): Medienkommunikation und Mediendidaktik. Konstanz: SLI (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung : Sonderheft, 5), S. 7–47.
- Müller-Hartmann, Andreas (Hg.) (2008): Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und Lernendeorientiert, 15).
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Klett.

na presseportal (2009): Jugendliche geben trotz Krise mehr Geld für Kosmetik aus. Online verfügbar unter <http://www.presseportal.de/pm/52704/1465286/jugendliche-geben-trotz-krise-mehr-geld-fuer-kosmetik-aus>, zuletzt geprüft am 23.10.2011.

Nandorf, Katja (2004): Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung. Tübingen: Narr.

Neisser, Ulric (1979): Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nielsen, J. (1994): Estimating the Number of Subjects Needed for a Thinking Aloud Test. In: International Journal of Human-Computer Studies, Jg. 41, S. 385–397.

O'Dowd, R. (07.09.2004): Network-based Language Teaching and the Development of Intercultural Communicative Competence. Essen. Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate->, zuletzt geprüft am 1.11.2011.

Paivio, A. (1971): Imagery and verbal processes. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Paus-Hasebrink, Ingrid (Hg.) (2006): Einführung in die audiovisuelle Kommunikation. München: Oldenbourg.

Plass, Jan L.; Jones, Linda C. (2005): Multimedia Learning in Second Language Acquisition. In: Mayer, Richard E. (Hg.): The Cambridge handbook of multimedia learning. 1. publ. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, S. 467–487.

Porsch, Raphaela et al (2011): Das fremdsprachliche Hör-Sehverstehen. Herausforderungen in der Konstruktdefinition und der standardbasierten Messung. 3. Bremer Symposion zum Fremdsprachenlehren und –lernen an Hochschulen AG1 „Testen und Evaluieren: Rezeptive Kompetenzen“ Universität Bremen, 04.03.2011. Online verfügbar unter [http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/fileadmin/autor/dateien/Symposion\\_2011/ppt/ag1/Porsch.pdf](http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/fileadmin/autor/dateien/Symposion_2011/ppt/ag1/Porsch.pdf), zuletzt geprüft am 13.05.2011.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, Jg. 9, H. 5, S. 1–6. Online verfügbar unter <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, zuletzt geprüft am 13.4.2011.

Pürer, Heinz (2001): Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaft. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz. Online verfügbar unter <http://www.uvk.de/puerer/Kommunikation.pdf>, zuletzt geprüft am 21.08.2011.

Pylyshyn, Z. W. (1981): The imagery debate. Analogue media versus tacit knowledge. Psych. Rev. H. 88, S. 16-45.

Raabe, Horst (1997): "Das Auge hört mit" Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 150–172.

Raabe, Horst (1998): Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, H. 4. S. 4-10.

Raabe, Horst (2003): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 423–426.

Raasch, Albert (1984): Hörverstehen - Hör-, Sehverstehen - Seh-, Hörverstehen. eine Zeitschriftenschau. In: Zielsprache Französisch, Jg. 16, H. 4.

Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber.



