



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Zum Einsatz von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht
am Beispiel der Musikvideoclips. Didaktisierung und empirische Untersuchung
im DaF-Unterricht.**

**Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων στο μάθημα της ξένης γλώσσας: Το
παράδειγμα των βίντεο κλιπ. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας και εμπειρική έρευνα
στο μάθημα των γερμανικών.**

KOSTAMI ANNA

A.M. 508047

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας (Άννας Κωστάμη) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Kostami Anna

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μιχαλοπούλου Σταματία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αθήνα, Ιούνιος 2022

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mir geholfen haben, dieses Studium zu vollenden;

zunächst und vor allem bei Frau Markou, die mit viel Engagement meine Diplomarbeit betreut hat, für den bereichernden und konstruktiven Austausch, die kollegiale Hilfe, die positive Stimmung, die ermutigenden Worte und dafür, dass sie mich bei Fragen, Problemen und allerlei Schwierigkeiten mit Rat und Tat unterstützt hat.

bei all meinen Tutoren/-innen, Herrn Seel, Frau Rofouzou, Herrn Chrissou, Frau Kontomitrou und Herrn Agorastos. Sie alle waren mir wichtige Begleiter im Studium und vertrauensvolle Ansprechpartner und haben mich positiv beeinflusst und herausgefordert.

bei meinen KommilitonInnen Maria und Iliada.

bei meinem Schüler Emil.

bei meiner Familie.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Anwendung von Musikvideoclips (MVC) im FSU zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens (HSV). Ziel der Arbeit ist zu untersuchen, wie dieses audiovisuelle Medium in den DaF-Unterricht eingebunden werden kann und was für didaktische Vorteile das bietet.

Zu diesem Zweck wurde – stützend auf Konzepte des HSV, auf Plurale Ansätze sowie (film)didaktische Grundlagen – ein authentisches Musikvideo (Thema „Menschlichkeit“) für B1-Niveau didaktisiert. Es wurden vielfältige Lehrziele definiert und dazu passende HSV-Aktivitäten entworfen, die anschließend in der Unterrichtspraxis umgesetzt wurden. Dabei wurden erforscht: a) die Eignung der Aktivitäten für den FSU, b) ihr Einfluss auf die Lernermotivation und c) die Verwendung des Englischen (L2) als Strategie. Die Aufgaben wurden zuerst in Pilotform an einer B1-Lernenden getestet. Das hat dazu geholfen, Schwächen in Lehrmaterial zu identifizieren. Nach mancher Modifizierung wurden die Aufgaben an einem weiteren Lernenden erprobt und bezüglich der drei Aspekte kriteriengeleitet evaluiert. Daraus ging hervor, dass die Hör-Seh-Aktivitäten in ihrer Mehrheit die festgelegten Kriterien der Eignung für den FSU vollständig erfüllt haben: Förderung des HSV und weiterer kommunikativer Fertigkeiten sowie kulturbezogener und sprachspezifischer Kompetenzen, Strategientraining, Anknüpfung an Weltwissen. Zudem haben sich fast alle Aktivitäten in vielerlei Hinsicht motivierend erwiesen; sie wurden mit Eifer bearbeitet, haben positive Emotionen hervorgerufen und persönliche Äußerungen begünstigt. Der Einbezug des Englischen war dienlich und wurde positiv angenommen.

Durch die Untersuchung lässt sich feststellen, dass MVCs im FSU, vorausgesetzt, dass sie mit angemessenen, zielbezogenen und motivierenden Aktivitäten begleitet werden, ein kombiniertes Fertigkeiten-/Kompetenztraining ermöglichen, das interkulturelles, mehrsprachiges und autonomes Lernen einschließt, die Lernenden ganzheitlich ansprechen und eine optimale Lernatmosphäre kreieren.

Schlüsselwörter

Fertigkeit, Hör-Seh-Verstehen, audiovisuelle Medien, Hör-Seh-Texte, Musikvideos, Plurale Ansätze

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την εφαρμογή των μουσικών βίντεο κλιπ στο μάθημα της ξένης γλώσσας για την προώθηση της οπτικοακουστικής (ο/α) δεξιότητας. Στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει, πώς μπορεί να ενταχθεί το οπτικοακουστικό αυτό μέσο στο μάθημα των γερμανικών και ποια διδακτικά οφέλη προκύπτουν από αυτό.

Αξιοποιώντας τις θεωρίες για την οπτικοακουστική κατανόηση, τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις και τη διδακτική των ταινιών σχεδιάστηκε μία διδακτική ενότητα επίπεδου B1 για ένα μουσικό βίντεο κλιπ (θέμα: Αλληλεγγύη-Ανθρωπιά). Διατυπώθηκαν ποικίλοι διδακτικοί στόχοι και σχεδιάστηκαν ανάλογες ασκήσεις. Αυτές ακολούθως εφαρμόστηκαν στη διδακτική πράξη, προκειμένου να εξεταστεί α) η καταλληλότητα τους για το ξενόγλωσσο μάθημα, β) ο παρακινητικός τους ρόλος και γ) η χρήση των αγγλικών ως στρατηγικής μάθησης. Οι ασκήσεις δοκιμάστηκαν πρώτα πιλοτικά σε μία μαθήτρια B1 με σκοπό τον εντοπισμό τυχόν αδυναμιών στο μαθησιακό υλικό. Μετά τις διορθώσεις δοκιμάστηκαν σε δεύτερο μαθητή και ακολούθως αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητά τους ως προς τα τρία σημεία βάσει κριτηρίων. Οι ασκήσεις στην πλειοψηφία τους αποδείχθηκαν κατάλληλες για την προώθηση της ο/α δεξιότητας και άλλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και διαπολιτισμικών και γλωσσικών δεξιοτήτων όπως και στρατηγικών μάθησης και ότι είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν τις πρότερες γνώσεις των μαθητών. Σχεδόν όλες οι ασκήσεις λειτούργησαν παρακινητικά· επιλύθηκαν με ζήλο και συνέβαλαν στη βίωση θετικών αισθημάτων και την έκφραση προσωπικών απόψεων. Τέλος, η χρήση της αγγλικής αποδείχθηκε χρήσιμη και έγινε θετικά αποδεκτή.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι τα μουσικά βίντεο κλιπ στο ξενόγλωσσο μάθημα, εφόσον συνοδεύονται από κατάλληλες, στοχοθετημένες και ενδιαφέρουσες ασκήσεις, προσφέρουν τη δυνατότητα συνδυαστικής εξάσκησης των επικοινωνιακών αλλά και άλλων δεξιοτήτων, όπως της διαπολιτισμικής, της πολύγλωσσης και της αυτόνομης μάθησης, εμπλέκουν το μαθητή συνολικά και δημιουργούν ένα ιδανικό μαθησιακό κλίμα.

Λέξεις – Κλειδιά

οπτικοακουστική δεξιότητα, οπτικοακουστικά μέσα, οπτικοακουστικά κείμενα, βίντεο κλιπ, πλουραλιστικές προσεγγίσεις.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	v
Περίληψη	vi
Inhaltsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	ix
Abkürzungsverzeichnis	x
0. Einleitung	1
1. Aspekte des kommunikativen – interkulturellen Fremdsprachenunterrichts	3
1.1 Die vier Fertigkeiten und das Hör-Seh-Verstehen	3
1.2 Das Phänomen der Interaktion der Fertigkeiten	5
1.3 Plurale Ansätze	6
2. Das Konstrukt Hör-Seh-Verstehen	9
2.1 Die Bedeutung des Hörsehverstehens	9
2.2 Die Macht der Bilder und das Sehverstehen	10
2.3 Teilkompetenzen des Hör-Seh-Verstehens	11
2.4 Zur Verarbeitung von Sprache und Bild	14
2.5 Audiovisuelle Rezeption als Interaktion	15
2.6 Hör-Seh-Verstehen, Filmbildung und interkulturelles Lernen	17
3. Das Medium Musikvideoclip im Fremdsprachenunterricht	19
3.1 Zum Einsatz von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht	19
3.2 Geschichte des Musikvideoclips	21
3.3 Klassifizierung von Musikvideoclips	23
3.4 Vor- und Nachteile von Musikvideos im Fremdsprachenunterricht	25
3.5 Quellen zu Musikvideos für den DaF-Unterricht	28
4. Zur Auswahl und Didaktisierung von Musikvideoclips	30
4.1 Kriterien der Textauswahl	30
4.2 Mediengerechte Nutzung	31
4.3 Phasen der Arbeit	33
4.4 Präsentationsmöglichkeiten	35
4.5 Übungen und Aufgaben	37

4.6 Kompetenzen und Strategien	39
5. Praktische Anwendung	42
5.1 Didaktisierung	42
5.1.1 Begründung der Textauswahl	42
5.1.2 Zielgruppe/Anwendungsvoraussetzungen	43
5.1.3 Lehrziele	44
5.1.4 Beschreibung des Arbeitsblattes	45
5.2 Empirische Studie	49
5.2.1 Ziel, Forschungsfragen, methodisches Vorgehen	49
5.2.2 Pilotstudie/-erprobung	50
5.2.3 Haupterprobung	54
6. Schlusswort	58
7. Literaturverzeichnis	60
Anhang	73

Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Die kommunikativen Fertigkeiten (Storch 1999: 15)	4
Abbildung 2: Kombination der Fertigkeiten (Storch 1999: 15)	5
Abbildung 3: Beispielskala zu audiovisueller Rezeption (Europarat 2001: 77)	10
Abbildung 4: Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler (2007)	12
Abbildung 5: Verstehensmodell nach Wolff (1990: 616 zit. nach Storch 1999: 119) angepasst	16
Abbildung 6: Modell der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht nach Blell/Lütge (2008)	18
Abbildung 7: Mediale Ebenen eines Hör-Seh-Textes (Abraham 2009: 81 zit. nach Chudak 2012: 94)	32
Abbildung 8: Strukturmodell einer Hör-Seh-Übungsstunde (Thaler 2007: 17)	33
Abbildung 9: Präsentationsmöglichkeiten eines Musikvideoclips nach Thaler (1999: 187ff.)	35
Abbildung 10: Die Anforderungen für das Hör-Seh-Verstehen auf B1-Niveau (Europarat 2001: 77)	44

