

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 2 (Oktober 2014)

Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen – eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption*

Anja Scherpinski

Hankuk University of Foreign Studies
Department of German
107 Imun-ro, Dongdaemun-gu
Seoul, 130-791
South Korea
E-Mail: anjascherpinski@gmx.de

Abstract: Die gezieltere Ausbildung des Hör-Sehverstehens gewinnt in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung. Es wird argumentiert, dass die audiovisuelle Rezeption von Texten wie Videoclips und Filmen im Vergleich zur bloßen auditiven Rezeption von Hörtexten einem natürlichen Verstehen eher entspricht und aus kognitionspsychologischer Sicht auch für das Fremdsprachenlernen Potenziale bereithält. Zum konkreten Umgang mit Filmmaterial im Unterrichtskontext ist bereits eine Fülle an Publikationen erschienen, doch mangelt es bisher noch an empirischen Belegen, die die beiden Konstrukte Hörverstehen und Hör-Sehverstehen eingehender vergleichen. In der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung (N = 143) zum Hör-Sehverstehen vorgestellt, die die Autorin an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul/Südkorea mit Deutschlernern auf dem Mittelstufenniveau durchführte. Die Studie ist von folgenden Fragestellungen motiviert: Inwiefern unterscheiden sich Verstehensleistungen bei der audiovisuellen Rezeption eines Textes ($N_1 = 81$) von der auditiven Rezeption ($N_2 = 62$) desselben Textes? Wie lassen sich ermittelte Unterschiede in den Testleistungen begründen? Worin liegen Potenzfelder von audiovisuellen Texten gegenüber reinen Hörtexten für das Fremdsprachenlernen?

There is a growing consensus that audiovisual input is important in foreign language teaching practice. Recently scholars have argued that audiovisual input such as video clips and film is more natural than listening to audio texts alone. Furthermore, cognitive psychology suggests audiovisual input is more effective for foreign language learning. While there is a number of papers dealing with how to use film material in class, relatively few studies empirically compare listening comprehension of audio texts with listening comprehension of audiovisual texts. This paper presents a quantitative study (N = 143) of classroom comprehension comparing an audio only listening activity with an audio visual listening activity using the same text. The research was conducted with intermediate learners of German at the Hankuk University of Foreign Languages Seoul/South Korea. The study examines the following questions: How well do students comprehend an audiovisual text ($N_1 = 81$) compared to the same text with video removed ($N_2 = 62$). What are reasons for these differences? How do audiovisual texts benefit comprehension as opposed to audio texts?

Schlagwörter: Hör-Sehverstehen, Hörverstehen, visual literacy, audiovisuelle Texte, Antizipation, Inferenz

1. Einleitung

In seinem vielzitierten Aufsatz aus dem Jahre 2004 führt der Kommunikationswissenschaftler Steffen-Peter Ballstaedt die Konsequenzen der „visuellen Wende“ der heutigen Wissensgesellschaft aus: Durch die zunehmende Visualisierung der Massenmedien erhalten Bilder mehr und mehr eine epistemische Funktion, d.h., sie stellen nicht mehr nur illustrierendes Beiwerk zu gesprochenen oder geschriebenen Texten dar, sondern sind zur Gewinnung und Vermittlung von Wissen unabdingbar. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ist dieser Entwicklung mit einer

zunehmenden Visualisierung der Lehrmaterialien u.a. durch beigefügte DVDs nachgezogen und fordert eine aktivere Integration der Ausbildung des Sehverstehens und des Hör-Sehverstehens in das Ensemble der vier Fertigkeiten.

Insbesondere in Ländern wie Südkorea, die dem Zielsprachenland geografisch und kulturell sehr fern sind, kommt visuellen und audiovisuellen Medien eine vergleichsweise hohe Bedeutung zu, da sie die Vermittlung lebendiger, authentischer Landeskunde und Sprachverwendung ermöglichen und somit einen wichtigen Beitrag zum Kulturlernen leisten. Für einen verstärkten Einsatz audiovisueller Materialien in der recht schriftdominanten koreanischen Germanistikausbildung spricht ebenfalls, dass das Hör-Sehverstehen sehr viel natürlicher ist als das rein auditive Textverstehen – ‚hör-sehen‘ wir doch heutzutage beispielsweise Nachrichten oder Interviews eher im Fernsehen oder Internet als sie im Radio zu hören. Ein reines Hörverstehen ist auch im realen deutschsprachigen Alltag, abgesehen von Telefongesprächen, Radiomeldungen und Lautsprecherdurchsagen, kaum notwendig. Das Hör-Sehverstehen hingegen „entspricht dem natürlichen Verstehen des Menschen“ (Harms 2005: 248). Daher betonen viele Didaktiker „so u.a. auch die Filmdidaktikerin Barbara Biechele, ist es „mehr als zwingend, im Unterricht einem natürlichen Verstehen den notwendigen Raum zu geben“ (2011: 15, hierzu auch Hallet 2010: 27 u.a.).

Koreanische Studierende scheinen bei der Beschäftigung mit Film und Videoclips im Fremdsprachenunterricht entspannter, motivierter und konzentrierter an den Textverstehensprozess heranzugehen als bei der Arbeit mit herkömmlichen Hörtexten aus den Lehrwerken. Verhelfen audiovisuelle Texte wie Videopodcasts, Kurz- und Spielfilme, Fernsehserien, Reportagen etc. im Vergleich zu rein auditiven Texten aber auch zu einer höheren inhaltlichen Verstehensleistung? Empirische Studien, die die Fertigkeit des Hör-Sehverstehens konkreter vom traditionellen Hörverstehenskonstrukt abgrenzen und Potenziale audiovisueller Medien für das Fremdsprachenlernen faktisch belegen, stellen noch immer ein „dringendes Desiderat“ (Porsch, Grotjahn & Tesch 2010: 184) dar. Diese Ausgangslage motivierte die Autorin, im Wintersemester 2013 an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul mit koreanischen Germanistikstudierenden des Mittelstufenniveaus eine quantitative Studie durchzuführen. Untersucht wurde, inwieweit sich Verstehensleistungen beim ‚Hör-Sehen‘ eines Videos von Verstehensleistungen beim Hören desselben auditiven Textes voneinander unterscheiden. Die gewonnenen Daten wurden vor dem Hintergrund aktueller Forschungsliteratur ausgewertet und interpretiert.

2. Theoretische Hintergründe zur Fertigkeit des Hör-Sehverstehens

Die Fremdsprachendidaktik, die sich mit dem Hör-Sehverstehen beschäftigt, geht von einer Theorie der „dualen Kodierung“ (nach Paivio 1990) aus. Demzufolge werden Wortinformationen und Objektinformationen in zwei getrennten Subsystemen des Arbeitsgedächtnisses verarbeitet, wobei jedes Subsystem über eine begrenzte Verarbeitungskapazität verfügt. Zwischen beiden Systemen besteht eine Verbindung, die einen gegenseitigen informationellen Austausch ermöglicht. Findet eine gleichzeitige Verarbeitung von sprachlichem und visuellem Input statt, entstehen vorerst zwei unterschiedliche mentale Repräsentationen – eine verbale (sog. *Logogens*) und eine imaginalpiktorale (sog. *Imagens*). Wird der sprachliche und bildliche Input möglichst zeitlich und räumlich nah aufgenommen, z.B. mit dem Klang eines Wortes wird ein zugehöriger bildlicher Input sichtbar, können beide Informationen in einer gemeinsamen Repräsentation vernetzt und ins Langzeitgedächtnis überführt werden. Im entgegengesetzten Fall kann es bspw. bei einer zeitlich versetzten Illustration eines Bildes zu einem sprachlichen Text zu einer kognitiven Überlastung kommen, was die Verarbeitung behindert. Der Lerneffekt fällt entsprechend geringer aus oder bleibt sogar ganz aus (53-56). Diesen Annahmen zufolge fordert die Arbeit mit audiovisuellen Materialien also auf der einen Seite einen erhöhten Arbeitsaufwand vom Rezipienten, da Stimuli zweikanalig verarbeitet werden müssen, kann aber auf der anderen Seite unter bestimmten Voraussetzungen zu einem effizienteren Lernen verhelfen. In der Medienpsychologie wurden solche Voraussetzungen untersucht und insbesondere für die Rezeption von verbalem und visuellem Input u.a. folgende Prinzipien (nach Mayer 2009) herausgearbeitet:

1. Multimediaprinzip: Ein Text, der mit visuellen Stimuli gekoppelt ist, führt zu tieferer Verarbeitung als nur ein Bildstimulus (223-226);

2. Kontiguitätsprinzip: Zeitliche und räumliche Nähe bei der Präsentation von Bild und Text wirken sich positiv auf die Verarbeitung aus (135-138);
3. Modalitätsprinzip: Ein gesprochener Text in Kombination mit Bildstimuli wird effektiver als ein nur geschriebener Text verarbeitet (265-268).