- Reinfried, Marcus (2010): Visuelle Medien. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer, S. 277–280.
- Richards, Jack (1983): Listening comprehension: Approach, design, procedure. In: TESOL Quarterly, Jg. 2, H. 17, S. 219–240.
- Richter, R. H. (Hg.) (1986): Schulfernsehsendungen zum Fremdsprachenunterricht. Köln: wdr.
- Roche, J. (2009): Fremdsprachenlernen online. In: Issing, Ludwig J. (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, S. 389–400.
- Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen. 1. Aufl., 1. [Dr.]. Ismaning: Hueber.
- Rost, Michael (1990): Listening in language learning. London [u.a.]: Longman.
- Rost, Michael (2002): Teaching and researching listening. Harlow: Longman.
- Rost, Michael (2007): Listening. In: Carter, Ronald; Nunan, David (Hg.): The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. 9. print. Stuttgart: Univ. Press; Klett, S. 7–13.
- Rubin, Joan (1994): A review of Second Language Listening Comprehension Research. In: Modern Language Journal, H. 2, S. 199–221.
- Salomon, Gavriel: Television Is "Easy" and Print Is "Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 1984, H. 4, S. 647–658.
- Schenkel, Peter (Hg.) (2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg: BW Bildung und Wiss. Verl. und Software (Multimediales Lernen in der Berufsbildung).
- Schmidt, Sylke (1998): Wortschatzerwerb beim Fernsehen. Eine Untersuchung mit fortgeschrittenen Lernenden des Englischen. Frankfurt am Main. Lang.
- Schmidt, Torben (2010): Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer, S. 280–284.
- Schmidt, Torben (2011): Facilitating Foreign Language Listening Comprehension - Processes, Tasks, and Media. Unveröffentlichtes Manuskript, 26.04.2011, University of Education, Freiburg.
- Snodgrass, Joan G. (1984): Concepts and their surface representations. Verb.learn.verb. behave. H. 23, S. 3-22.
- Schulmeister, Rolf (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. 3., korrigierte Aufl. München: Oldenbourg.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1986): Videofilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Triangle, H. 5, S. 4–19.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 299–302.
- Seel, Norbert M.; Ifenthaler, Dirk (2009): Online lernen und lehren. Mit 9 Tabellen und 19 Aufgaben. München: Reinhardt (UTB Pädagogik, Psychologie, 3288).

- Segermann, Krista (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 295–299.
- Sherman, Jane (2003): Using authentic video in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebold, Jörg (2010): Didaktisches Lexikon. Kompetenz. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 10 H.6 ,S. 15-16.
- Solmecke, Gert (1997): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Solmecke, Gert (2003): Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, S. 4–10.
- Speier, Cristian (Hg.) (2011): Mit dem richtigen Lernprogramm SchülerInnen individuell fördern. In: Erfolgreich lehren und lernen mit neuen Medien, 4.
- Stadtfeld, Peter (2004): Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Stempleski, Susan; Tomalin, Barry (2001): Film. Oxford: Oxford University Press.
- Stork, Antje (2010): Fähigkeiten und Kompetenzen. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer, S. 64–66.
- Stork, Antje (2010): Integrated skills. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer, S. 100–103.
- Strzebkowski, R.; Kleeberg, N. (2002): Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz PVU), S. 229–245.
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen, Konstanten, Wandel. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sun, P. C.; Cheng, H. K. (2005): Computers and Education. Online verfügbar unter <http://i-learn.uitm.edu.my/resources/journal/j3.pdf>, zuletzt geprüft am 11.10.2011.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass; S. M.; Madden, C. G. (Hg.): Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers. S. 235-253.
- Tergan, Sigmar-Olaf (2000): Grundlagen der Evaluation: ein Überblick. In: Schenkel, Peter (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg: BW Bildung und Wiss. Verl. und Software (Multimediales Lernen in der Berufsbildung), S. 22–51.
- Thaler, Engelbert (1999): Musikvideoclips im Englischunterricht. München: Langenscheidt-Longman.
- Thaler, Engelbert (2007a): Film-based Language Learning. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, H. 1, S. 9–14.
- Thaler, Engelbert (2007b): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 4, H. 4, S. 12–17.
- Thaler, Engelbert (2008a): Film-Based Language Learning. In: Thaler, Engelbert (Hg.): Offene Lernarrangements im Englischunterricht. Rekonstruktion, Konstruktion,