Abkürzungsverzeichnis

DA	Diplomarbeit
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaFnE	Deutsch als Fremdsprache nach Englisch
DKMS	Deutsche Knochenmarkspenderdatei
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
KT	Kursteilnehmende
L1	Muttersprache, Erstsprache
L2	erste Fremdsprache
L3	zweite Fremdsprache, Tertiärsprache
LP	Lehrperson
MTV	Music Television
MVC	Musikvideoclip
PA	Plurale Ansätze
REPA	Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

0. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt den Einsatz von Musikvideoclips (MVCs) im DaF-Unterricht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Förderung des Hör-Seh-Verstehens. Der Grund warum ich mich für dieses Thema entschieden habe, ist, dass Musik hören und Videos anschauen für Jugendliche bedeutende Freizeitaktivitäten darstellen. Außerdem habe ich festgestellt, dass Musik im Unterricht eine besondere Atmosphäre schafft und bei Lernenden Begeisterung auslöst. Der konkrete Anlass war aber der Musikclip „Mensch ist Mensch“, den ich über die Applikation Lyricstraining ausfindig gemacht habe und der mich persönlich berührt hat.

In der Arbeit, die einen theoretischen und einen praktischen Teil hat, wird untersucht, wie man MVCs in den Unterricht integrieren kann und worin ihr didaktisches Potenzial besteht. Dafür werde ich einen Didaktisierungsvorschlag zum erwähnten Videoclip erarbeiten. Hierzu ist eigenes Lehrmaterial zu erstellen, das anschließend in der Unterrichtspraxis zu erproben ist. Die zu untersuchenden Aspekte sind die Eignung der erstellten Aktivitäten, die Wirkung einer Lernstrategie und der Einfluss der Aktivitäten auf die Lernermotivation. Daten hierzu sind über die Methode der Beobachtung sowie über die Befragung der Lernenden zu gewinnen. Die Behandlung eines MVC im Unterricht soll eine motivierende Funktion haben (Brychová 2012: 101) und das Sprachenlernen begünstigen (Patermann 2017: 73).

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut. Im ersten Kapitel geht es um das Konzept der vier sprachlichen Fertigkeiten im FSU sowie um das Hör-Seh-Verstehen als fünfte Fertigkeit. Darauffolgend wird das Phänomen der Interaktion der Fertigkeiten beschrieben, das auch für das Hör-Seh-Verstehen relevant ist. Im ersten Kapitel wird überdies das Konzept „Plurale Ansätze“ erläutert, in dessen Mittelpunkt Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit steht. Dabei werden zwei Bestandteile des Konzepts fokussiert, interkulturelles Lernen und integrierte Fremdsprachendidaktik, die zur theoretischen Fundierung des Didaktisierungsvorschlags beitragen.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens. Anfangs wird begründet, warum die Entwicklung der Hör-Seh- und der Sehkompetenz heutzutage vonnöten ist. Danach wird die Aufmerksamkeit auf die Teilkompetenzen gerichtet, die nach

Thaler für das Verstehen eines Hör-Seh-Textes erforderlich sind. Außerdem wird anhand verschiedener Theorien versucht, die Verarbeitung bildlicher und sprachlicher Informationen im Gehirn zu beleuchten. Weiterhin wird der Rezeptionsprozess von Hör-Seh-Texten als Interaktion geschildert. Schließlich wird das Modell von Blell/Lütge präsentiert, wonach Hör-Seh- und Sehverstehen als Stufen einer umfassenden Filmbildung betrachtet werden, die interkulturelles Lernen miteinschließt.

Im dritten Kapitel wird zunächst erklärt, warum es sich lohnt, neben Lese- und Hörtexten auch Hör-Seh-Texte als Lehrmaterialien zu verwenden sowie die besondere Funktion, die sie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (FSU) zu erfüllen haben. Außerdem werden die Vorteile genannt, mit denen die Arbeit mit filmischem Material (einschließlich MVCs) verbunden ist. Weiterhin wird auf das Medium Musikvideo fokussiert; es werden wichtige Stationen seiner Geschichte geschildert und die verschiedenen Arten von Musikvideos analysiert. Schließlich werden v.a. die Merkmale von Musikvideos diskutiert, die sie ideal für ihren Einsatz im Unterricht machen. Zugleich wird es auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, die Lehrende dabei zu überwinden haben.

Das vierte Kapitel widmet sich Aspekten, die mit der Auswahl und Didaktisierung von MVCs zusammenhängen. Dabei werden die Wichtigkeit eines didaktischen Plans, entsprechender Aufgabenstellungen sowie eines schrittweisen Vorgehens hervorgehoben. In diesem Rahmen werden auch die verschiedenen Präsentationsmethoden eines MVC vorgestellt und was jede einzelne zu leisten hat. Danach folgt eine Reihe von Übungs- und Aufgabenvorschlägen für jede Unterrichtsphase. Zu guter Letzt werden die Kompetenzbereiche zusammengefasst, die durch die Arbeit mit MVCs gefördert werden können.

Das fünfte Kapitel ist praxisorientiert. Es beinhaltet zum einen die Didaktisierung des ausgewählten Musikvideoclips und zum anderen die empirische Erprobung und Untersuchung des erstellten Materials in zwei Phasen. Nach der Bestimmung der Forschungsfragen und der methodischen Vorgehensweise, wird die Piloterprobung und deren Ergebnisse beschrieben. Anschließend werden die Haupterprobung sowie die gewonnenen Ergebnisse dargestellt.

Im letzten Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und abschließende Bemerkungen gemacht.

1. Aspekte des kommunikativen – interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Dieser Abschnitt soll in den Schwerpunkt der Arbeit einführen. Deshalb wird hier das Konzept der vier Fertigkeiten dargestellt sowie seine Erweiterung durch die Einführung des Hör-Seh-Verstehens (fünfte Fertigkeit). In diesem Abschnitt wird außerdem das Konzept Plurale Ansätze präsentiert. Dieses Konzept thematisiert Mehrsprachigkeit/ Mehrkulturalität, die zu den Zielen des heutigen FSU (Europarat 2001: 17, 106) sowie der vorgeschlagenen Didaktisierung (Unterkapitel 5.1.3) gehören.

1.1 Die vier Fertigkeiten und das Hör-Seh-Verstehen

Das oberste Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stellt der Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit dar, der Fähigkeit also zum Gebrauch der Fremdsprache für kommunikative Zwecke (Feld-Knapp 2016: 246). Diese bezieht sich sowohl auf die mündliche als auch auf die schriftliche Kommunikation und betrifft den rezeptiven wie auch den produktiven Sprachbereich, nämlich das Verstehen und die Übermittlung von Informationen. So ergeben sich aus den verschiedenen Modalitäten des Sprachgebrauchs die vier sprachlichen Fertigkeiten: *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen* und *Schreiben* (Storch 1999: 15).

„Sprachfertigkeiten“ beziehen sich auf das Sprachkönnen, sind Kompetenzen, Skills (Krumm 2001: 5). Der Begriff ist synonym mit Sprachtätigkeiten und umfasst konkrete sowie geistige Handlungen. Fertigkeiten werden nach Butzkamm (2002: 78 zit. nach Faistauer 2010: 961) durch Übung erworben und „äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben.“ Man spricht von Fertigkeit, wenn man die entsprechenden Arbeitsabläufe/Prozesse, die für die Ausführung einer bestimmten Fertigkeit erforderlich sind, automatisiert hat (Krumm 2001: 5). Die vier Fertigkeiten stellen ein tragendes Element des kommunikativen FSU dar und müssen – im Sinne einer ganzheitlichen Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit – in ihrer Gesamtheit gefördert werden (Faistauer 2010: 961, 967).

Die vier Grundfertigkeiten werden zum einen in mündliche und schriftliche eingeteilt, nach dem Medium, in dem die Kommunikation stattfindet. Zum anderen werden sie in produktive

und rezeptive eingeteilt, je nach der Rolle (Sender/Empfänger), die der Kommunikationsbeteiligte einnimmt (Abbildung 1) (Storch 1999: 15).

	gesprochene Sprache	geschriebene Sprache
rezeptiv	Hörverstehen	Leseverstehen
produktiv	Sprechfertigkeit	Schreibfertigkeit

Abbildung 1: Die kommunikativen Fertigkeiten (Storch 1999: 15)

Dabei sollte man betonen, dass die rezeptiven Fertigkeiten keinesfalls mit Passivität zu verbinden sind, zumal das Verstehen viel Eigenaktivität erfordert (Ehnert 2001: 63).

Schwerdtfeger wies 1989 auf eine zusätzliche rezeptive Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen (Kap. 2), hin, nämlich die Fähigkeit zur Rezeption von audiovisuellen Medien, und bezeichnete es als die fünfte Fertigkeit (Krammer 2021: 5). Hör-Seh-Verstehen entspricht dem natürlichen Verstehen und kommt im Alltag viel häufiger vor als das reine Hörverstehen (Scherpinski 2014: 172). Es wird zitiert, dass 70-80 Prozent der Informationen, die wir aufnehmen, über die Augen und 13 Prozent über die Ohren erfasst werden. Der visuelle Rezeptionskanal besitzt somit eine zentrale Stellung in unserer Wahrnehmung (Harms 2005: 247 zit. nach Sass 2007: 7). Dabei werden Bilder schneller als Texte/verbale Informationen verarbeitet und bleiben länger im Gedächtnis (*picture superiority effect*). Im Kontext des Hör-Seh-Verstehens können sie u. U. Fremdsprachlernenden helfen, den sprachlichen Input zu erschließen und somit das Hörverstehen erleichtern (Krammer 2021: 5).