Eine optimale Verarbeitung findet demzufolge statt, wenn Input verbal und visuell doppelt verarbeitet werden kann und somit auch schneller aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar wird. In diesem Fall findet kumulatives, nachhaltiges Lernen statt (221). Die Annahmen der Medienpsychologie legen nahe, dass auch das fremdsprachliche Hörverstehen durch einen gleichzeitigen Bildimpuls positiv beeinflusst wird und somit bessere Verstehensleistungen erzielt werden können.

3. Potenzial von Filmmaterial

Wird im Fremdsprachenunterricht audiovisuelles Material eingesetzt, das Multimedia-, Modalitäts- und Kontiguitätsprinzip berücksichtigt, können inhaltsbezogene Visualisierungen (sog. *content visuals*¹) die auditiven Informationen der gesprochenen Texte im Film konkretisieren und ergänzen. Somit können Ambiguitäten verbaler Aussagen beseitigt, Aussagen modifiziert und Inferenzprozesse positiv beeinflusst werden. Darüber hinaus geht man in der Fremdsprachendidaktik davon aus, dass Bilder auch das Wiedererkennen von Wortschatz unterstützen und das Verstehen insgesamt leichter und schneller erfolgt (vgl. Biechele 2007: 199, 2010b: 21, 2011: 15-17, Porsch et al. 2010: 148). Diese Vorteile von Filmmaterial wurden bereits bei der Entwicklung von Sprachlehrfilmen nach der Audiovisuellen Methode genutzt, die allerdings oftmals aufgrund ihrer künstlichen Machart lediglich zur Einübung (stereotyper) Sprachmuster verhalfen, anstatt authentische Rezeptions- und Kommunikationssituationen zu schaffen.

Auch wenn Ton- und Bildimpulse nicht simultan auftreten, so liegen Potenzfelder von (authentischen) audiovisuellen Texten darin, dass sie im Vergleich zu reinen Hörtexten den Abbruch beim Nicht-Verstehen einzelner Wörter verhindern können, da der Rezipient durch die Bilder in gewissem Sinne im inhaltlichen Textverlauf ‚weitergetragen‘ und somit seine Aufmerksamkeit aufrecht erhalten wird. Dadurch unterstützen Bewegtbilder den Rezipienten dabei, sich auf ein globales inhaltliches Verständnis zu konzentrieren und das Wesentliche des Textes zu erfassen. Besonders Fremdsprachenanfänger oder Lernende mit Schwächen bei der schnellen Worterkennung können ihre lexikalischen Defizite durch Fokus auf die visuellen Informationen zum Teil kompensieren (vgl. Porsch et al. 2010: 152). Reine Hörtexte hingegen animieren aufgrund ihrer einkanaligen Darbietung eher zu Detailverstehen und erfordern dadurch große Anstrengung und Aufmerksamkeit. Bilder können diese Anstrengungen entlasten, da sie ‚Wissen zeigen‘ und somit schneller mentale Vernetzungen aktivieren (vgl. Biechele 2011: 16).

Weitere Potenzen, die Biechele ausführt, bestehen darin, dass Filmmaterial Textsorten wie Interview, Nachrichtmeldung, Werbefilm, Spielfilm etc. sichtbar macht, indem es den Rahmen der kommunikativen Situation automatisch visuell vermittelt. Es macht verschiedene Sprecher und Sprecherwechsel sichtbar, zeigt die sprachlich Handelnden in konkreten Raum- und Zeitbedingungen und macht somit auch die soziale Handlungssituation erkennbar. Außerdem zeigt es Paraverbales, Extraverbales und Nonverbales, was das Verstehen und Deuten von Sprecherabsichten und Textbotschaften erleichtert und als Strukturierungshilfe (sog. *context visuals*) im gesamten Textfluss dient. Nicht zuletzt können authentische Bilder und Filme aus dem Zielkulturland landeskundliche Informationen und kulturspezifische Besonderheiten recht einfach visuell vermitteln, was bei reinen Hörtexten spezifisches Wissen über fremdkulturelle Gegebenheiten voraussetzt. Zusammenfassend ist bei der Arbeit mit audiovisuellen Materialien, so Biechele, mit besserem fremdsprachlichen Verstehen, einem günstigeren Verstehensprozessverlauf und größerem Lernzuwachs zu rechnen (vgl. 2007: 201).

Eine aktuelle Forderung der Fremdsprachendidaktik besteht demzufolge darin, die Förderung des Hör-Sehverstehens konsequenter und effektiver in die Unterrichtspraxis einzubeziehen und so *visual literacy* in der Fremdsprache auszubilden. *Visual literacy* bedeutet im Kontext des Fremdsprachenlernens, Lernende „auf das Verstehen und die aktive Erzeugung eines Zusammenspiels verschiedener Medien und Modi“ (Hallet 2010: 20) aus dem Zielspra-

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

chenland vorzubereiten. Lernende sollen also dabei unterstützt werden, die Zusammenhänge zwischen gesprochenem Wort und Bildimpuls (Medien) effektiver zu erfassen und im Bildmaterial enthaltene Botschaften, Intentionen und Interpretationshintergründe (Modi) angemessen zu erkennen (vgl. Abraham 2009: 27). Somit sollen sie zunehmend in die Lage versetzt werden, Visuelles und Audiovisuelles als „Verstehenshilfe“ (Lay 2009: 2) zu nutzen und „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen und sie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (Blell & Lütge 2008: 128).

4. Zur Studie

Es liegt bereits eine Reihe von Studien² vor, die vor dem Hintergrund der medienpsychologischen Gestaltungsprinzipien den Einfluss von Bildern und Bewegtbildern auf die Hörverstehensleistung untersuchen. Eine erste Untersuchung von Unterschieden zwischen den Konstrukten Hörverstehen und Hör-Sehverstehen wurde 2010 von Raphael Porsch, Rüdiger Grotjahn und Bernd Tesch vorgelegt. Die Autoren führten eine empirische Untersuchung mit 156 GymnasialschülerInnen mit Französisch als erster Fremdsprache durch, wobei den TestteilnehmerInnen drei verschiedene kurze Texte mit Unterschieden u.a. in Textsorte, Themenspektrum und Ausmaß an simultanen Ton-Bild-Relationen vorgespielt wurden. Einem Teil der TestteilnehmerInnen wurden die Texte audiovisuell präsentiert; einem anderen Teil nur auditiv. Die Verstehensleistung wurde durch Multiple Choice-Aufgaben, Kurzantwort- und Satzergänzungsaufgaben abgefragt. Ihrer Auswertung zufolge schnitten SchülerInnen insgesamt signifikant besser im Hör-Sehverstehenstest als im Hörtest ab. Anhand ihrer Befunde stellen die Autoren fest, dass Hör-Sehverstehen in konstruktrelevanter Weise vom Hörverstehen unterscheidbar ist (181). Aus diesem Grund, so folgern sie, sind eine Erweiterung des traditionellen Hörverstehenskonstrukts um die visuelle Komponente sowie eine klarere Abgrenzung des Hör-Sehverstehens als eigenständige fremdsprachliche Fertigkeit vonnöten, um somit Bildungsstandards (z.B. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) zu konkretisieren, Testformate dementsprechend auszurichten und vor allem, um Lehrende durch didaktische Hilfen dabei zu unterstützen, auditive und audiovisuelle Textformate effizienter im Fremdsprachenunterricht einzusetzen (180).

Die durch die Studie belegte Differenzierung der beiden Konstrukte Hörverstehen und Hör-Sehverstehen gab Anlass, auch aus koreanischer Perspektive Verstehensleistungen bei der Rezeption auditiver und audiovisueller Texte einander gegenüberzustellen. Im Gegensatz zur Studie von Porsch et al. (2010) war damit zu rechnen, dass koreanische Deutschlernende, neben den üblichen sprachbedingten Schwierigkeiten beim Textverstehen, aufgrund der kulturell bedingten Entfernung zusätzlich inhaltliche Texterschließungsschwierigkeiten haben. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage, inwieweit durch den Einsatz audiovisuellen Materials die Verstehensleistung koreanischer Deutschlernender gesteigert werden kann. Zu diesem Zweck wurde an der Hankuk Fremdsprachenuniversität in Seoul im Wintersemester 2013 eine quantitative Untersuchung durchgeführt. Dabei wurden in verschiedenen Deutschsprachkursen des Mittelstufenniveaus (B1 bis B2) einem Teil der Studierenden ($N_1 = 81$) ein Videoclip von 3:30 Minuten Laufzeit zweimal vorgespielt. Einem anderen Teil der Studierenden ($N_2 = 62$) wurde nur die Tonspur desselben Videos zweimal präsentiert. Beide Gruppen erhielten ein identisches Aufgabenblatt mit offenen Fragen zum Textverständnis.³ Durch Notizen zu den Textfragen sollten die TestteilnehmerInnen ihre Verständnisleistung beweisen und anschließend in einer prozentualen Selbsteinschätzung ihr eigenes Hör- bzw. Hör-Sehverständnis bewerten. Die teilnehmenden Studierenden lernen im 2. bis 4. Studienjahr Deutsch. Knapp ein Drittel war bereits ein bis zwei Semester u.a. im Rahmen eines Austauschprogramms in Deutschland.