- Konkretion, Exemplifikation, Integration. 1. Aufl. München: Langenscheidt (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung (MAFF), 21), S. 211–216.
- Thaler, Engelbert (2008b): Internet-Videos: Fremdsprachenlernen für die YouTube Generation. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, H. 1. S. 14-17.
- Thaler, Engelbert (2008c): Teaching English Literature. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, Engelbert (2010a): Lernerfolg durch Balanced Teaching. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2010b): Didaktisches Lexikon. Hör-Seh-Verstehen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 6, H. 1, S. 16.
- Thierse, Wolfgang (2003): Traditionswahrung und Modernisierung - Sozialdemokratie in der Entscheidung. Vortrag (Friedrich Ebert Stiftung). Veranstaltung vom 2003. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/fulltext/historiker/01705-03.htm>, zuletzt geprüft am 25.10.2011.
- Transkulturelles Portal (2011): Verbale, nonverbale, paraverbale Kommunikation. Online verfügbar unter <http://www.transkulturelles-portal.com/index.php/8/verbale-nonverbale-paraverbale-kommunikation>, zuletzt geprüft am 21.08.2011.
- Underwood, Mary (1994): Teaching Listening. London: Longman.
- Vandergrift, Larry (1999): Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. In: ELT Journal, Jg. 53, H. 3, S. 168–176. Online verfügbar unter <http://eltj.oxfordjournals.org/content/53/3/168.abstract>, zuletzt geprüft am 21.08.2011.
- Video (2011): Video Englisch Lernen Online. Online verfügbar unter: <http://video.englisch-lernen-online.de>. Zuletzt geprüft am 18.10.2011.
- Warschauer, Mark; Kern Richard (2000): Introduction: theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, Mark; Kern Richard (Hg.): Network-based language teaching: concepts and practice. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 1–19.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Weiß, Ralph (2001): Fern-Sehen im Alltag. Zur Sozialpsychologie der Medienrezeption. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Westhoff, Gerard J. (1987): Didaktik des Leseverstehens. München: Hueber.
- White, Goodith (1998): Listening. Oxford: Oxford University Press [u.a.] (Resource books for teachers).
- Wiemer, Claudia (1999): Aspekte des Hörverstehens im fremdsprachlichen Lernprozess. In: Eggers, Dietrich (Hg.): Sprachandragogik Jahrbuch 1998. Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Frankfurt am Main: Langenscheidt, S. 37–55.
- Woelke, Jens (2006). In: Paus-Hasebrink, Ingrid (Hg.): Einführung in die audiovisuelle Kommunikation. München: Oldenbourg, S. 180–277.
- Wolff, Dieter (1999): „Hörverstehen in einer Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel?“. In: Eggers, Dietrich (Hg.): Sprachandragogik Jahrbuch 1998. Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Frankfurt am Main: Langenscheidt, S. 17–35.
- Zydati, Wolfgang (2010) Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer. S. 59-63.

## ANHANG

Anhang I: Informationstext: Hör-Seh-Verstehensstrategien	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>	02
Anhang II: Informationstext: Expressing one's opinion .....		104
Anhang III: Anschreiben: Befragung zu Sprachlernsoftware .....		105
Anhang IV: Einverständniserklärung .....		107
Anhang V: Standardisiertes Interview .....		108
Anhang VI: Beobachtungsbogen.....		109
Anhang VII: Leitfragen-Interview .....		110

## **Anhang I: Informationstext: Hör-Seh-Verstehensstrategien**

Listening and viewing comprehension is a highly complex language skill. In conversations or when you are watching TV, you do not only receive acoustic but also visual signals. This can be quite challenging for foreign language learners. However, with the right strategies, visual signals such as body language and gestures can help you to understand what is being said.

Here are some important strategies on how to best support your comprehension process.

In general, the listening strategies we suggest can also be applied for listening and viewing. However, there are some additional things to consider when listening and viewing simultaneously.