Wenn auch die neue Fertigkeit in wichtigen bildungspolitischen Dokumenten¹ als zu schulende Kompetenz enthalten ist, hat sie bislang nicht ihren festen Platz im Kanon der klassischen Sprachfertigkeiten gefunden (ebd.: 4-5); in aktuellen Lehrwerken sind Hör-Seh-Texte zu finden. Man kann aber nicht von einer integrierten Fertigkeit reden. So wird angemerkt, dass entweder die thematische Einbettung in eine bestimmte Lektion fehlt oder dass die Verbindung zu den Lehrwerkinhalten nicht besonders gelungen ist (Chudak 2008: 122, 125). Angesichts der wachsenden Bedeutung audiovisueller Medien, ist wichtig und

¹ Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) von Europarat (2001: 214), in dem die vier Fertigkeiten als *kommunikative Aktivitäten* (Sprachhandlungen) aufgefasst werden (Feld-Knapp 2016: 246-247), wird Hör-Sehverstehen unter den rezeptiven Aktivitäten mitgezählt.

zeitgemäß, die vollständige Integration der Hör-Seh-Fertigkeit zu fordern (Faistauer 2010: 961).

1.2 Das Phänomen der Interaktion der Fertigkeiten

Zwischen den vier Fertigkeiten bestehen gegenseitige Wechselwirkungen. Diese Aussage trifft sowohl auf die kognitiven Prozessen als auch auf die Kommunikationspraxis zu. So werden beim Sprechen die gleichen Gehirnareale, wie beim Hören, beschäftigt. Ähnliches gilt für Lesen und Schreiben. Das erklärt sich aufgrund der Tatsache, dass beim Sprachgebrauch polysensorische Prozesse im Gehirn stattfinden (Faistauer 2010: 965). Und ein anderes Beispiel: Es lässt sich feststellen, dass bei den Prozessen des Lesens, Hörens und Schreibens auch die Sprechmotorik aktiviert wird (Krumm 2001: 6).

Was Hören und Sprechen noch verbindet, ist, dass beide die Phonologie als Grundlage haben und das phonologisch organisierte Lexikon (die Laute) beanspruchen. Lesen und Schreiben haben wiederum die Orthografie als gemeinsame Grundlage und beanspruchen das grafisch organisierte Lexikon (die Schriftzeichen) (Faistauer 2010: 965). Daraus lässt sich beispielsweise schließen, dass Sprechaufgaben indirekt auch dem Hörverstehen dienen.

Enge Beziehungen existieren auch zwischen den rezeptiven und den produktiven Fertigkeiten. Die letzteren setzen die ersteren voraus. Ohne Hören und Verstehen gibt es kein Sprechen. Und ohne Lesen und Verstehen gibt es kein Schreiben (ebd.: 967).

Was die Kommunikation betrifft, da treten die verschiedenen Fertigkeiten meist nicht isoliert auf. Im Gegenteil sie kombinieren sich. Das kann man sowohl im Unterricht als auch im realen Leben bemerken. Storch (1999: 15) macht das anschaulich (Abbildung 2).

	REALE KOMMUNIKATION	FREMDSPRACHENUNTERRICHT
HV → SP	jdm. etwas erzählen, was man von anderen/im Radio gehört hat	einen Text hören und den Inhalt mündlich wiedergeben
LV → SCHR	einen Zeitungsartikel lesen und einen Leserbrief dazu schreiben	einen Text lesen und eine Stellungnahme dazu schreiben
HV → LV	Nachrichten im Radio hören und darüber am Abend in der Zeitung lesen	einen Anfängerdiallog hören und ihn anschließend im Lehrbuch lesen

Abbildung 2: Kombination der Fertigkeiten (Storch 1999: 15)

Beim Telefonieren z.B. sind Sprechen ebenso wie Hören angesagt, zumal die Kommunikationspartner abwechselnd mal die Hörer- mal die Sprecherrolle übernehmen. Auch beim Anschauen eines Filmes interagieren sich Hören und Sehen und fallweise stützen einander.

Die bisherige Analyse spricht dafür, die Sprachfertigkeiten im Unterricht gemeinsam zu trainieren. Ein anderes Argument für das kombinierte Fertigkeitstraining ist, dass damit unterschiedliche Lerntypen (z.B. auditiver, kommunikativer, lesend-schreibend) angesprochen werden (Faistauer 2010: 967). Vor allem die Verarbeitung von Texten im FSU begünstigt einen integrierten Umgang mit den sprachlichen Fertigkeiten (Thonhauser 2010: 1037). Das gilt auch für die Arbeit mit Hör-Seh-Texten, da anhand deren sich mehrere Fertigkeiten/Kompetenzen, produktive und rezeptive, üben lassen; so bezieht z.B. die Aufgabe, ein Standbild zu beschreiben, Sehen und Sprechen/Schreiben aufeinander (Yurchenko 2020: 432).

1.3 Plurale Ansätze

Die „Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (PA) beinhalten „Lehr- und Lernverfahren, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen.“ (Meißner/Schröder-Sura 2009: 5). PA stehen im Gegensatz zu einzelzielsprachlichen Konzepten, die sich auf eine einzige Zielsprache und Kultur einschränken. Darunter zählt beispielsweise das in der Fremdsprachendidaktik lange herrschende Prinzip der Einsprachigkeit, wonach die Muttersprache als Störfaktor betrachtet und aus dem Unterricht ausgeschlossen wurde (ebd.).

PA plädieren dafür, die Unterrichtssprache, die als zentrales sprachliches Bezugssystem dient, in Beziehung zu den anderen Sprachen setzen, die im Leben der Lernenden eine Rolle spielen (Silvensky 2015: 8). Es geht um ein innovatives Konzept, denn, wie Decke-Cornill/Küster (2014: 40) bemerken,

In der Schule werden Sprachen in der Regel getrennt voneinander gelehrt, Bezüge unter ihnen und zwischen den anderen gelehrt und den mitgebrachten Sprachen selten hergestellt und lebensweltliche Sprachen der Schüler/innen als Problem gesehen und verbannt.

In schulischem Kontext wird nämlich davon ausgegangen, dass die verschiedenen Sprachen, die ein Schüler kann, in seinem Gehirn getrennt sitzen. Das bezweifeln allerdings die Forschung zum Tertiärspracherwerb und die Mehrsprachigkeitsforschung (ebd.). Die Mehrsprachigkeitshypothese besagt, dass die Kompetenzen, über die ein Lernender in verschiedenen Sprachen verfügt – unabhängig davon, wie gut er diese Sprachen beherrscht – ein gemeinsames System konstituieren. Diese stützen einander und können beim Erlernen weiterer Sprachen behilflich sein (Riemer 2002: 64). Sie sind also als Schatz zu betrachten und im Unterricht zu berücksichtigen (Decke-Cornill/Küster 2014: 40). Das steht auch im Einklang mit dem konstruktivistischen Lernverständnis (ebd.: 38); Lernen geschieht demnach auf der Basis des individuellen Vorwissens (Riemer 2002: 60).

PA setzen sich insgesamt aus vier Komponenten zusammen: i) dem interkulturellen Lernen, ii) der integrierten Fremdsprachendidaktik iii) der Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen und iv) dem Eveil aux langues-Ansatz bzw. der Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität (Meißner/Schröder-Sura 2009: 5). Da interkulturelles Lernen und integrierte Fremdsprachendidaktik bei der hiesigen Arbeit eine bedeutende Rolle spielen, lohnt es sich darauf einzugehen.

Interkulturelles Lernen ist ein notwendiger Bestandteil des FSU. Denn über die Fremdsprache kommt man in Kontakt mit einer anderen, unvertrauten Kultur (Storch 1999: 285, 287). Dabei wird u.a. angestrebt, über das Verhältnis vom Eigenen und Fremden zu reflektieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen zu erkennen, sich der eigenen kulturellen Identität bewusst zu werden, Vorurteile und Stereotypen zu überwinden und die Fähigkeit zur Perspektivenwechsel und Empathie zu entwickeln (Burwitz-Melzer 2000 zit. nach Quetz 2002: 45). Dadurch wird dem FSU eine bedeutende Rolle zugewiesen, „die weit über das fachspezifische Lernziel ‚Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache‘ hinausreicht“. (Storch 1999: 295) Er trägt nämlich zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden bei, und zwar in Richtung Selbsterkenntnis, Offenheit und Toleranz (ebd.). Interkulturelles Lernen kann man besonders gut anhand audiovisueller Texte initiieren, da darin die fremde Lebenswelt sehbar/verstehbar wird.

Die integrierte Fremdsprachendidaktik setzt sich zum Ziel, Lernenden dabei zu helfen, Verbindungen zwischen den Sprachen herzustellen, die sie schon kennen (Meißner/Schröder-Sura 2009: 5). Hinzu sie dafür zu sensibilisieren, ihr gesamtes sprachliches Wissen heranzuziehen und den Relationen zwischen den von ihnen

beherrschten Sprachen auf die Spur zu kommen sowie von ihnen Gebrauch zu machen (Decke-Cornill/Küster 2014: 40). So wird z.B. vorgeschlagen, auf Vokabeln in anderen Sprachen zu verweisen oder Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu thematisieren (Silvensky 2015: 8).