4.1. Zur Textauswahl und Testdurchführung

In vielen Lehrwerken für die Mittelstufe (Niveau B1-B2) wie bspw. „EM Brückenkurs neu“ (Perlmann-Balme, Schwalb, Orth-Chambah & Weers 2008), „Studio d“ (Funk, Kuhn, Demme & Winzer 2007) oder „Aussichten“ (Hosni, Klötzer, Jentges, Swerlowa & Sokolowski 2012) bestehen die Hörtexte zum Training des inhaltlichen Hörverstehens oft aus Personeninterviews zu einem bestimmten Thema. Diese Interviews werden in der Regel in authentisch gesprochener Sprache, also inklusive struktureller Besonderheiten wie Einsatz von Füllwörtern und Abtönungspartikeln, spontaner Satzbauwechsel, regionale Färbungen etc. präsentiert. Die Texte werden meist in Kombination mit Richtig/Falsch-Zuordnungsaufgaben oder Aufforderungen zum Notieren inhaltlicher Schwerpunkte mit

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

dem Ziel angeboten, ein globales, kohärentes Gesamtverständnis des Gehörten abzufragen. Mitunter sind bei einigen Hörtexten zusätzlich Hintergrundgeräusche hörbar, die zum Teil auch bei der Lösung der Textaufgaben eine inhaltlich tragende Rolle erhalten (wobei sich besonders in diesen Fällen die Frage aufdrängt, ob diese Texte nicht sogar ursprünglich für eine *audiovisuelle* Wiedergabe gedacht waren). Die Textsorte Personeninterview findet sich häufig auch als (Video-)Podcast auf Sprachlernseiten im Internet (z.B. *Deutsche Welle*) wieder. Nicht zuletzt kommen Interviews ebenfalls in Prüfungsformaten für das Mittelstufenniveau vor und sind fester Bestandteil in den Prüfungsteilen für das Hörverstehen des Goethe-Zertifikats (ehem. ZD-Prüfung) und der TELC-Prüfung. Auf diesem Niveau werden laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in Bezug auf das Hörverstehen und das Hör-Sehverstehen folgende Leistungserwartungen an die Lernenden gestellt:

- B1-Niveau: „Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann viele Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird“ (GER: Kapitel 3).
- B2-Niveau: „Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexen Argumentationen folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuelle Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird“ (GER: Kapitel 3).

Den Kann-Beschreibungen zufolge sollten Deutschlernende in der Lage sein, sowohl durch reines Hören als auch Hör-Sehen den globalen Inhalt eines Hörtextes bzw. Videobeitrags zu erfassen und rezipierte Informationen in ein kohärentes Gesamtverständnis des Textes einzuordnen sowie dem Text durch selektives und teils detailliertes Hören bestimmte Informationen zu entnehmen.

Bei der Auswahl eines geeigneten Textes für die Vergleichsstudie war das wichtigste Kriterium, dass der Text für die TestteilnehmerInnen sowohl audiovisuell als auch nur auditiv verstehbar ist. Weiterhin sollte es sich um einen authentischen Text (keinen Sprachlehrfilm!) handeln, denn das Training des Hör-Sehverstehens im Unterricht soll dem natürlichen Verstehen entsprechen, bei dem Filmmaterialien aus dem fremdkulturellen Alltag „in ihren spezifischen Codes“ (Biechele 2010a: 118) wahrgenommen, verstanden und interpretiert werden. Das bedeutet, dass sowohl das Verstehen authentisch gesprochener Sprache, die auch in den herkömmlichen Lehrwerkstexten trainiert wird, als auch nonverbale wie extraverbale, kommunikative Funktion tragende Informationen wie Mimik und Gestik, Hintergrundbilder etc. aktiv in den Verstehensprozess einbezogen werden.

Inhaltlich sollte der Text kein spezifisches Vorwissen abverlangen, sondern sich selbstreferentiell auf ein allgemeines, leicht verständliches Thema beziehen, um so Sprachverstehensschwierigkeiten aufgrund unzureichender inhaltlicher Kenntnis so weit wie möglich auszuschließen. Bezüglich der Textsorte fiel die Wahl auf ein Interview-Personenporträt über die bekannte Sternköchin Sybille Schönberger (geb. Milde), in dem sie über ihre Karriere und Zukunftsvorstellungen spricht. Das Interview wird in ihrer Wohnung geführt, von der im Hintergrund Küche und Wohnzimmer zu sehen sind. Außerdem werden kurze Szenen und die Geräuschkulisse aus der Restaurantküche eingespielt. Eine männliche Off-Stimme leitet den Zuschauer mittels knapper, zusammenfassender Einschübe durch das Porträt.⁴

Um die Verstehensleistungen in beiden Fertigungsbereichen zu messen, wurden in einem vorausgegangenen Probe-test⁵ insgesamt 14 Items festgelegt, die sowohl bei der rein auditiven als auch bei der audiovisuellen Rezeption des Textes ‚erhörbar‘ sind. Diese Items wurden anhand von neun offenen Fragen im Testbogen erfragt, d.h. die TestteilnehmerInnen sollten ihr Hör- bzw. Hör-Sehverständnis durch möglichst detaillierte Notizen zu den einzelnen Fragen beweisen. Von den 14 Items ließen sich acht Items nur auditiv erfassen (HV), d.h. im Video kamen keine Bilder vor, die diese Items visuell unterstützen. Sechs Items ließen sich sowohl auditiv als auch audiovisuell bei gleichzeitigem Sprach- und Bildimpuls (HSV) erfassen. Vom Testteilnehmer erkannte und notierte Items wurden mit je einem Punkt bewertet, d.h. die maximal erreichbare Punktzahl im Test beträgt 14 Punkte. Der Text dauerte ca. 3:30 Minu-

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

ten und wurde den TeilnehmerInnen mit einer kurzen Pause für Notizen zweimal präsentiert. Im Folgenden sollen die einzelnen Fragen mit Antwortmöglichkeiten genannt sowie die Ton-Bild-Relation zusammengefasst werden:

Tab. 1: Fragen zur Messung der auditiven bzw. audiovisuellen Verstehensleistung

<i>Frage</i>	<i>Item</i>	<i>Antwortmöglichkeit</i>	<i>HV</i>	<i>HSV</i>
Wie heißt die Person?	1	Sybille	X	-
	2	Milde	X	X
Wie alt ist die Person?	3	29 Jahre	X	-
Welchen Beruf hat die Person?	4	(Chef/Sterne)köchin/Küchenchefin	X	X
Wo arbeitet die Person?	5	(Nobel)restaurant	X	X
	6	bei Frankfurt	X	-
Welches Problem hat die Person?	7	Schwangerschaft/bekommt ein Kind	X	X
	8	mögliches Karriereende/Familie und Beruf verbinden	X	-
Welchen Traum hat die Person für die Zukunft?	9	viele/fünf Kinder	X	-
Wie ist die Person zu ihrem Beruf gekommen?	10	(Schüler)praktikum (in der 8. Klasse/in einem Hotel/in einer Hotelküche)	X	-
Warum mag die Person ihren Beruf?	11	mag Männerwelt in der Gastronomie/mag direkte, ehrliche, offene Art ihrer männlichen Kollegen	X	-
Worauf ist die Person stolz?	12	Selbstbehauptung in Männerwelt/einzige Frau in der Branche	X	-
	13	zahlreiche Presseartikel	X	X
	14	Gewinnerin bei Wettbewerben	X	X

4.2. Forschungsfragen und Analyseziele

1. Mittels des Tests sollte an erster Stelle untersucht werden, inwieweit sich die Verstehensleistungen beim rein auditiven Rezipieren im Vergleich zum audiovisuellen Rezipieren generell unterscheiden. Hierzu wurden die Testergebnisse nach Studienjahr der TestteilnehmerInnen geordnet, um so einen Einblick in die Deutschlernerfahrung und somit auch das zu erwartende Sprachniveau der TeilnehmerInnen zu erhalten.⁶

2. Des Weiteren wurden die Ergebnisse aus dem Hör-Sehverstehenstest nochmals genauer untersucht, indem die Treffermenge derjenigen Items, die bei der Arbeit mit dem Videotext nur auditiv rezipierbar (HV) waren, der Menge der audiovisuell rezipierbaren Items (HSV) gegenüber gestellt wurde. Somit wurde ein konkreteres Bild gewonnen, inwiefern sich die gleichzeitige Verarbeitung von visuellem und audiovisuellem Material im Sinne der Kontiguitäts- und Modalitätsprinzipien auf die Verstehensleistung auswirkt und in welchem Maße bildgestütztes Verstehen tatsächlich effizienteres Verstehen ermöglicht.