### ***Suggestions for improving your listening and viewing comprehension skills:***

#### **Before you listen and view**

- Think about the context of the situation. Where are the people? What do people normally do or talk about in such a situation?
- Note down any questions, associations and expectations concerning the video/conversation. What do you think will happen? What will you see and hear? What will the people in the video say and do? In what kind of relationships are they?
- Read the summary or transcript of the video (if there is one) or read an article about a similar topic.
- What kind of video are you going to watch? Is it an interview, a news report, a TV series? What do you know about this type of video? What is the usual sequence of events?
- Listen to short episodes from 30 seconds to 4 minutes length. Divide long videos into short units. Take breaks to think about what you have seen and make predictions about what will happen next. If there's no exercise, decide by yourself what you want to focus on.

#### **While you are listening and viewing**

- Gestures and body language can help you to understand what you hear. The body language of the people speaking, for example, tells you a lot about their feelings and thoughts and thereby can help you to guess the meaning of unknown words.
- Observe how the people face each other. Make predictions about their relationship to one another.

- Look at the background and the scenery in which the conversation takes place. Does it tell you anything that supports your understanding?
- Every detail can be important or helpful for your comprehension: behaviour, looks, clothing, accessories, objects, location, ...
- Try to think ahead. What might happen next? What might the speakers say, which words might they use?
- Think about how the people are possibly going to act. Make predictions. Then observe their actions closely.
- Pause the video when it goes too fast. Look at the freeze frame and collect your thoughts. Review a passage if necessary. Then continue.

### **After listening and viewing**

- Answer key questions: Who? Where? When? Why? What?
- Note down important facts, key words and words you didn't understand.
- Were your predictions right? Did the people do and say what you expected them to? Correct your assumptions based on what you have seen and watch the next part of the video.
- Are you satisfied with your understanding? Where did you have difficulties? Why? (Speed of speech, background noises, lack of concentration, unknown words/grammar structures...?) Try to guess what the people could have said by using all the information you got (visual and acoustic hints).
- How did you deal with difficulties? Did you try to focus on key words only?
- Look up some words that you think are important and watch the video again. Try to guess the words you don't know by using all other available information. You can also use subtitles or the transcript to get a better understanding of the video.
- Personal response: Do you know of similar situations yourself? How would you react in such a situation? What do you think about the people, their reactions etc.?
- Set yourself an aim for watching the video again. What do you want to focus on? Do you want to focus on difficulties in your understanding or do you want to get specific information?

## Anhang II: Informationstext: Expressing one's opinion

When you are having a conversation or a discussion, you intend to express your point of view, to ask others for their opinion and to either agree or disagree. The following phrases can be helpful for these situations.

### Neutral beginnings of sentences to express one's opinion:

Englisch		Deutsch	
I think (that)...	[ - ] [ - ]	Ich denke, (dass)...	[ - ] [ - ]
In my opinion...	[ - ] [ - ]	Meiner Meinung nach...	[ - ] [ - ]
I am of the opinion that...	[ - ] [ - ]	Ich bin der Meinung, dass...	[ - ] [ - ]
My personal view is that...	[ - ] [ - ]	Meine Meinung dazu ist, dass...	[ - ] [ - ]
I believe (that)...	[ - ] [ - ]	Ich glaube, (dass)...	[ - ] [ - ]
I feel that...	[ - ] [ - ]	Ich glaube, (dass)...	[ - ] [ - ]
I am sure/certain/convinced that...	[ - ] [ - ]	Ich bin mir sicher, dass...	[ - ] [ - ]
In my experience...	[ - ] [ - ]	Meiner Erfahrung nach...	[ - ] [ - ]

### Agreeing with someone

Englisch		Deutsch	
I agree.	[ - ] [ - ]	Da stimme ich zu.	[ - ] [ - ]
I think so, too.	[ - ] [ - ]	Das denke ich auch.	[ - ] [ - ]
That's exactly what I think.	[ - ] [ - ]	Das ist genau was ich denke.	[ - ] [ - ]
I think it is the right thing to do.	[ - ] [ - ]	Ich glaube, es ist das richtige.	[ - ] [ - ]
I feel that it is a good idea.	[ - ] [ - ]	Ich finde, das ist eine gute Idee.	[ - ] [ - ]