Das dient zwei Zwecken: Zum einen erhalten Lernende umfassende Kompetenzen und zum anderen erlernen sie die Zielsprache schneller. Dabei werden die Kenntnisse der Lernenden in der Erstsprache (L1) und/oder in gut beherrschten Fremdsprachen strategisch genützt, um das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu erleichtern. Die Transferprozesse (z.B. Übertragung von L1-Strukturen auf die zu erlernende Fremdsprache), die dabei stattfinden, kommen nicht nur der Zielsprache, sondern auch der Ausgangs- sowie der bereits erworbene(n) Sprache(n) zugute (Meißner/Schröder-Sura 2009: 5-6). Jedoch ist nicht zu verschweigen, dass der Transfer nicht immer gelungen ist bzw. zu Fehlern führen kann. Man spricht in diesem Fall von Interferenz (Ehnert 2001: 41).

Ein Beispiel integrativer Fremdsprachendidaktik stellt das Konzept „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE) dar. Das bietet sich in Fällen, in denen Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache bzw. als Tertiärsprache (L3) unterrichtet wird. Es geht darum, die Englischkenntnisse der Lernenden in den DaF-Unterricht einzubeziehen (Meißner/Schröder-Sura 2009: 5-6). Dabei profitiert man von der sprachlichen Verwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen, die u.a. im Wortschatzbereich festzustellen ist (Stefanov 2019: 40). Da die Konstellation L2-Englisch, L3-Deutsch im FSU in Griechenland zu treffen ist, könnte m.E. das DaFnE-Konzept eine Rolle bei uns spielen. Daher wird es in hiesiger Arbeit berücksichtigt.

PA erscheinen in der heutigen pluralistischen, von sprachlicher und kultureller Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft vollkommen passend zu sein. In diesem Hinblick wird für ihre praktische Umsetzung europaweit gesorgt. Den nötigen institutionellen Rahmen bietet hierzu der „Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA), der 2007 publiziert wurde (Silvensky 2015: 8-9). Der REPA fungiert komplementär zum GER, da er auf die Aspekte Mehrsprachigkeitsförderung, interkulturelles Lernen und Sprachlernkompetenz fokussiert, und strebt eine umfassende Bildung der Fremdsprachlernenden an. Ihm liegt nämlich ein weiter Kompetenzbegriff zugrunde, wie auch dem GER (Morkötter 2016: 85-86).

2. Das Konstrukt Hör-Seh-Verstehen

Dieser Abschnitt befasst sich hauptsächlich mit verschiedenen Beschreibungsmodellen des Hör-Seh-Verstehens sowie mit den kognitiven Prozessen, die bei der Rezeption von audiovisuellen Texten ablaufen. Dabei wird unter Hör-Seh-Verstehen v.a. das Filmverstehen begriffen, nämlich das (gleichzeitige) Hören und Sehen von bewegten Bildern. Sehverstehen wird wiederum als eigenständige Teilfertigkeit aufgefasst.

2.1 Die Bedeutung des Hörsehverstehens

Die Fertigkeit bzw. Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens (Unterkapitel 1.1) ist in unserer Zeit mehr denn je gefragt. Medien, konkreter neue Medien², spielen nämlich in mehreren Lebensbereichen eine tragende Rolle. Besonders die jugendlichen Lernenden, die im digitalen Zeitalter aufgewachsen sind, bedienen sich gern und intensiv in ihrem Alltag – sei es für Information, Unterhaltung oder Kommunikation – einer Vielzahl von digitalen Geräten (Smartphones, Tablets, Computer), über die sie akustische und visuelle Inhalte senden und empfangen (Patermann 2017: 74).

Dabei werden oft zur Informationsübertragung mehrere Symbolsysteme (Text, Bild, Grafiken, Musik) gleichzeitig eingesetzt (Multimodalität), die in ihrer Gesamtheit rezipiert werden müssen. Das setzt die Fähigkeit voraus, die unterschiedlichen Zeichensysteme sowie deren Zusammenspiel wahrzunehmen und zu analysieren (Bucher 2011: 123f. zit. nach Patermann 2017: 74).

Hör-Seh-Verstehen ist in der mündlichen Kommunikation, bei *face-to-face* Gesprächen, sei es in physischer oder digitaler Präsenz (Videotelefonie), von besonderer Relevanz. Man sollte nämlich nicht übersehen, dass sich dabei die non-verbalen Zeichen (Mimik, Gestik, Körperhaltung) und der Kontext sowie die prosodischen Merkmale (Tonfall, Lautstärke, Sprechtempo) einmischen, die zu entschlüsseln sind. Durch sie werden nämlich Informationen vermittelt bzw. Emotionen ausgedrückt. Besonders im Falle, dass Inkongruenz zwischen den gesprochenen und den visuell vermittelten Informationen

² Neue Medien beziehen sich auf „technologische Entwicklungen der Telekommunikation, die eine Informationsvermittlung über Computer oder Internet ermöglichen“ (Freudenstein 2007: 395 zit. nach Ramirez 2017: 39). Die dabei übermittelten Daten sind meist in digitaler Form (Kováčová 2013: 57).

besteht, verlässt man sich eher an die Botschaft, die über die Körpersprache des Gegenübers ausgesendet wird. Übrigens sind visuelle Zeichen leichter und schneller zu dekodieren als verbale (Yurchenko 2020: 431).

Die wachsende Bedeutung des Hör-Sehens im Alltag, Beruf und in der Freizeit hat dazu geführt, diese Kompetenz in den Bildungsstandards, Rahmenrichtlinien und Kernlehrplänen einzubinden. Das ist der Fall auch im GER (Europarat 2001: 77). Hör-Seh-Verstehen bzw. „audiovisuelle Rezeption“ wird dabei als die gleichzeitige Rezeption eines auditiven und eines visuellen Inputs definiert (siehe auch die Definitionen in Unterkapiteln 2.3 und 2.6). Hierzu werden Deskriptoren für die verschiedenen Niveaustufen angeboten (Abbildung 3). Diese sind aber, wie man feststellen kann, vage formuliert und beziehen sich lediglich auf das Verstehen von Filmen und Fernsehsendungen. Die Kategorie Musikvideos, die die vorliegende Arbeit fokussiert (Kap. 3), wird außer Acht gelassen³.

	Fernsehsendungen und Filme verstehen
C2	Wie C1
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
B2	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.
B1	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.
A2	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.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Abbildung 3: Beispielskala zu audiovisueller Rezeption (Europarat 2001: 77)

2.2 Die Macht der Bilder und das Sehverstehen

Auch dem reinen Sehverstehen, das allerdings in der Forschung wenig Beachtung gefunden hat (Reimann 2016: 21-22), kommt in heutiger Zeit, in der Bildlichkeit gegenüber

³ Der Wert der ästhetischen Sprachverwendung wird im GER (Europarat 2001: Kap. 4.3.5) zwar theoretisch anerkannt. Künstlerische Inhalte, wie die Arbeit mit Musik und Songs, nehmen aber in diesem v.a. pragmatisch-funktional orientierten Ansatz keinen bedeutenden Platz (Juhásová 2015: 50).

Schriftlichkeit vorherrscht, große Bedeutung zu. Im Zuge der Medialisierung begegnet sich man täglich einer Menge von visuellen Reizen. Über die Medien erfahren wir, was in der fernen und nahen Welt geschieht. Dabei üben mediale Bilder einen großen Einfluss aus, und zwar auf das Denken und auf die Weise, wie man die Welt wahrnimmt. Das ist uns allerdings nicht immer ganz bewusst (Lay/Koreik/Welke 2017: 661). Die Macht der Bilder besteht u.a. darin, dass sie auf das Gehirn real wirken: „Informationen auf Bilder werden wie Informationen aus der Realität aufgenommen.“ (Steding o.J.: Online) Bilder werden jedoch häufig verfälscht mit der Absicht, die öffentliche Meinung in eine bestimmte Richtung zu lenken (ebd.).

Es stimmt zwar, dass durch die Dominanz von visuellen Informationsträgern unsere Rezeptionsgewohnheiten sich verändert haben. So kann die heutige Jugend visuelle und akustische Reize um 30% schneller als die Jugend vor zwanzig Jahren rezipieren (Ballstaedt 2004: 6 zit. nach Sass 2007: 6). Die Sehkompetenz, also die Fähigkeit, „Bilder kompetent lesen zu können, sie zu dekodieren und adäquat zu interpretieren“ (Lay/Koreik/Welke 2017: 662), ist aber nicht ausreichend entwickelt und muss aufgebaut werden (ebd.). Denn sie ist, im Gegensatz zur visuellen Wahrnehmung, weder angeboren, noch reift sie natürlich aus (Hecke/Surkamp 2010: 14). Diese Fähigkeit ist für den FSU besonders relevant aufgrund des interkulturellen Potentials von Bildern (Lay/Koreik/Welke 2017: 662).

In Zusammenhang mit der Entwicklung des Sehverstehens steht die Schärfung der Aufmerksamkeit der Lernenden, die Voraussetzung für jeglichen Lernprozess ist, sowie die Förderung eines kritischen Umgangs mit visuellen Informationen (Unterkapitel 2.6) zur Verhinderung von Manipulation. Denn, wenn das Gehirn ständig mit vielen Reizen bombardiert wird, findet keine tiefe Verarbeitung statt; es wird nur Neues und Interessantes wahrgenommen. Darauf stützt sich auch Werbung auf, um die Konsumenten zu beeinflussen (Sass 2007: 6-7).

2.3 Teilkompetenzen des Hör-Seh-Verstehens

Hör-Seh-Verstehen ist in kognitiver Hinsicht ein noch komplexerer Prozess als das reine Hörverstehen, das 32 geistige Aktivitäten erfordert (Kieweg 2003 zit. nach Thaler 2007: 13). Denn es wird simultan (gleichzeitig) oder sukzessiv (allmählich) neben einem auditiven noch ein visueller Input entgegengenommen. Die zwei Inputarten können inhaltlich

zueinander passen, sich einander ergänzen oder widersprechen. Bestehen im Film auch textuelle Elemente, wie Untertitel, Inserts und Schriftzüge, dann kommt auch Leseverstehen hinzu (Thaler 2007: 13).