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

Außerdem wurde die Anzahl der auditiv rezipierten Items, die beim Sehen des Videos ‚erhört‘ wurden und die Anzahl dergleichen Items, die beim Hören des Hörtextes verstanden wurden, verglichen, um so Aufschluss zu erhalten, inwiefern beim Hör-Sehen eines Textes eine Unterstützung der Verstehensleistung stattfindet, auch wenn das betreffende auditive Item nicht visuell im Film dargestellt wird. Dadurch soll analysiert werden, inwieweit der Film den Rezipienten inhaltlich ‚trägt‘, d.h. ihm als Strukturierungs- und Orientierungshilfe dient und ihn so möglicherweise auch befähigt, dem Text effektiver Informationen zu entnehmen als beim rein auditiven Rezipieren.

3. Neben dem Vergleich der allgemeinen Verstehenskompetenz sollten mögliche Unterschiede in der Antizipations- und Inferenzfähigkeit bei beiden Testversionen ermittelt werden. Dazu wurden drei Textausschnitte ausgewählt, deren Verständnis durch je zwei Items erfragt wurde. Untersucht wurde, in welchem Umfang diejenigen TestteilnehmerInnen, die das erste Item auditiv bzw. audiovisuell wahrgenommen hatten, auch in der Lage waren, mittels dieses Vorwissens das zweite Item zu ‚erhören‘ bzw. zu ‚hör-sehen‘. Auch durch diese Untersuchung soll herausgestellt werden, inwieweit der Film seinen Rezipienten inhaltlich stützt und ihm so eventuell leichter und schneller den Aufbau inhaltlicher Textkohärenz ermöglicht als der Hörtext.

4. Schließlich sollte mittels einer Selbsteinschätzung der eigenen Verstehensleistung nach Abschluss des Testes herausgefunden werden, inwieweit sich die subjektiv angenommenen Verstehensleistungen bei der Rezeption von audiovisuellen und auditiven Texten eventuell unterscheiden, um so Einblicke zu erhalten, welche Textdarbietungsform – auditiv oder audiovisuell – Lernenden aus ihrer Sicht mehr Verstehen ermöglicht und so vielleicht auch mehr Selbstbewusstsein und Sicherheit in Bezug auf eigene rezeptive Leistungen in der Fremdsprache verschafft.

4.3. Auswertung der Daten

4.3.1. Allgemeiner Vergleich der Verstehensleistung bei auditiver und audiovisueller Rezeption

Den ausgewerteten Daten zufolge lässt sich für die erste Frage „Inwieweit unterscheiden sich die Leistungen beim rein auditiven Verstehen im Vergleich zum audiovisuellen Verstehen?“ bereits ein eindeutiges Ergebnis ermitteln, das für das Potenzial von Hörsehtexten gegenüber Hörtexten spricht, wie die folgende Grafik veranschaulicht:

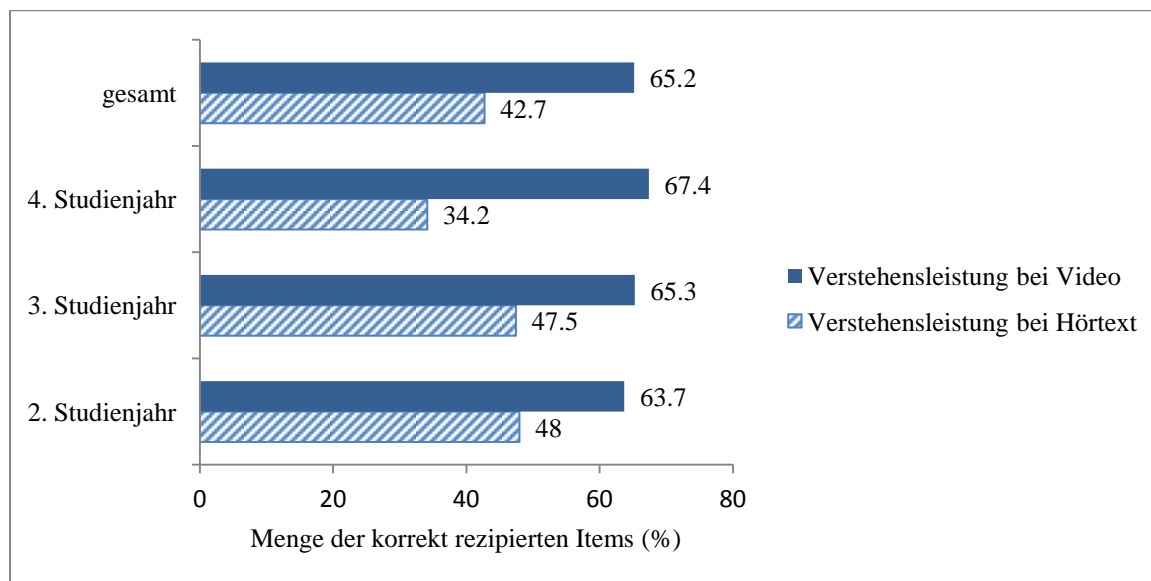


Abb. 1: Vergleich der erzielten Verstehensleistung bei der Rezeption von audiovisuellem und auditivem Input $N_1 = 81$, $N_2 = 62$; p -Wert $< 0,0001$ (Permutationstest mittels *R Development Core Team* 2012).

Es ist ein hoch signifikanter Unterschied ($p < 0,0001$) zwischen den Verstehensleistungen beim reinen Hörverstehen und beim Hör-Sehverstehen des Textes feststellbar: Während beim Sehen des Videos von den TestteilnehmerInnen fast zwei Drittel (65,2 %) der rezipierbaren Items erkannt und benannt wurden, lag die Verstehensleistung beim Hören des Textes ohne Bild weit unter der Hälfte (42,7 %). Die Gesamtverstehensleistung beim Sehen des Videos scheint mit nur rund 65 % allerdings recht gering auszufallen. Als Ursache dafür lassen sich im koreanischen Alltag nicht vorhandene bzw. anders besetzte Konzepte vermuten: Der Beruf Koch existiert natürlich auch in Korea, bezieht sich jedoch meist eher auf eine gewöhnliche handwerkliche Beschäftigung als auf einen professionalisierten, prestigeträchtigen Berufszweig. Daher könnte einigen TestteilnehmerInnen das Konzept eines „Sternekochs“ bzw. „Nobelrestaurants“ unklar gewesen sein. Daraus folgend wäre diesen TeilnehmerInnen auch das Konzept, im gastronomischen Bereich beruflich „Karriere zu machen“, einen Karriereabbruch zu befürchten bzw. sich gegen die „Männerwelt der gastronomischen Branche durchzusetzen“, nicht klar verständlich. Diese in den Redebeiträgen der Köchin eröffneten inhaltlichen Leerstellen werden zwar durch die moderierende Off-Stimme erklärend geschlossen, könnten jedoch als Ursache für ein geringeres inhaltliches Gesamtverständnis infrage kommen. Ein Testvergleich mit einer Deutschlernergruppe aus bspw. europäischen Ländern könnte dazu mehr Aufschluss geben. Im Folgenden sollen die gewonnenen Daten aus beiden Tests nochmals eingehender miteinander verglichen werden.

4.3.2. Verhältnis der Verstehensleistung von auditiven und audiovisuellen Items beim Sehen des Videos

Der eingangs beschriebenen dualen Kodierung zufolge werden bei der audiovisuellen Rezeption verbale und visuelle Informationen vorerst getrennt aufgenommen und im sensorischen Gedächtnis gespeichert. Dabei muss beachtet werden, dass auch bei der simultanen Rezeption eine Hierarchie von Sprache über Bild besteht, d.h. Inhalte werden vorrangig durch Sprache vermittelt, und kognitives Verständnis wird erst durch Sprache erreicht (vgl. Rauh 2007: 406-408/2012: 112-114). Erfolgt die Präsentation des sprachlichen und bildlichen Inputs zeitgleich, können bildliche Informationsträger aber zu schnellerem, tieferem Verstehen verhelfen, indem sie verbale Informationen modifizieren und konkretisieren (vgl. Biechele 2007/2011: a.a.O.). Umgekehrt trägt der sprachliche Input dazu bei, die Bedeutung des Bildes zu generieren und zu konkretisieren (vgl. Rauh 2012: 114). In diesem Sinne beeinflussen sich also beide Informationsträger gegenseitig.