### Disagreeing with someone

Englisch		Deutsch	
I disagree.	[ - ] [ - ]	Da bin ich anderer Meinung.	[ - ] [ - ]
I don't think (that)...	[ - ] [ - ]	Ich glaube nicht, (dass)...	[ - ] [ - ]
I don't agree (with)...	[ - ] [ - ]	Ich stimme (...) nicht zu.	[ - ] [ - ]
I don't believe (that)...	[ - ] [ - ]	Ich glaube nicht, (dass)...	[ - ] [ - ]

### **Anhang III: Befragung zu Sprachlernsoftware**

Liebe LehrerInnen und SchülerInnen,

Ich bin Studentin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und möchte im Rahmen meiner Abschlussarbeit mit dem Titel: „English lernen online“ einen Nutzertest mit Schüler/innen der 9. und 10. Klassen durchführen.

Die Schüler/innen testen eine von mir mitentwickelte Sprachlernsoftware für die englische Sprache, welche mittels **englischsprachiger (YouTube)Videos** das **Hör- und Hör-Seh-Verstehen** schult. Es geht in der Befragung vor allem darum Schwachstellen sowie positive Merkmale des Programmes für die weitere Entwicklung auszuloten. Die Schüler/innen testen zunächst die Software. Im Anschluss werde ich sie zu ihrer Einschätzung bezüglich der Nutzerfreundlichkeit und der Lernwirksamkeit befragen. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert.

Das **Interview dauert ca. 45min (+/- 15 min)** und findet als **Einzelinterview** statt. Es gibt neben einem hoffentlich eintretenden Lerneffekt auch eine kleine **Aufwandsentschädigung**.

Ich würde mich sehr freuen, wenn **ca. 6-8 Schüler/innen** Interesse hätten, an dem Nutzertest teilzunehmen. Das würde mir sehr weiterhelfen. **Es werden nicht ihre Englisch- oder Computerkenntnisse, sondern das Programm getestet!**

Die Befragung findet kommende Woche im **ITG-Raum** der Schule, direkt **nach dem Vormittagsunterricht Mittwochs/Donnerstags/Freitags (28.-30.9.) statt**.

Interessierte Schüler sollen sich bitte in die Liste eintragen. Bitte geben Sie diese bis Ende der Woche bei Herrn XXXX ab. Die Rückmeldung der Termine erfolgt telefonisch bzw. per erneutem Infozettel.

Die Englischlernseite wird nach der Überarbeitung online kostenlos zum Lernen zur Verfügung stehen, sodass die Schüler/innen sie zum Lernen nutzen können.

Vielen Dank. Mit freundlichen Grüßen,

Christine Joos

(für eventuelle Rückfragen stehe ich gerne vorab zur Verfügung: 0XXXXXXXXXX)



Wer hat Lust und Zeit an der Befragung teilzunehmen?

Name des/r Schüler/in	Telefonnr. (zur Terminabsprache)	Ich kann an folgenden Terminen (bitte umkreisen):		
		<b>Mittwoch 28.9.</b> 13:15- 14:15 Uhr 14:45-15:45 Uhr 16:00-17:00 Uhr	<b>Donnerstag 29.9.</b> 13:15-14:15 Uhr 14:45-15:45 Uhr 16:00-17:00 Uhr	<b>Freitag 30.9.</b> 13:15-14:15 14:45-15:45 16:00-17:00
		<b>Mittwoch 28.9.</b> 13:15- 14:15 Uhr 14:45-15:45 Uhr 16:00-17:00 Uhr	<b>Donnerstag 29.9.</b> 13:15-14:15 Uhr 14:45-15:45 Uhr 16:00-17:00 Uhr	<b>Freitag 30.9.</b> 13:15-14:15 14:45-15:45 16:00-17:00
		<b>Mittwoch 28.9.</b> 13:15- 14:15 Uhr 14:45-15:45 Uhr 16:00-17:00 Uhr	<b>Donnerstag 29.9.</b> 13:15-14:15 Uhr 14:45-15:45 Uhr 16:00-17:00 Uhr	<b>Freitag 30.9.</b> 13:15-14:15 14:45-15:45 16:00-17:00