Die vielfältigen Komponenten, die sich im Hör-Seh-Prozess⁴ beteiligen, werden von Thaler (ebd.) aufgelistet (Abbildung 4). Gemäß seinem Modell sind für das Hörverstehen bzw. für das Verstehen der gehörten Informationen mehrere Kompetenzen⁵ nötig bzw. zu entwickeln:

<i>Hör-Verstehen</i>	<i>Seh-Verstehen</i>
Allgemeine Kompetenzen – Weltwissen – Soziokulturelles Wissen Linguistische Kompetenzen – Phonetisch-Phonologische Kompetenz – Lexikalische Kompetenz – Grammatikalische Kompetenz – Semantische Kompetenz Soziolinguistische Kompetenzen – Register – Varietäten – Höflichkeitskonventionen Pragmatische Kompetenzen – Diskurskompetenz – Schemakompetenz – Funktionale Kompetenz Deutung prosodischer Mittel – Stimmqualität – Stimmhöhe – Lautstärke – Länge	Verstehen von Handlungen – Aktivitäten – Demonstrieren – Zeigen Dekodierung ikonischer Elemente – Bilder – Landschaften – Objekte Deutung paralinguistischer Merkmale – Gestik – Mimik – Körperhaltung – Augenkontakt – Körperkontakt – Proxemik Verstehen kinematografischer Techniken – Kameraperspektiven, – bewegungen – Montage – Licht, Musik Weltwissen, soziokulturelles Wissen <u>Leseverstehen</u> – Untertitel – Inserts – Schriftzüge
 Hör-Seh-Verstehen	
Wahrnehmung, Speicherung, Verarbeitung von Ton und Bild – temporale Beziehung: simultan oder sukzessiv – inhaltliche Beziehung: Kongruenz/Komplementarität oder Diskrepanz – Repräsentation: dual oder amodal oder integriert – Prozesse: <i>bottom up</i> und <i>top down</i> ; Interaktion	

Abbildung 4: Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler (2007)

a) allgemeines Wissen, d.h. Weltwissen, das faktisches (z.B. geografisches) sowie soziokulturelles Wissen über das Zielsprachenland (z.B. in Bezug auf das Alltagsleben, die

⁴ Es ist ersichtlich, dass Thalers Modell sich auf das Verstehen audiovisueller Dokumente bezieht. Es lässt sich aber auch im Kontext der direkten Kommunikation anwenden (Reimann 2016: 23).

⁵ Für deren Analyse lehne ich mich an Europarat (2001: 103ff.) an.

Lebensbedingungen, die interpersonalen Beziehungen, das Wertesystem der Gesellschaft, die Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten) umfasst.

b) linguistische, also lexikalische (auch phraseologische), grammatische (morphosyntaktische), semantische und phonetisch-/phonologische (betr. Artikulation und Intonation), Kompetenzen

c) soziolinguistische Kompetenzen (z.B. Wie wird Höflichkeit in der zielsprachlichen Kultur ausgedrückt? Welche Begrüßung, welches Sprachregister sind in einem bestimmten kommunikativen Kontext angemessen?)

d) pragmatische Kompetenzen (Textsorten-, Textstrukturwissen, Wissen zur Realisierung von Sprachintentionen sowie zu Interaktionsschemata) und

e) die Fähigkeit, die Stimme (Qualität, Höhe, Lautstärke, Länge) der Sprecher zu deuten.

Beim Sehverstehen spielen folgende Aspekte eine Rolle: das Verstehen von Handlungen, ikonischen Elementen (Bilder, Landschaften, Objekte) und Elementen der nonverbalen Kommunikation/Körpersprache, die sich je nach Kultur unterscheiden können (Europarat 2001: 91; Poggendorf 2006: 137-138). Die letzteren betreffen:

- Gestik (=Bewegungen der Arme, Hände oder des Kopfes), z.B. Kopfnicken
- Mimik (=Gesichtsausdrücke), z.B. Lächeln
- Körperhaltung, z.B. verschränkte Arme
- Augenkontakt, z.B. Starren
- Körperkontakt, z.B. Händeschütteln
- Proxemik (=Raumverhalten), z.B. sich jemandem annähern, jmdm. den Rücken kehren

Für das Sehverstehen ist darüber hinaus das Wissen über kinematographische Techniken/filmische Mittel und deren Funktion und Wirkung (Studienkreis o.J.: Online) von Relevanz:

- Kameraperspektive (Normalsicht, Vogel-, Froschperspektive) und Kamerabewegung (z.B. Zoom)
- Montage (=Anordnung der Filmszenen)
- Licht und Musik

Hinzu ist auf entsprechendes Welt- und soziokulturelles Wissen zurückzugreifen, das evtl. zielkulturspezifisch ist und somit nicht vorauszusetzen bzw. zu vermitteln ist (Bilytska 2015: 17).

Wenn bei einem Hör-Seh-Text sich textuelle Elemente befinden, ist auch die Leseverstehenskompetenz erforderlich.

Aus der Analyse des Modells von Thaler ergibt sich, dass Hör-Seh-Verstehen eine kombinierte und daher anspruchsvolle Fertigkeit ist, zumal sie Hören, Sehen und ggf. Lesen einbezieht. Zudem dass es facettenreich ist; es umfasst nämlich mehrere unterschiedliche – sprachliche, aber auch nicht sprachspezifische – Kompetenzen. Das heißt, zum Aufbau und zur Stärkung dieser Fertigkeit sollen all diese Teilkompetenzen im FSU eingeübt werden. Oder, wenn man es aus einem anderen Blickwinkel betrachtet: audiovisuelle Texte sind potenziell informationsreiche Texte, die zur Entwicklung multipler Kompetenzen beitragen können (Unterkapitel 3.1).

2.4 Zur Verarbeitung von Sprache und Bild

Die Frage, wie die Verarbeitung von sprachlichen und bildlichen Informationen im einzelnen Rezipienten geschieht, kann man nach heutigem Wissensstand nicht eindeutig beantworten. Hierzu existieren allerdings mehrere Ansätze (Schmidt 1998 und Ballstaedt 1987 zit. nach Thaler 2007: 13). Eine der einflussreichsten Theorien ist die der *dualen Kodierung* (Paivio 1971). Laut dieser Theorie werden Texte und Bilder getrennt – in zwei unterschiedlichen Systemen des Arbeitsgedächtnisses – verarbeitet. Sprachliche Informationen werden im verbalen System verarbeitet. Bildliche Informationen werden dagegen im imaginalen System verarbeitet. Die zwei Systeme stehen miteinander in Verbindung, was einen Informationsaustausch erlaubt. Wenn der sprachliche und der bildliche Input gleichzeitig verarbeitet werden, bilden sich zwei mentale Modelle heraus, ein verbales (*Logogene*) und ein imaginales (*Image*). Werden aber die zwei Inputarten zeitlich und räumlich nah aufgenommen, können sie in einer gemeinsamen Repräsentation verknüpft werden (Scherpinski 2014: 172). Die Theorie der *amodalen Repräsentation* besagt, dass Sprache und Bilder modalitätsunabhängig in einem System verarbeitet werden. Die Theorie der *audiovisuellen Integration* umfasst schließlich Elemente aus beiden Modellen (Thaler 2007: 13).

In Bezug auf die Wirkung der mehrkanaligen Informationsaufnahme auf den Lernprozess, werden in der Literatur (z.B. Ballstaedt 1990: 185) zwei Ansichten aufgeführt. Die *Summierungstheorie* geht davon aus, dass, wenn beim Lernen mehrere Sinne eingesetzt werden, mehrere Verbindungen im Gehirn entstehen. Das führt zu einer sicheren Verankerung der Inhalte im Gedächtnis. Anders gesagt: Der Lernstoff prägt sich besser ein. Die zweite Theorie, die von einer begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgeht, besagt, dass die gleichzeitige Präsentation von Inhalten über zwei Modalitäten (Bild, Sprache) eine kognitive Überforderung verursacht. Der Grund ist, dass man in kurzer Zeit mit vielen Informationen konfrontiert wird. Wie es (ebd.) formuliert wird:

Eine große Informationsdichte und die Vorgabe des Aufnahmetempos bei AV-Präsentation verhindern eine Integration beider Informationsquellen und zwingen den Rezipienten gerade zu einer oberflächlichen, bruchstückhaften Verarbeitung; ihm vergehen sozusagen Hören und Sehen.

In diesem Fall geht der Rezipient – in Anlehnung an die Filtertheorie von Broadbent und Treisman – selektiv vor, d.h. er trifft eine Auswahl; entweder fokussiert er nur auf einer der beiden Informationsquellen oder er wechselt immer wieder zwischen den zwei Modalitäten. Das ist die sogenannte *Selektionstheorie* (ebd.).

Man kann also keine pauschale Antwort auf die Frage geben, ob die mehrkanalige Vermittlung des Lernstoffs zu einem effizienteren Lernen verhilft, denn das hängt von den Merkmalen des Hör-Seh-Textes ab. Zudem spielen dabei die anthropogenen Voraussetzungen des Lernenden und die Unterrichtsgestaltung eine Rolle (Thaler 2007: 13). Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass visuelle Elemente das sprachliche Verstehen unterstützen, wenn sie inhaltlich mit den verbalen Impulsen übereinstimmen bzw. sie ergänzen (Decke-Cornill 2014: 181).

2.5 Audiovisuelle Rezeption als Interaktion

Wie wird aber der Hör-Seh-Text rezipiert? Man kann sich – in Anlehnung an das interaktive Modell des Verstehensprozesses (Abbildung 5) – vorstellen, dass ein Dialog, ein Austausch zwischen dem audiovisuellen Text und dem Zuschauer/Hörer stattfindet.