Im verwendeten Videofilm wurden sechs Items festgelegt, die doppelt kodiert (verbal und bildlich) auftreten und daher audiovisuell erfassbar sind: Item 1 ist der Beruf der Interviewten, der von der moderierenden Off-Stimme in verschiedenen Umschreibungen („Küchenschefin“, „Sternekoch“) genannt wird sowie von der Interviewten selbst („Köchin“, „Köche“) verbalisiert wird. Gleichzeitig ist die Person Sybille Milde während der gesamten Interviewlaufzeit zum Teil auch in Kochuniform und in der Restaurantküche selbst zu sehen. Als weiteres audiovisuelles Item 2 wurde der Familienname „Milde“ der Köchin festgelegt, der sowohl von der moderierenden Off-Stimme genannt wird als auch als Stickerei auf der Uniformjacke der Köchin zu sehen ist. Item 3 ist der Arbeitsort „Restaurant“, der im Film kurz zu sehen ist. Item 4 ist der Umstand, dass sie „schwanger“ ist, was an ihrem kleinen Babybauch visuell erkennbar ist. Item 5 ist ihr Stolz auf die vielen „Zeitungsartikel“, die über sie veröffentlicht wurden und die sie im Film zeigt und kommentiert. Item 6 ist ihr Stolz auf Preise in verschiedenen „Wettbewerben“, von denen ein Wettbewerb auch visuell durch ein Zeitungsfoto für den Filmrezipienten erkennbar ist. Bei allen sechs Items erfolgte der visuelle Impuls mehr oder weniger simultan zur verbalen Information.

Als die acht Items, die nur auditiv kodiert, d.h. nur hörbar waren, wurden festgelegt: 1. Vorname „Sybille“; 2. Alter der Interviewten („die 29-Jährige“); 3. Arbeitsort „Frankfurt“; 4. Entscheidung über Karriereabbruch („Karriere bald zu Ende“; in der schwierigen Lage, ich bekomme jetzt ein Kind, und ich muss Familie und Karriere unter einen Hut bekommen“); 5. Kinderwunsch („Mein Traum sind fünf Kinder“); 6. Berufswahl durch „Schülerpraktikum“; 7. Arbeiten in einer „direkten, offenen und ehrlichen“ Männerwelt und 8. die Fähigkeit, sich in der Männerwelt zu behaupten („hat sich durchgesetzt in einer Männerwelt“, „Ich war auch das einzige Mädels“).

Im Folgenden wird der zweiten Ausgangsfrage nachgegangen „Inwiefern wirkt sich die gleichzeitige Verarbeitung von visuellem und audiovisuellem Material während des Sehens des Videos auf die Verstehensleistung aus?“ Betrachtet man die erbrachte Verstehensleistung bei der audiovisuellen Rezeption des Videofilms getrennt nach Hör-

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

Sehverstehensleistung und reiner Hörverstehensleistung, so zeigt sich wieder, dass diejenigen Items, die simultan durch sprachlichen und visuellen Input im Videofilm präsentiert wurden, von Lernenden mit 73,5 % insgesamt häufiger und scheinbar müheloser erkannt wurden, als die Items, die während des Sehens des Videos nur durch Hören erkennbar, d.h. nicht mit einem Bildimpuls gekoppelt waren (58,9 %). Auch der Permutationstest des Gesamtwerts ergab einen hoch signifikanten Unterschied von $p < 0,0001$. Die im Video gezeigten Aufnahmen und Bilder schießen demzufolge tatsächlich einen positiven Einfluss auf die Wort(wieder)erkennung auszuüben.

Interessant ist an dieser Stelle der Vergleich zwischen der Anzahl der reinen Hörverstehen-Items (HV), die beim Sehen des Videos „erhört“ wurden und der Anzahl der gleichen Hörverstehen-Items, die bei der rein auditiven Rezeption des Textes wahrgenommen wurden:

Tab. 2 Rezeption der HV-Items bei beiden Testversionen

Item-Nummer	1	3	6 ⁷	8	9	10	11	12
im Hörtext hören	9,7%	40,3%	69,4%	16,1%	82,2%	56,5%	41,9%	17,7%
im Video hören	25,9%	66,7%	67,9%	33,3%	82,7%	70,4%	69,1%	55,6%

Die teilweise starken Differenzen in der Menge an erkannten HV-Items zwischen audiovisueller und auditiver Rezeption des Textes lassen folgende Annahme zu: Der Film als visuelle Verstehenshilfe unterstützt den Rezipienten dabei, einzelne Details gezielter zu erfassen, da der Rezipient durch die visuellen Darstellungen sowohl sofort über die Textsorte (Interview bzw. Personenporträt) als auch über die einzelnen Gesprächsthemen wortwörtlich ‚im Bilde‘ ist. Anders als ein reiner Hörtext liefert das Filmmaterial prompte visuelle inhaltsgenerierende Hinweise (sog. *Cues*), wodurch der Rezipient bereits ein gewisses Maß an Vorwissen an den Textverstehensprozess herantragen kann. Diese Informationen kann der Rezipient eines Hörtextes lediglich auditiv und unter Umständen sogar erst zeitlich verzögert wahrnehmen. Dieses sofortige Wissen ist nicht nur eine kognitive Entlastung, sondern erleichtert es dem Video-Rezipienten auch, eine passende Erwartungshaltung an den folgenden Inhalt aufzubauen. Durch diese Erwartungshaltung wiederum können Hörstrategien (global, selektiv, detailliert) effektiver eingesetzt, was einen konzentrierteren, zielorientierteren Textrezeptionsprozess zu unterstützen scheint. Im Folgenden soll nochmals eingehender auf den Zusammenhang zwischen Vorwissen und Erwartungshaltung beim Hör-Sehverstehen eingegangen werden.

4.3.3. Vergleich der Antizipations- und Inferenzleistungen bei der auditiven und der audiovisuellen Rezeption des Textes

Die Verarbeitung filmischer Bilder ist, wie auch das Lese- und Hörverstehen, ein aktiver kognitiv-konstruktivistischer Prozess, bei dem Stimuli aus dem Text aufgenommen werden (*bottom-up*) und mit dem Vorwissen des Rezipienten interagieren (*top-down*). Zu diesem Wissen zählt auch das bereits Rezipierte, so also auch das Wissen über die Textsorte sowie inhaltliche Informationen, die dem Film schon entnommen wurden. Mittels dieser Wissensstrukturen kann sich der Rezipient innerhalb des Textverlaufs bzw. der Filmhandlung orientieren, semantische Leerstellen logisch füllen (Inferenzen bilden) und inhaltliche Schlussfolgerungen über den weiteren Textverlauf bilden (Antizipieren). Die so gewonnenen Informationen bilden also eine Interpretationsbasis, auf der fehlende Textinhalte ergänzt und folgende Textinhalte vorausgeahnt werden können. Im weiteren Textverstehensprozess muss der Rezipient seine hypothetischen Vermutungen, die er an den fortlaufenden Text stellt, beständig prüfen, gegebenenfalls revidieren und so inhaltliche Kohärenz herstellen. Inferenz und Antizipation machen Textverstehen überhaupt erst möglich. Nur durch die Nutzung vorhandenen Wissens und das Anknüpfen daran wird Verstehen von Neuem und dessen Integration ins Wissensnetz des Langzeitgedächtnisses möglich (vgl. Solmecke 1993: 18-21).

Filme besitzen dabei im Vergleich zu Lese- oder Hörtexten durch ihr Abbildungsspektrum in Bild und Ton mehr Potenzial, das kognitive Verstehen so zu steuern, dass Inferenz- und Antizipationsprozesse positiv beeinflusst wer-

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

den (vgl. Biechele 2007: 197-200/2010: 18-20; Herklotz 2009: 22-28). Vermuten lässt sich aus diesen Darlegungen, dass bei der audiovisuellen Rezeption das Vorwissen, welches aus bereits Gesehenem und Gehörtem gewonnen wurde, effektiver in den weiteren Verstehensprozess einbezogen wird als beim reinen Hören von Texten. Diese Vermutung soll durch einen Blick auf die Verstehensleistung dreier Ausschnitte aus dem Video bestätigt und die dritte Frage „Inwieweit kann Film Antizipations- und Inferenzprozesse erleichtern?“ erläutert werden.

Die ausgewählten Textausschnitte bestehen aus je zwei Informationen, wobei sich die zweite Information in gewissem Maße aus der korrekt verstandenen ersten Information inferieren bzw. antizipieren lässt. Beim ersten Ausschnitt wird verglichen, inwieweit TestteilnehmerInnen, die den Beruf der Interviewten („Köchin“) verstanden hatten, auch den Arbeitsort („Restaurant“) antizipierten und korrekt durch Sehen und/oder Hören verstanden. Beim Hör-Sehverstehen hatten die TeilnehmerInnen keinerlei Schwierigkeiten, diese inhaltliche Verbindung korrekt zu erkennen, d.h. beide Informationen wurden zu 100 % verstanden. Beim bloßen Hören des Textes hingegen er hörten nur 85,5 % den Beruf, wovon wiederum nur 69,4 % den Arbeitsort richtig verstehen konnten. Die optischen Stimuli wie Kochuniform und Küchen-Kulisse ermöglichen demzufolge ein promptes inhaltliches Verstehen und scheinen damit auch gleichzeitig passenden verbalen Wortschatz zu generieren.