#### **Anhang IV: Einverständniserklärung**

„ Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am \_\_\_\_\_ von Frau Joos durchgeführte Interview zur Evaluation der Sprachlernsoftware auf Tonband aufgenommen und in Auszügen für die Durchführung der wissenschaftlichen Arbeit („Englisch lernen online“) verschriftlicht werden darf.

Mir wurde zugesichert, dass meine Angaben vertraulich behandelt und anonymisiert werden.“

Ort, Datum, Unterschrift (Erziehungsberechtigte/r und Schüler/in

## **Anhang V: Standardisiertes Interview** (Fragen zur Mediennutzung/Strategiewissen)

### **PC und Internet**

Habt ihr zu Hause einen PC?  
Hast du einen eigenen PC/ Laptop?  
Wozu nutzt du den PC/Laptop hauptsächlich?  
Wie oft machst du das?  
Hast du zu Hause Internet?  
Kannst du mit deinem PC/ Laptop ins Internet?  
Wie viel Zeit verbringst du täglich am PC?  
Wie viel Zeit verbringst du täglich im Internet?  
Was machst du im Internet am meisten?

### **Lernen/Üben mit PC, Internet, Sprachsoftware**

Nutzt du den Computer zum Lernen/Üben? Für welche Fächer? Was machst du genau?  
Nutzt du das Internet zum Lernen/Üben? (wenn ja, welches Fach etc.)  
Hast du schon mal ein Sprachlernprogramm benutzt? Online?  
Wenn ja, wo: in der Schule? Zu Hause? Wie war das?  
Was war das für ein Programm? Wie war es aufgebaut etc.?

### **Videos/Film**

Schaust du YouTube Videos im Internet? Was für Videos schaust du?  
Auch englischsprachige?  
Hast du schon einmal englischsprachige Filme/ Videos geschaut?  
Wie war das? Schwierig? Warum? Kennst du Strategien, die dir dabei helfen englische Videos zu verstehen? Bzw. was hilft dir dabei englischsprachige Filme zu verstehen?

### **Englischunterricht**

Macht ihr in der Schule Übungen mit Videos? Im Fremdsprachenunterricht  
Wenn ja, wie oft? Wie sehen die aus? Was macht ihr genau? Wie findest du sie?

## Anhang VI: Beobachtungsbogen

Alter:

Klasse:

Geschlecht:

Bearbeitungszeit:

Positives (in Bezug auf die Software)	Negatives (in Bezug auf die Software)

**Anhang VII: Leitfaden-Interview** (Fragen zu Akzeptanz, Performanz, Benutzerfreundlichkeit)

Bereich	Frage	Unterpunkte/ Aufrechterhaltungsfragen
<b>Offener Einstieg</b>	Wie fandst du die Übungen? Was hat dir (nicht) gut gefallen?	
<b>Akzeptanz</b>	<b>Übung generell</b> Wie fandest du die Übungen? Was hat dir gut gefallen? Was nicht so gut? Was hat dir am besten gefallen? Welche Aufgabe? Warum? Was hat dir am wenigsten gefallen? Warum?	Gab es Aspekte an der Übung, die zu leicht waren oder zu schwer? Welche waren dies?  Lag es am Video? An der Übung? An der Schnelligkeit? Am Sprecher? Am Thema? An der Gestaltung? Unübersichtlich?  Hat dir die Übung Freude gemacht? Woran lag das? Warum? Warum nicht? Was (welche Aufgabenstellung? Eine besondere?)  Was hat dir gefallen/ nicht gefallen? Verbesserungsvorschläge..
	<b>Video</b> Wie fandest du das Video?	Fandest du die Videos interessant? Ansprechend? Niveau der Sprache? Akzent, Geschwindigkeit... Hättest du es besser gefunden, wenn sie langsamer gesprochen hätten, wenn es spezielle Videos zum Englischlernen gewesen wären, bei dem Sprecher bewusst langsam sprechen? Welche Themen würden dich interessieren, wenn du dir ein Video aussuchen könntest? (Auswahl zeigen)
	Hast du das Gefühl, dass du das Video gut verstanden hast? Bist du zufrieden damit, wie es geklappt hat? Wie wäre es gewesen, das Video ohne Übungen zu sehen? Wie leicht fiel es dir das Video zu verstehen?	Wie erklärst du dir das? Woran lags? Was hat gut geklappt? Was hat dir dabei geholfen? Was hat nicht so gut geklappt?