Zur Erzeugung von Sinn werden gleichzeitig zwei kognitive Prozesse in Gang gesetzt, die sich gegenseitig bedingen: textgesteuerte bzw. aufsteigende (*bottom-up-processing*) und

erwartungsgeleitete bzw. absteigende (*top-down-processing*) Prozesse. Zum einen aktivieren auditive und visuelle Impulse des Films entsprechende kognitive Strukturen (Schemata) des Rezipienten bzw. sein sprachliches und sonstiges Vorwissen (aufsteigend). Zum anderen werden Informationen von den Schemata an den Hör-Seh-Text angeliefert (absteigend) (Bilytska 2017: 7; Storch 1999: 119).

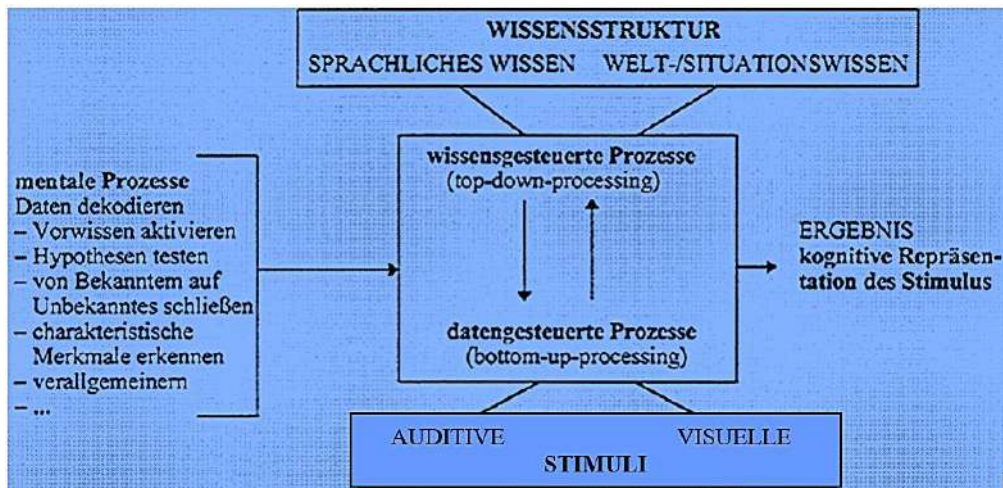


Abbildung 5: Verstehensmodell nach Wolff (1990: 616 zit. nach Storch 1999: 119) angepasst

Indem der Rezipient die Textinformationen mit seinem relevanten Vorwissen verknüpft, kann er verschiedene kognitive Leistungen erbringen; u.a. Informationslücken füllen (inferieren) oder den weiteren Handlungsverlauf vorausahnen (antizipieren). Seine Behauptungen kann er dann mithilfe des Textes kontrollieren und eventuell korrigieren. Auf diese Weise erweitert sich allmählich das Verständnis bzw. verändert sich die im Gehirn gebildete Repräsentation (Solmecke 1993: 18ff. zit. nach Scherpinski 2015: 11; Storch 1999: 119).

Aus der vorherigen Darlegung kann man schließen, dass das Verstehen eines Hör-Seh-Textes die aktive Beteiligung des Empfängers erfordert und individuell anders abläuft, da es vom eigenen Vorwissen abhängt. Zudem, dass es um einen Konstruktionsprozess handelt; (Solmecke 1993: 18ff. zit. nach Scherpinski 2015: 11; Storch 1999: 119) Verstehen bzw. die Eingliederung der neuen Inhalte in die kognitive Strukturen des Rezipienten vollzieht sich, indem Neues mit bestehendem Wissen verknüpft wird (Solmecke 1993: 18ff. zit. nach Scherpinski 2015: 11).

Dementsprechend sollte man im Unterricht durch geeignete wissensaktivierende Aufgaben den individuellen Verstehensprozess unterstützen.

An dieser Stelle ist hinzuweisen, dass das vom Lernenden/Rezipienten eingesetzte Vorwissen von eigener Kultur geprägt ist. Das kann evtl. das Verstehen des Fremdkulturellen erschweren bzw. verhindern, dass kulturspezifische Konnotationen wahrgenommen werden (Bilytska (2015: 17). Hierzu äußert sich Bilytska (ebd.):

Es kann zu Missverständnissen führen, wenn ein in der eigenen Kultur Deutungsmuster unreflektiert auf Erscheinungen fremden Kulturen angewendet wird.

So ist im Unterricht dafür zu sorgen, die Lernenden diesbezüglich zu sensibilisieren, auch im Hinblick auf das interkulturelle Lernen (Unterkapitel 1.3). Dieser Aspekt findet im nächsten Konzept explizit Berücksichtigung.

2.6 Hör-Seh-Verstehen, Filmbildung und interkulturelles Lernen

Sehverstehen und Hör-Seh-Verstehen verbinden Blell/Lütge (2008: 127-129) mit interkulturellem Lernen. Laut ihrem fünfstufigen pyramidenförmigen Modell (Abbildung 6) sind Filme im FSU als kulturelle Kunstprodukte zu begreifen und zu analysieren. Dabei werden die zwei genannten Kompetenzen, anders als im Thalers Modell (Unterkapitel 2.3), voneinander unterschieden und sind Bestandteile bzw. Stufen einer umfassenden Filmbildung. Diese beginnt mit dem Filmerleben (erste Stufe) und führt zur Filmanalyse (vierte Stufe) und einer kreativen Filminterpretation (fünfte Stufe), die von der eigenen und der fremden Kultur geprägt wird. Während Filmerleben einen emotionalen Zugang zum Film ermöglicht, soll die Filmanalyse einen kritisch-distanzierten Umgang mit dem Film fördern (siehe dazu ausführlich Decke-Cornill/Luca 2007: 14-15, 19ff.).

Sehverstehen definiert sich dabei als die Fähigkeit, bewegte und statische Bilder zu verstehen sowie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten. Im Rahmen der Schulung des Sehverstehens sind – dem Modell zufolge – bestimmte Teilkompetenzen zu entwickeln: intentionales Sehen, filmtechnisches Wissen und kritischer Umgang mit visuellen Informationen.

Hör-Seh-Verstehen bezieht sich wiederum auf die Fähigkeit, fremdsprachliche Inhalte bildgestützt hörend und sehend zu verstehen sowie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten. Das Training des Hörsehverstehens beinhaltet u.a. die Beschäftigung mit Bild-Ton-Relationen sowie die Förderung der mehrkanaligen Wahrnehmung von Informationen

(sukzessiv/simultan), der narrativen Kompetenz⁶ und der rezeptiven und produktiven Selbstständigkeit in der Fremdsprache (Lernstrategienvermittlung).

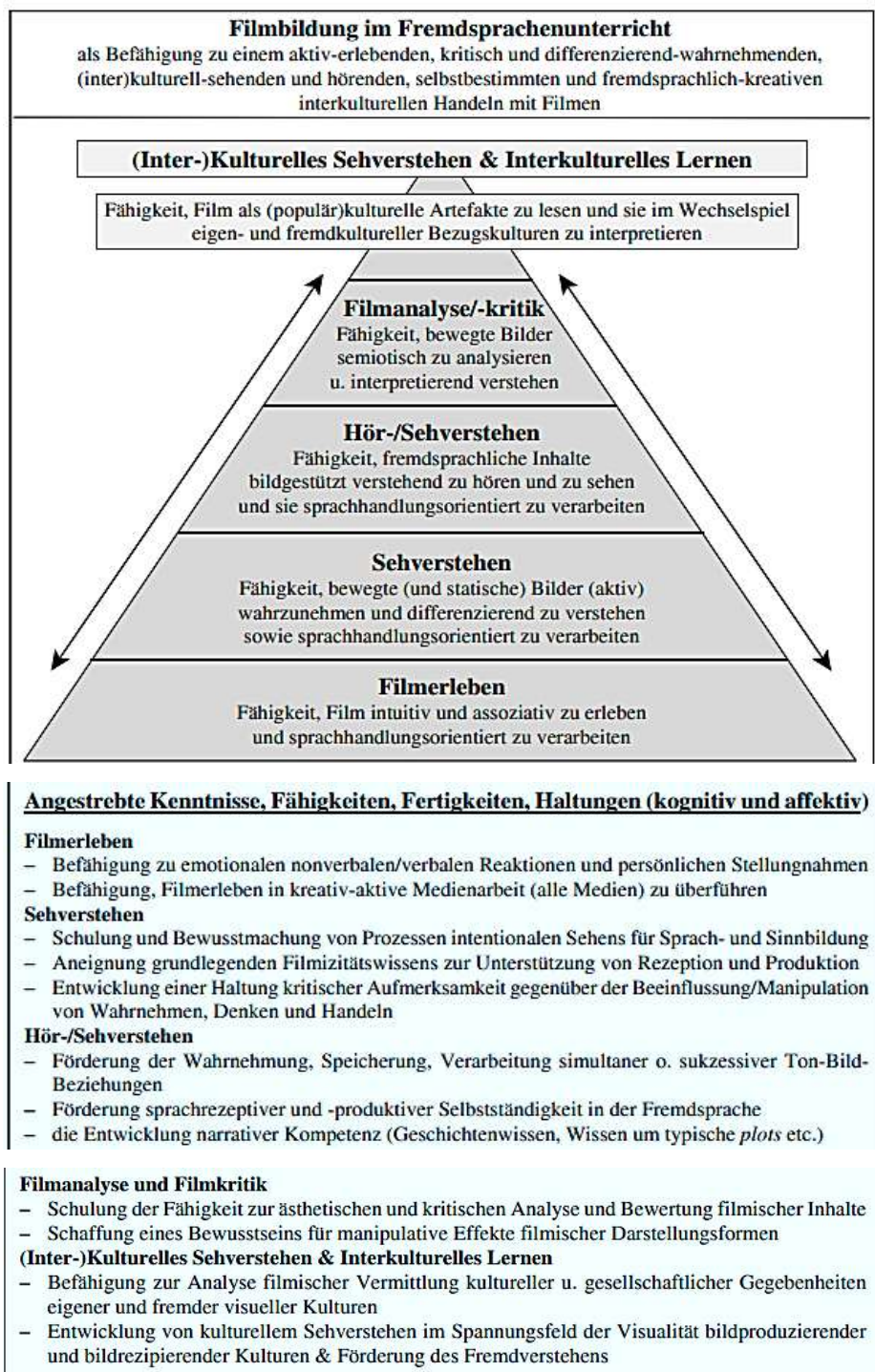


Abbildung 6: Modell der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht nach Blell/Lütge (2008)

⁶ Narrative Kompetenz umfasst die Fähigkeit Geschichten zu verstehen, zu erzählen sowie eigene Geschichten zu bilden (Nünning/Nünning 2010 zit. nach Kubanek 2012: 66).