Beim zweiten Textausschnitt bestand die erste Information darin, die derzeitige problematische Lage der Interviewten (Schwangerschaft) zu verstehen und daraus die zweite Information, nämlich ihre Sorge um das mögliche Ende ihrer Karriere zu inferieren und zu benennen („Karriere bald zu Ende“, „Familie und Beruf unter einen Hut bekommen“ etc.). Auch hier zeigt die Hör-Sehverstehensgruppe insgesamt eine höhere Trefferquote (64,2 % bei der ersten Information und 33,4 % bei der zweiten), während die Trefferquote der Gruppe, die den Text nur hören konnte, wesentlich geringer ausfiel (38,7 % bei der ersten Information und nur 16,1 % bei der zweiten).

Der dritte Ausschnitt beinhaltet als erste Information die Motivation der Köchin, in der Gastronomiebranche zu arbeiten: Die Interviewte äußert wiederholt, dass sie ihren Beruf mag, weil sie sich in der eher maskulinen Welt der Gastronomie wohlfühlt („Die Küche war ja toll. Also, da waren nur Männer ...“ etc.). Die Tatsache, dass überwiegend Männer in dieser Branche tätig sind, wird auch von der Off-Stimme mehrfach genannt („Spitzengastronomie ist Männersache“ etc.). Diese Information sollte als Vorwissensgrundlage zum Verstehen der zweiten Information dienen, nämlich dass sie stolz darauf ist, sich als Frau in dieser Männerwelt erfolgreich durchsetzen zu können („durchgesetzt in einer Männerwelt“, „einziges Mädels“ etc.). Diese Antizipationsaufgabe stellte die schwierigste dar, da die TestteilnehmerInnen die Informationen ausschließlich auditiv erfassen konnten. Außerdem kam für die koreanischen Studierenden die kulturell bedingte Verstehenshürde hinzu, die Konzepte von „Karriere, Gastronomie und Männerwelt“, wie sie in Korea üblich sind, zu relativieren und aus dem sprachlichen Input die Gegebenheiten in Deutschland zu inferieren. Auch bei dieser recht anspruchsvollen Aufgabe ist ein gravierender Unterschied in der Verstehensleistung beider Testgruppen ersichtlich. Die nachstehende Grafik soll diese Ergebnisse nochmals zusammenfassend verdeutlichen:

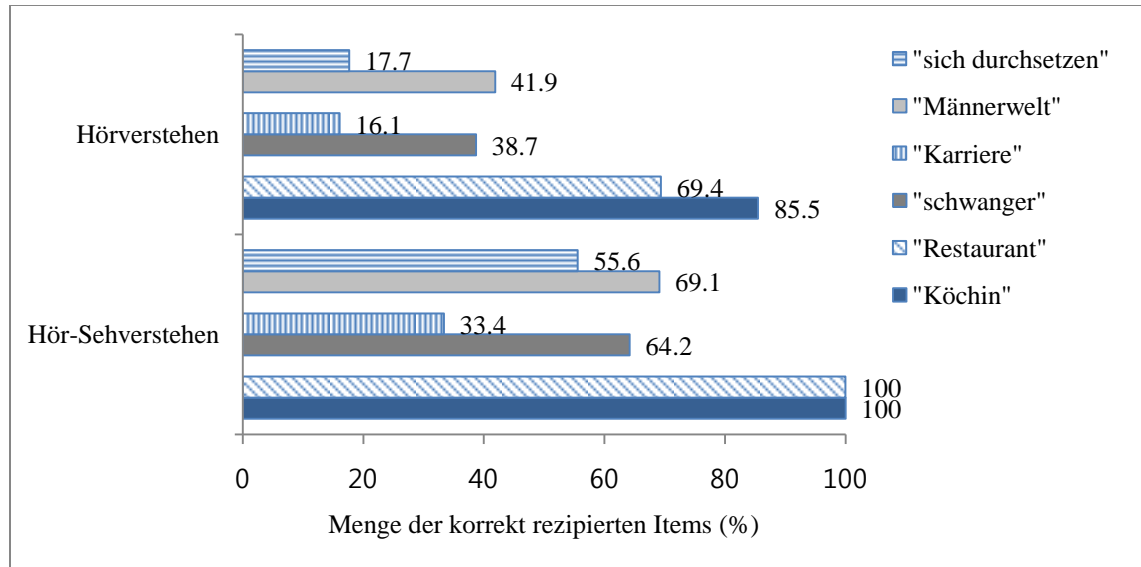


Abb. 2: Vergleich der Inferenz- und Antizipationsleistung bei Hör-Sehverstehen $N_1 = 81$ und Hörverstehen $N_2 = 62$ (Mittelwert in %)

Insgesamt scheint der Videotext in weitreichenderem Maße als der reine Hörtext Antizipations- und Inferenzprozesse zu unterstützen und Lernenden eine Hilfe zu sein, sprachlich Verstandenes oder auch nur unsystematisch erfasste Einzelinformationen sinnvoll in ein kohärentes Gesamttextgefüge einzuordnen. Somit ist davon auszugehen, dass der Videotext zu einem tieferen inhaltlichen Verständnis beigetragen hat.

4.3.4. Subjektive Selbsteinschätzung der eigenen Verstehensleistung

Zum Abschluss der Datenauswertung soll ein Blick auf die subjektiv wahrgenommene Verstehensleistung der TestteilnehmerInnen geworfen werden. Hierzu wurden die TeilnehmerInnen nach Abschluss des Testes aufgefordert, ihre eigene Leistung beim Hörverstehen bzw. Hör-Sehverstehen des Textes auf einer Skala von Null bis 100 % zu bewerten. Die folgende Grafik soll diese Ergebnisse illustrieren:

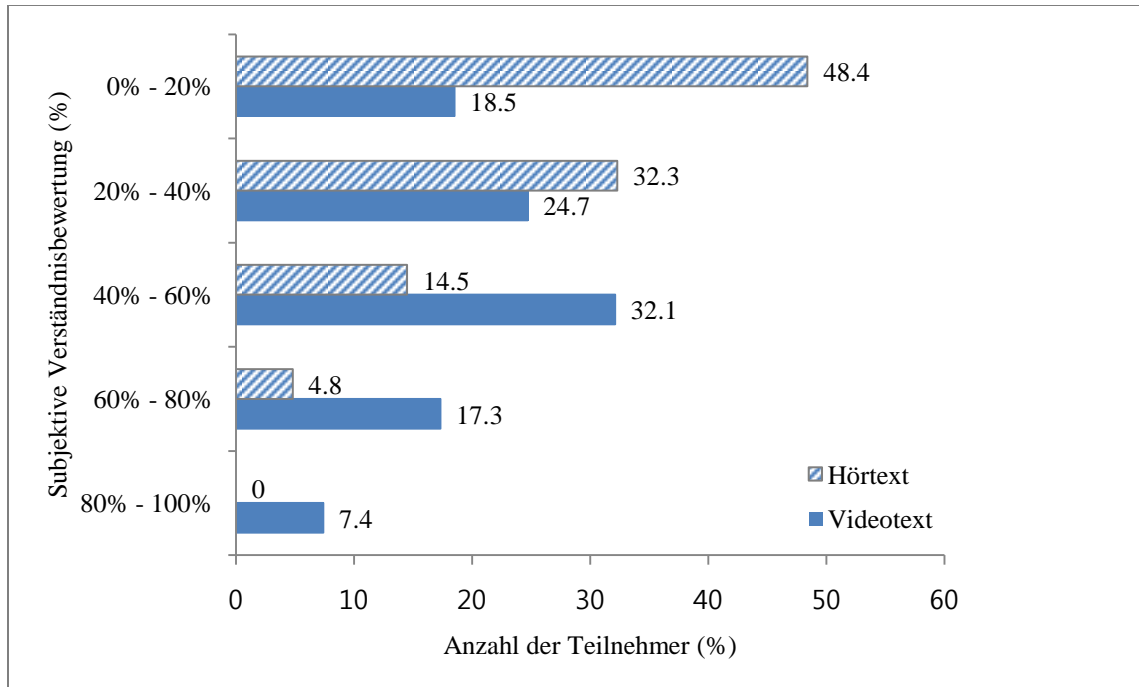


Abb. 3: Individuelle Einschätzung der eigenen Verstehensleistung nach Beendigung des Hör-Sehverstehenstestes $N_1 = 81$ und des Hörverstehenstestes $N_2 = 62$

Offensichtlich scheint beim bloßen Hören des Textes große Unsicherheit in Bezug auf die eigene Leistung zu bestehen: Knapp die Hälfte der TeilnehmerInnen aus der Hörverstehensgruppe schätzte ihr eigenes Verständnis zwischen Null und 20 % ein und etwa ein Fünftel zwischen 20 % bis 40 %, was bei einem tatsächlichen Gesamtverständnis von doch immerhin 42,74 % recht wenig erscheint. Auch bei der Einzelauswertung nach Jahrgängen treten keine nennenswerten Differenzen in der Selbsteinschätzung auf: In allen Studienjahren bewertete die Mehrheit das eigene Verstehen zwischen Null und 20 %.