	<p><b>Nutzen zu Hause/Schule</b>  Hättest du Lust das Videoportal auch zu Hause zu benutzen?  Könntest du dir vorstellen, dass du solche Übungen auch zu Hause machen würdest?  Wie fändest du es, wenn das Videoportal in der Schule eingesetzt würde?</p>	Warum? Warum nicht?
	<p>Was fandest du unverständlich?  Was hat dir nicht so gut gefallen?  Was hat dir besonders gut gefallen? Warum?  Hast du Verbesserungsvorschläge? Wünsche? Was würdest du anders machen?</p>	Gestaltung Inhalt Aufbau der Übung Wahl der Videos
	<p><b>Strategischulung</b>  Wie fandest du die Strategiehinweise am Schluss?  Denkst du, dass du die Strategien bei der nächsten Übung oder beim Schauen englischer Filme vielleicht schon selbst einsetzen kannst?</p>	Hilfreich? Verständlich?
<b>Performanz</b>	<p>Glaubst du, dass es dir etwas bringen würde, das öfter zu machen?  Glaubst du, dass es dir mit der Zeit leichter fallen würde englischsprachige Videos zu sehen, wenn du solche Übungen häufiger machst?  Könntest du dir vorstellen, dass dich solche Übungen auch für das Ausland was bringen? Wenn du dich z.B. mit einem Engländer unterhalten würdest.</p>	

<p><b>Usability</b></p>	<p>Wie findest du die Gestaltung der Übung?</p> <p>Wie würdest du es aufbauen, wenn du es selbst gestalten würdest?</p> <p>Wie fandest du die Introduction, Scrollleiste, Aufteilung der Übung...?</p>	<p>Übersichtlich?  Intuitiv verständlich?  Zu viel Text?  Videogröße, Aufgaben in tabs hintereinander...</p> <p><u>Besondere Punkte:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Scrolleiste (gesehen? Seite zu lang?),</li> <li>- Aufteilung in pre/while/after (mit u. ohne Introduction)</li> <li>- Mit Introduction oder ohne besser?</li> <li>- Videobildgröße</li> <li>- Ansteuerung der Videos aus Übung verständlich?</li> <li>- Fändest du eine offene Struktur besser d.h. (nur Hör-Sehen mit Hilfen (Wörterbuch, Transkript, Untertitel, Strategietipps?)</li> <li>- Vokabeltrainer verständlich? Startbutton gesehen?</li> <li>- Auswahlmöglichkeiten verständlich?</li> <li>- Feedback verstanden?</li> <li>- Übungsformen verständlich? Drag drop, multiple choice (war klar, dass mehrere Antworten richtig sein können?)</li> <li>- Hättest du mehr Hilfestellungen benötigt? Welche Hilfestellung hast du vermisst?</li> </ul>
<p><b>Abschluss</b></p>	<p>Das wäre es von meiner Seite aus. Gibt's noch etwas, dass dir aufgefallen ist oder etwas über das wir noch nicht geredet haben?  Gibts von deiner Seite noch etwas, dass wir nicht besprochen haben..?</p>	