3. Das Medium Musikvideoclip im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt geht es zunächst um die Argumente, die dafür sprechen, audiovisuelle Medien/Texte allgemein im FSU einzusetzen. Daraufgehend wird auf die Besonderheiten des Mediums MVC eingegangen.

3.1 Zum Einsatz von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht

Hör-Seh-Verstehen und Sehverstehen sind, wie schon angeführt (Unterkapitel 2.1), mithilfe von audiovisuellen Medien zu trainieren. Dabei gibt es ein breites Spektrum an audiovisuellen Textsorten. Darunter sind Nachrichtensendungen, Sportsendungen, Diskussionen, Talkshows, Werbespots, Serien, Telenovelas, Spielfilme, Dokumentationen, Literaturverfilmungen, Kurzfilme und MVCs zu nennen (Lay 2009a: 114). Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht das audiovisuelle Medium „Musikvideo“. Musikvideos sind „Kurzfilme, die ein Musikstück filmisch umsetzen“ (Educalingo: Online). Sie gehören also zu filmischen Textsorten.

Die Anwendung audiovisueller Medien allgemein im FSU bringt eine Reihe von Vorteilen mit sich. Im Gegensatz zu Lesetexten sprechen sie mehrere Sinneskanäle (auditiv, visuell) an, zumal sie unterschiedliche Zeichensysteme, also Bild und Ton (z.B. Sprache, Musik), anwenden (Rybarczyk 2012: 144). Hinzu weisen sie Dynamik auf (bewegte Bilder). Da man darin die Personen sehen und hören kann, während sie in bestimmten Situationen (sprachlich) handeln, ist – anders als im Buch – keine Beschreibung nötig. Dabei sind auch die prosodischen Elemente (Rhythmus, Akzentuierung, Intonation) zu hören. Darüber hinaus erleichtert die Darstellung des Kontextes (z.B. der Umgebung) und das Bild des Sprechers, z.B. über das Lippenlesen und die Deutung von Mimik und Gestik, das Verstehen des Gesagten (Schwerdtfeger 1989: 14 zit. nach Lay 2009a: 113).

Im Kontext des Auslandsunterrichts, der fern vom Zielsprachenland gehalten wird und in dem es an authentischen Kommunikationsanlässen fehlt, spielen Hör-Seh-Texte eine besondere Rolle. Insbesondere authentische⁷ oder gemäßigt authentische Hör-Seh-Texte, die also nicht zu didaktischen Zwecken erstellt wurden, eignen sich dafür, „sowohl die [...]

⁷ Es gibt allerdings ganz wenige authentische Hör-Seh-Texte, die sich für das Anfängerniveau eignen.

fehlende Nähe zu den deutschsprachigen Ländern als auch den fehlenden Kontakt mit den Deutschen [...] zu ersetzen.“ (Miklif 2008: 68). Denn über sie wird die fremdsprachliche Welt⁸ und die verschiedenen Kulturen des Zielsprachenlandes sichtbar bzw. ins Klassenzimmer transportiert (Lay 2009a: 114). Dadurch werden landeskundliche Inhalte und sozial/kommunikativ angemessene Verhaltensmuster vermittelt (Gügold 1991 zit. nach Storch 1999: 272, 281). Somit ergeben sich Möglichkeiten zu interkulturellen Vergleichen (Bilytska 2015: 15). Indem audiovisuelle Texte einen Situationsbezug herstellen, schaffen sie authentische Sprech-/Schreibsituationen. Hinzu werden mit ihrer Hilfe nichtverbale Aspekte sowie der authentische Sprachgebrauch präsentiert (Krumm 1981: 131 zit. nach Storch 1999: 272). Lernende bekommen die Chance, Muttersprachler zu hören und mit einem originalen Sprachmodell in Kontakt zu kommen (Bilytska 2015: 16; Storch 1999: 273).

Insbesondere die Arbeit mit Spielfilmen und Videos (auch Musikvideos) kann gewinnbringend für die Lernenden sein und dies aus folgenden Gründen (Lay 2009b: 38-39):

- Filmarbeit entspricht dem Prinzip der Lernerorientierung. Das Anschauen von Videos und Filmen gehört nämlich zu den Lieblingsgewohnheiten der Lernenden.
- Da Filme von Menschen und ihren Geschichten erzählen, können sie Lernende affektiv ansprechen, besonders wenn sie Anknüpfungspunkte zu ihrer Erfahrungswelt beinhalten. Dabei weiß man aus den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie, dass Emotionen beim Lernprozess eine Rolle spielen; Inhalte werden intensiver verarbeitet, wenn sie emotional gefärbt sind (Decke-Cornill/Küster 2014: 49-50).
- Bewegte Bilder vermitteln landeskundliche Informationen, fördern die rezeptiven Fertigkeiten (Hör-Seh-Verstehen), indem sie die Sprache in einem Kontext einbetten und zur Semantisierung von Äußerungen dienen, und stimulieren die sprachliche Produktion (beschreiben, interkulturelle Bezüge herstellen, Dialog/Geschichte verfassen, Vermutungen formulieren) (Burwitz-Melzer/Quetz 2002: 169-170; Storch 1999: 276ff).
- Zudem, wie Welke (2007: 22) notiert, macht das gemeinsame Sehen eines Films ein gemeinsames Erlebnis aus, das Kommunikationsprozesse auslösen kann. Damit sich

⁸ Dabei ist zu beachten, dass die dort dargestellte Wirklichkeit von der subjektiven Wahrnehmung des Filmemachers geprägt ist (Decke-Cornill 2014: 247).

allerdings Lernende trauen, über ihre Erfahrungen zu sprechen, ist ein vertrauensvolles Klassenklima nötig (Maas 2019: Online).

- Filme bieten sich dazu, sich mit Filmtechniken auseinanderzusetzen, und dafür zu sensibilisieren, dass die medial abgebildete Realität eine subjektive Konstruktion ist.
- Des Weiteren dienen sie als Ausgangspunkt, um verschiedene Themen zu behandeln: Multikulturalität, Liebe, zwischenmenschliche Beziehungen, Geschlechterrolle, Peergroup usw.
- Filme fördern die Phantasie der Lernenden.
- Hinzu wirken sie motivierend auf sie aus und ziehen ihre Aufmerksamkeit auf sich, indem sie Spannung erzeugen. In diesem Kontext weist Chudak (2008: 116) darauf hin, „dass ein häufiger Einsatz moderner Medien im Unterricht nicht zwingend zur Stärkung der Lernmotivation der Lerner beitragen müsse und nur an gut durchdachte Aufgabenstellungen gekoppelt sinnvoll sei.“
- Die Videotechnik erlaubt unterschiedliche methodische Vorgehensweisen: z.B. die zwei Kanäle (Ton-Bild) zu trennen, Szenen zu überspringen, den Film in Abschnitten zu zeigen, Untertitel einzublenden. Zudem: Das Anhalten und Zurückspulen des Videos sowie das mehrmalige Ansehen bestimmter Videoszenen ermöglichen Lernenden ihr eigenes Lerntempo auszuwählen (Sofatutor-Magazine: Online).

Die vorherige Argumentation lässt darauf schließen, dass audiovisuelle Texte den Unterricht bereichern bzw. lebendiger, authentischer und anziehender machen können. Hinzu dass sie – als Träger von Inhalten und (para)sprachlichen Elementen – im FSU eingesetzt werden können, um die kommunikativen Fertigkeiten und die (para)sprachlichen Mittel einzuüben sowie um kulturelles Wissen zu vermitteln und interkulturelles Lernen zu initiieren (vgl. Storch 1999: 157).

Im Weiteren soll es darum gehen, sich dem Medium Musikvideo anzunähern.

3.2 Geschichte des Musikvideoclips

Musikvideos dienten ursprünglich (von 1970 bis 1990) dazu, ein Musikstück dem Publikum bekannt zu machen und zu seiner Verkaufsförderung beizutragen. Plattenfirmen ließen Filmproduktionsfirmen Musikvideos erstellen und über Musiksender (z.B. MTV) distribuieren. Heutzutage werden Musikvideos immer noch zu Werbezwecken produziert.

Sie werden aber übers Internet zur Verfügung gestellt bzw. verbreitert (Keazor/Wübenna 2017: 173; Educalingo: Online).

Wann fängt aber genau die Geschichte des Musikvideos an? Man kann dies nicht mit Sicherheit angeben. Einen wichtigen Zeitpunkt stellt jedenfalls die Gründung des Musiksenders MTV in den 1980er dar, dessen Rolle die (gewinnorientierte) Promotion von Musik ist: „Jeder Clip, der gesendet wird, wirbt für ein Musikstück und steigert den Umsatz der Plattenfirmen.“ (Winkler 2020: Kinofenster.de) Musikvideos werden somit massenweise verbreitet. Die Medienindustrie richtet sich vorwiegend an die jungen Leute: „die Trias Jugend-Musik-TV“ ist nämlich finanziell vorteilhaft (Neumann-Braun/Mikos 2006: 14 zit. nach Höfer 2021: 73).