Optimistischer scheinen die TeilnehmerInnen, die ihre Verständnisleistung nach dem Sehen des Videos bewerteten: Immerhin geht ein Fünftel der TestteilnehmerInnen davon aus, zwischen 20 % und 40 % verstanden zu haben und fast zwei Drittel bewerten ihre Leistung zwischen 40 % und 60 %. Während bei der Hörtextgruppe kein einziger Teilnehmer das eigene Hörverstehen mit 80 % bis 100 % bewertete, so tun dies bei der Hör-Sehverstehensgruppe immerhin 7,4 %.

Ein weiterer Unterschied, der bei der Durchführung und Auswertung der Tests aufgefallen ist, ist das scheinbar aktivere Verhalten der Rezipienten während des Video-Sehens: Viele Studierende, die mit dem Videoclip arbeiteten, machten vergleichsweise mehr Notizen und Revisionen auf ihrem Arbeitsblatt. Auch beim zweiten Vorführen des Videos machten die meisten TeilnehmerInnen einen konzentrierten Eindruck und schienen ihre Notizen zu ergänzen oder zu korrigieren. Demgegenüber schienen viele der Studierenden, die sich mit dem Hörtext beschäftigten, bereits nach dem ersten Hören ihre Notizen abgeschlossen oder das Hörverstehen ganz aufgegeben zu haben; vergleichsweise wenige TeilnehmerInnen schrieben auch während bzw. nach dem zweiten Abspielen des Hörtextes. Obwohl diese Beobachtung lediglich auf subjektiven Eindrücken beruht, könnte sie als Indikator für die aufmerksamkeitsfördernde, anstrengungsreduzierende Wirkung audiovisueller Materialien im Unterrichtskontext gewertet werden.⁸

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

▶ 간단한 인적 사항 (표시해주시기 바람)

학년	1학년 / 2학년 / 3학년 / 4학년 / 4학년 이상
성별	남자 / 여자
독일에서 독일어 배운 적이 있습니까?	예 / 아니오
독일어를 배우게 되었다면 얼마 동안 배웠습니까?	6개월 이하 / 6개월 이상

▶ 텍스트 질문 (독일어로 대답해주시기 바람)

여러분은 지금 한 사람의 삶에 관한 짧은 기사를 들을 겁니다. 먼저 아래의 질문을 읽어주시기 바랍니다. 듣기는 2번 반복됩니다. 그리고 듣기 동안에 답을 독일어로 작성해주시기 바랍니다. 가능한 한 간단한 단어나 문장으로 써 주시기 바랍니다. 끝으로 여러분이 들은 모든 것을 적어도 괜찮습니다.

Fragen	Notizen
Wie heißt die Person?	
Wie alt ist die Person?	29
Welchen Beruf hat die Person?	cliefen
Wo arbeitet die Person?	em Restaurant in Frankfurt.
Welches Problem hat die Person?	Sie hat Problem, weil sie verheiratet ist. <i>Männerehe</i>
Welchen Traum hat die Person für die Zukunft?	Kinder haben
Wie ist die Person zu ihrem Beruf gekommen?	Se hat Praktikum im Hotel gemacht.
Warum mag die Person ihren Beruf?	
Worauf ist die Person stolz? (3 Beispiele)	

▶ 자기 평가 (표시해주시기 바람)

여러분은 텍스트를 얼마나 많이 이해했다고 생각합니까? 스스로 이해한 만큼을 아래에 표기해 주시기 바랍니다.

~ 100% - 80% ~ 80% - 60% ~ 60% - 40% ~ 40% - 20% ~ 20% - 0%

▶ 간단한 인적 사항 (표시해주시기 바람)

stell. Saag Männerwelt, ähnlich

학년	1학년 / 2학년 / 3학년 / 4학년 / 4학년 이상
성별	남자 / 여자
독일에서 독일어 배운 적이 있습니까?	예 / 아니오
독일어를 배우게 되었다면 얼마 동안 배웠습니까?	6개월 이하 / 6개월 이상

▶ 텍스트 질문 (독일어로 대답해주시기 바람)

Chef, Kochen Frankfurt, 10 Jahre Career (als Chef), heiratete

여러분은 지금 한 사람의 삶에 관한 짧은 기사를 듣거나 볼 수 있습니다. 먼저 아래의 질문을 읽어주시기 바랍니다. 듣기/보기는 2번 반복됩니다. 그리고 듣기/보기 동안에 답을 독일어로 작성해주시기 바랍니다. 가능한 한 간단한 단어나 문장으로 써 주시기 바랍니다. 끝으로 여러분이 들은 모든 것을 적어도 괜찮습니다.

Fragen	Notizen
Wie heißt die Person?	Stefile Müller, Sahra ?
Wie alt ist die Person?	
Welchen Beruf hat die Person?	Se ist Chef in Restaurant in Frankfurt.
Wo arbeitet die Person?	In Restaurant arbeitet sie in Frankfurt.
Welches Problem hat die Person?	Viele Menschen denken, dass beide Männerhe ist. Se könnte sie gegen Vorurteil
Welchen Traum hat die Person für die Zukunft?	
Wie ist die Person zu ihrem Beruf gekommen?	Als Kind entscheidet sie sich ihren Beruf. Durch Praktikum wird sie Chefin
Warum mag die Person ihren Beruf?	
Worauf ist die Person stolz? (3 Beispiele)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Se wird auf der Zeitung besetzt. ▶ In der Männerwelt überlebt sie ▶ Männerheide

▶ 자기 평가 (표시해주시기 바람)

여러분은 텍스트를 얼마나 많이 이해했다고 생각합니까? 스스로 이해한 만큼을 아래에 표기해 주시기 바랍니다.

~ 100% - 80% ~ 80% - 60% ~ 60% - 40% ~ 40% - 20% ~ 20% - 0%

Abb. 4: Beispiele von bearbeiteten Fragebögen aus Hörverstehenstest (links) und Hör-Sehverstehenstest (rechts)

Die Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass Videos, die im Vergleich zu Hörtexten, ein „natürlicheres“ (a.a.O.) Rezipieren ermöglichen, auch zu mehr Sicherheitsgefühl beim Rezipieren verhelfen. Die Bilder im Video scheinen dazu beizutragen, sprachlich Nicht-Verstandenes zu überbrücken, erhalten somit den gesamten Textverstehensprozess in gewissem Maße aufrecht und führen zu einem besseren Globalverständnis.

5. Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen sollten belegen, dass der Einsatz von Filmmaterial im Fremdsprachenunterricht zu einem natürlicheren, selbstsicheren Rezeptionsverhalten der Lernenden beitragen kann. Die ausgewerteten Daten haben außerdem gezeigt, dass audiovisuelles Material, das medienpsychologischen Prinzipien entspricht, die kognitive Verarbeitung zu verbessern scheint. Die Bewegtbilder verhelfen durch ihre konkrete Darstellungsweise und aufmerksamkeitsfördernde Wirkung zu einem höheren Globalverstehen als reine Hörtexte. Dadurch unterstützen sie den Rezipienten auf der einen Seite dabei, sprachlich Verstandenes effektiver in einen kohärenten Gesamtkontext einzuordnen und fördern auf der anderen Seite durch die visuellen Stimuli gleichzeitig die Aktivierung und Generierung sprachlichen Wissens. Ein völliges Nicht-Verstehen, wie es beim Einsatz von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht ja mitunter der Fall ist, kann durch den Einsatz von geeignetem Filmmaterial eingedämmt werden, da dem Rezipienten außer dem verbalen Input noch der bildliche Input bei der Textverarbeitung zur Verfügung steht.

„Natürlicher“ ist der Einsatz audiovisueller Medien auch, weil Fremdsprachenlernende neben der Aufnahme landeskundlichen und sprachlichen Inputs auch die Chance erhalten, die fremdkulturelle Normalität, die sich in menschlichen Verhaltensweisen, in Mimik und Gestik, in Nonverbalem, Paraverbalem und Extraverbalem widerspiegelt, in gewissem Maße zu erleben. Dadurch können Lernende Schritt für Schritt lernen, auch diese Informationen zu dekodieren und sie in ihren Verstehens- und Deutungsprozess einzubeziehen. Somit leistet Filmmaterial immer auch einen Beitrag zur interkulturellen Bildung (vgl. Biechele 2011: 21).

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

Zieht man die Maximalverstehensleistung der TestteilnehmerInnen beim Hör-Sehverstehenstest nochmals in Betracht, so implizieren die Daten aber auch, dass das einfache Vorführen von Videomaterial noch nicht zum optimalen Verstehen führt. Vielmehr muss auch der Einsatz von Filmmaterial im Unterrichtskontext von didaktischen Hilfestellungen wie Vorentlastungsübungen, inhaltsstrukturierenden und aufmerksamkeitslenkenden Aufgaben sowie wortschatzgenerierenden Aktivitäten begleitet werden. Insbesondere beim Einsatz von Filmmaterial, das nicht nach medienpsychologischen Gesichtspunkten hergestellt wurde (z.B. Spielfilme), sind spezielle didaktische Vorgehensweisen nötig, um die Komplexität der visuellen und auditiven Stimuli zu reduzieren und Fremdsprachenlernende dabei zu unterstützen, die *top-down* und *bottom-up*-Prozesse durch adäquate Aufgaben und Aktivitäten zu steuern (hierzu Sass 2007). Zur konkreten Gestaltung solcher Aufgaben und kommunikativer Aktivitäten sind in den letzten Jahren eine Fülle an Erfahrungsberichten, unterrichtspraktischen Beispielen und Didaktisierungsvorschlägen zur Arbeit mit deutschsprachigen Filmen und Videopodcasts erschienen, die es Deutschlehrenden erleichtern, sich auf den konkreten Umgang mit audiovisuellem Material im Unterricht vorzubereiten und den Wert und Nutzen dieser Medienform besser einzuschätzen (hierzu u.a. Scherpinski 2013).

Bibliografie

- Abraham, Ulf (2009), *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2004), Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.), *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [Online unter <http://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensgesellschaft>. 29.08.2014].
- Biechele, Barbara (2007), „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, 194-205.
- Biechele, Barbara (2010a), Hör-Seh-Verstehen. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 118.
- Biechele, Barbara (2010b), Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Wien: Praesens, 13-32.
- Biechele, Barbara (2011), Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen. In: Hahn, Martin & Wazel, Gerhard (Hrsg.), *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute*. Frankfurt: Lang, 11-34.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008), Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 124-140.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke & Winzer, Britta (2007), *studio d BI. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen.
- [GER] Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. 2. Aufl., Kapitel 3 [Online unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>. 11.02.2014].
- Hallet, Wolfgang (2010), Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Harms, Michael (2005), Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barabara (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr, 245-256.

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

- Hecht, Susanne (1999), *Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitenden Videomaterials im Fremdsprachenunterricht – unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch als Fremdsprache* (unvollständige Manuskriptversion) [Online unter <http://www.hauptstrasse117.de/de/forschung.html>. 29.08.2014].
- Herklotz, Thomas (2009), *Untersuchung filmischer Methoden zur Förderung basaler Zugänglichkeit im Rahmen der Web-Interfacegestaltung*. Diplomarbeit [Online unter <https://mg.inf.tu-dresden.de/studentische-arbeiten/arbeiten/252>. 29.08.2014].
- Hosni, Ros-El Lourdes; Klötzer, Sylvia; Jentges, Sabine; Swerlowa, Olga & Sokolowski, Kathrin (2012), *Aussichten BI. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Kursbuch. Stuttgart: Klett.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf & Ochsmann, Nana (2010), *Aspekte. Mittelstufe Deutsch* (Band 1). Berlin: Langenscheidt.
- Lay, Tristan (2009), Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschunterricht in Taiwan. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 1, 107-153.
- Mayer, Richard E. (2009), *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Paivio, Allan (1990), *Mental Representations: A Dual-Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Orth-Chambah, Jutta & Weers, Dörte (2008), *em neu. Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache BI+*. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Porsch, Raphaela; Grotjahn, Rüdiger & Tesch, Bernd (2010), Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21: 2, 143-189.
- Rauh, Reinhold (2007), Zur Relevanz der Kombination von Sprache und filmischem Bild für den Fremdsprachenunterricht. *한국독일어교육회 Hankuk Dokileokyoyukhwae (Germanistische Pädagogik)* 20, 403-424.
- Rauh, Reinhold (2012), Die Verstehensfähigkeit koreanischer Studenten bei der Rezeption von deutschen Spielfilmen. Eine empirische Untersuchung. *한국독일어문학회 Hankuk Dokileomunhakhwae (Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft)* 56: 1, 97-120.
- Sass, Anna (2007), Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch* 36, 5-14.
- Scherpinski, Anja (2013), Förderung der fünf Fertigkeiten im DaF-Unterricht durch die Arbeit mit Film – Arbeitsmaterialien zum Spielfilm „Das Leben der Anderen“ für den aktiven Sprachunterricht auf Mittelstufenniveau. *독일문학 Dokilmunhak (Koreanische Zeitschrift für Germanistik)* 54: 1, 277-305.
- Solmecke, Gert (1993), *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.
- Venables, William N. & Smith, David N. (Hrsg.) (2012), *R Development Core Team. A language and environment for statistical computing* (Permutationstest). Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Wagner, Elvis (2007), Are they watching? Test taker viewing behavior during an L2 video listening text. *Language Learning and Technology* [Online unter <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf> . 11.02.2014].

Anmerkungen

* This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund 2014.

¹ Als *content visuals* bzw. inhaltsbezogene Visualisierungen werden Bildimpulse verstanden, die unmittelbar den verbalen Stimulus ergänzen. Solche Visualisierungen scheinen sich durchweg positiv auf das Verstehen auszuwirken. Als *context visuals* bzw. kontextbezogene Visualisierungen versteht man bildliche Informationen, die sich auf

Anja Scherpinski (2014), Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 171-186. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>.

den Kontext unter Einbezug der Sprecher beziehen, so z.B. Visualisierung von Sprecher- und Ortswechsel. Solche Bildinformationen können einen erleichternden Effekt auf das Hörverstehen ausüben (Porsch et al. 2010:148-149.).

- ² Die meisten dieser Studien stammen aus dem Bereich ESL (English as Second Language/Englisch als Zweitsprache). Eine Zusammenfassung von Forschungsergebnissen zum positiven/negativen Einfluss von Bildmaterial auf das Hörverstehen findet sich bei Porsch et al. (2010: 150) und Wagner (2007: 69-71).
- ³ Hierbei wurde davon ausgegangen, dass Multiple-Choice-Aufgaben für die Kontrolle der Verständnisleistung eher ungeeignet sind, da sie den Interpretationsraum einengen. Die offenen Fragen sollten, auch wenn sie deutlich schwieriger sind als Multiple Choice-Aufgaben, dazu beitragen, so viel wie möglich Verstehensoutput abzuschöpfen und für die Datenanalyse nutzbar zu machen (hierzu Porsch et al. 2010:154-156.). Die Fragen erschienen auf dem Arbeitsblatt chronologisch zum Textfluss im Videoclip.
- ⁴ Der Videoclip stammt von der begleitenden DVD des Lehrwerks „Aspekte“ (Koithan, Schmitz, Sieber, Sonntag & Ochsmann 2010). Dabei handelt es sich um einen authentischen, also nicht für den Fremdsprachenunterricht produzierten Dokumentationsfilm aus dem Jahre 2007. Vom Videoclip „Die Chefin“ wurde nur der erste Teil verwendet. Die Transkription zur DVD ist online kostenlos abrufbar [Online unter <http://www.klett-langenscheidt.de/downloads/lupo/Aspekte1-DVD-Transkript.pdf>. 11.02.2014].
- ⁵ Der Probetest wurde sowohl mit deutschen Muttersprachlern als auch mit koreanischen Deutschlernenden durchgeführt, um ein mögliches Maximalverstehen des Textes auszutariieren und die Testfragen dementsprechend zu formulieren.
- ⁶ Die Auswertung nach Studienjahren spiegelt lediglich Tendenzen wider. Von einer eingehenderen Untersuchung der Testergebnisse nach Studienjahren musste allerdings abgesehen werden, da Resultate von TestteilnehmerInnen, die aufgrund der zweijährigen militärdienstbedingten Studienunterbrechung eine vergleichsweise niedrige Punktzahl erzielten bzw. unverhältnismäßig hohe Punktzahlen von TestteilnehmerInnen, die in Deutschland aufgewachsen sind, ein verfälschtes Bild widerspiegeln könnten.
- ⁷ Anders als bei den restlichen Items lässt sich bei Item 6 ein gegenteiliges Resultat verzeichnen: Die korrekte Antwort „Frankfurt“ ist ein den Lernenden bekannter Begriff und wird von der Off-Stimme außerdem zufällig sehr artikuliert genannt. Vermutlich wurden daher an dieser Stelle von der Hörtext-Gruppe bessere Resultate erzielt, was aber m.E. keinen nennenswerten Einfluss auf das Gesamtergebnis der Untersuchung hat.
- ⁸ Wagner (2007) führt eine ausführliche Untersuchung zum Aufmerksamkeitsverhalten von Studierenden während des Sehens eines Videos im Fremdsprachenunterricht durch. Auch bei Hecht (1999) findet sich eine konkrete Untersuchung zu emotionalen und affektiven Reaktionen in der Rezeptionshaltung erwachsener Deutschlernender beim Sehen einer Fernsehserie (208-226).