Musikvideos stellen allerdings nicht nur ein Werbemittel dar. Sie erfüllen auch Unterhaltungs- und Kunstzwecke. Allmählich entwickeln sie sich zu einem eigenständigen Genre; sie nehmen zwar Elemente aus dem Film, beeinflussen aber auch die anderen audiovisuellen Medien (Kino, Fernsehen) durch die technischen und filmästhetischen Innovationen, die sie einsetzen (Winkler 2020: Kinofenster.de).

2005 verlagern sich Musikvideos ins Internet. Dieses Ereignis macht einen Wendepunkt in ihrer Entwicklung aus (Höfer 2021: 73). Der Einfluss des Musikfernsehens, das sein Monopol verliert, schränkt sich ein. Musikfans können neue Freiheiten genießen. Durch die Online-Video-Plattform YouTube ist es nun möglich, „Clips [...] direkt anzusteuern, anstatt – wie bisher z.B. bei MTV – darauf warten zu müssen, bis ein bestimmter Clip gezeigt wird“ (Keazor/Wübenna 2017: 176).

Der Zugriff auf Internet begünstigt eine Massenunterhaltung. MVCs werden von Jugendlichen in ihrer Freizeit gern und intensiv angeschaut und prägen ihre Verhaltensweisen. Sie stellen somit einen wichtigen Sozialisationsfaktor dar (Patermann 2017: 76). Plattformen, wie YouTube, fungieren als informelle Bildungsräume, wo selbstbestimmtes Lernen stattfindet. Wie Höfer (2021: 86) formuliert:

Gelernt wird *on demand*, d.h. was gebraucht bzw. aus der subjektiven Perspektive als sinnvoll erachtet wird. [...] das *Abschauen* und *Imitieren* bilden den Kern des Lernprozesses.

Aktuell hat noch eine Entwicklung des Mediums in Richtung aktive Teilnahmekultur stattgefunden. Auch Fans selbst kreieren Musikvideos zu ihren Lieblingssongs, die sie dann ins Netz stellen. Wie Höfer (2021: 74) beschreibt:

Amateurvideos, oft in Form von Remixes, Coverversionen und (Montage-)Parodien finden ebenso Eingang in Videoplattformen und ermöglichen neuartige Partizipationsofferte, aus denen eine Do it yourself-Ästhetik entsteht.

Vor allem Jugendliche nutzen diese Möglichkeit. Das geht schon über das Smartphone. Eine beliebte Applikation ist TikTok, womit man z.B. lippensynchronen Videos⁹ herstellen kann (Winkler 2020: Kinofenster.de; Höfer 2021: 85). Zugleich findet in den sozialen Netzwerken (MySpace, Facebook) ein reger Austausch über Musik statt, der keine nationalen Grenzen kennt. Videos werden gepostet, geliked und kommentiert. Das bietet auch Möglichkeiten für den Unterricht (Winkler 2010: 6 zit. nach Patermann 2017: 76).

Resümierend lässt sich festhalten, dass MVCs einen hohen Stellenwert in der Freizeitkultur von Jugendlichen genießen und im Zeitalter von YouTube und Web 2.0 ein wichtiges Ausdrucksmittel für diese Altersgruppe darstellen. Das sind wichtige Argumente, um die Integration dieses Mediums in den FSU zu wagen.

3.3 Klassifizierung von Musikvideoclips

In der Fachliteratur (Blell 2002: 200 zit. nach Haag 2017: 42; Katelhön/Curcio 2016: 89-90; Neumann-Braun/Schmidt 1999: 13 zit. nach Brychová 2012: 102; Kinofenster.de: Online) unterscheidet man grundsätzlich drei Typen von Musikvideos.

- Narrative Musikvideos ähneln Spielfilmen, wie etwa der in dieser Arbeit thematisierte Clip „Mensch ist Mensch“. Der Song wird in einem narrativen/erzählenden Kontext präsentiert bzw. in einer Handlung mit Anfang, Mitte und Ende eingebettet. Oft weist diese Art von Videos eine Ästhetik auf, die Hollywood-Filme kennzeichnet. Es ist möglich, dass auch der Musiker am Film teilnimmt (Stiletto 2020: Kinofenster.de).

Die Filmgeschichte, die sich parallel mit dem Verlauf des Liedes entfaltet und seiner Länge entspricht (Katelhön/Curcio 2016: 89-90), kann mit dem Inhalt des Songtextes

⁹ Dabei bewegt man die Lippen synchron zu dem gesungenen Text und gibt den Eindruck, der wirkliche Sänger des Songs zu sein (Schmidt 2022: Online).

zusammenhängen oder aber davon differieren. Diese Situation könnte im Unterricht instrumentalisiert werden, indem man die Beziehung zwischen Song und Film untersucht (Brychová 2012: 102). Zum Beispiel: - Gibt es eine Übereinstimmung zwischen Grundgefühl und Lebenseinstellung des Songs und des Musikvideoclips? - Werden die wichtigsten Aspekte des Songtextes im Videoclip thematisiert? - Bekommt das Song durch den Clip eine andere Bedeutung bzw. wird es durch ihn ergänzt? (Lernhelfer 2010: Online).

- Performative Musikvideos/Präsentationsvideos/*Performance-Clips* sind am häufigsten zu treffen. Hier wird der Künstler selbst bei der Ausführung des Songs gezeigt. Es kann sich um eine Studioaufnahme oder eine Live-Aufnahme (Konzert) handeln, wo der Musiker singt, tanzt und in Kontakt mit dem Publikum tritt, wie etwa im Clip zum Song „Ohne dich“ von Vanessa Mai. In einem dritten Fall ist der Musiker an unterschiedlichen Schauplätzen zu sehen, z.B. im Studio, mitten in der Natur oder in der Stadt, wobei die Drehorte real oder computerbearbeitet sein können (Lernhelfer 2010: Online; Kohlmann 2020: Kinofenster.de; Brychová 2012: 102).
- Konzeptvideos/*Concept-Clip* (experimentelle/assoziative Musikvideos) enthalten keine Handlungselemente. Musik wird einfach durch eine Reihe von assoziativen Bildern begleitet (Lernhelfer 2010: Online), die aber nicht unbedingt mit dem Lied zusammenhängen müssen (Katelhön/Curcio 2016: 90). Die „schnell abwechselnde[n] Bildsequenzen“ (Brychová 2012: 102) lösen Emotionen aus. Diese Form der Musikvideos bietet zwar viele Möglichkeiten im Unterricht, ihre didaktische Vorbereitung ist allerdings mit Aufwand verbunden (ebd.).

Die drei Grundformen von Musikvideos sind also die folgenden: Es wird eine Geschichte erzählt oder es wird der Auftritt des Künstlers abgebildet oder die Musik wird einfach mit Bildern versehen. In Wirklichkeit fällt allerdings die Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie nicht so leicht. Denn bei vielen Musikvideos geht es um eine Mischform (hybride Videos), d.h. sie beinhalten Elemente aus mehreren Kategorien: konzeptuelle, narrative, performative. Dies hat auch mit der Weiterentwicklung der Technik zu tun (Katelhön/Curcio 2016: 90). Der Clip zum Song „Wenn Sie Tanzt“ von Max Giesinger sowie der Clip zum Song „An guten Tagen“ von Oerding sind z.B. narrativ, aber zugleich verfügen sie über performative Elemente. Den Clip wiederum zum Song „Auf uns“ von Andreas Bourani kann man als performativ-konzeptuell bezeichnen.

In Betreff auf die Beziehung zwischen Bild und Ton in den verschiedenen Kategorien von Musikvideos ist wichtig zu betonen, dass sie oft inkongruent ist. D.h. die visuellen Informationen beziehen sich wenig/nicht direkt auf die auditiven Informationen. Die Inhalte des Songs/Textes werden sicherlich nicht in einem solchen Maße durch die Bilder veranschaulicht, wie z.B. in einer Kochsendung (Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik). Insofern stellen Musikvideos als Hör-Seh-Texte hohe Anforderungen an die Lernenden (in Orientierung an Thaler 2007: 15).

3.4 Vor- und Nachteile von Musikvideos im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt werden die Gründe für den Einsatz von MVCs (vgl. Unterkapitel 3.1) sowie die hierzu geäußerten Vorbehalte erläutert. Außerdem wird es auf die dabei zu erwartenden Schwierigkeiten hingewiesen.

Die emotionale Wirkung, die Authentizität, die eingebetteten kulturellen Elemente und das Zusammenspiel von Musik, Text und bewegtem Bild stellen Eigenschaften von MVCs, die laut Eisenmann (2010: 253-254 zit. nach Caspers/Scharlaj 2018: 119) dem kommunikativen und interkulturellem Lernen dienlich sein können.

McClain nennt (2016: 39-40 sinngemäß übersetzt von Autorin) folgende Merkmale von Musikvideos, die sie ideal für deren Verwendung im FSU machen:

- Musikvideos sind – von Definition her – von kurzer Dauer. So ist es möglich, sie in einer Unterrichtsstunde zu bearbeiten.
- Da Musikvideos Lernenden oft schon bekannt sind, können sie ihr Hintergrundwissen einbringen¹⁰.
- Über das Internet haben Lehrende Zugang zu zahlreichen MVCs.
- Musikvideos sind leicht und kostenlos zugänglich.
- Sie sprechen oft umstrittene Themen an, die sich zur kritischen Diskussion bieten. Dadurch bekommen Lernende die Chance, sich mit wichtigen Sachverhalten auseinanderzusetzen und ihre Meinung hierzu zu äußern.

¹⁰ Es ist meiner Erfahrung nach eher seltsam, dass sich griechische DaF-Lernende in ihrer Freizeit mit deutschen Musikvideoclips beschäftigen

- Musikvideos werden sehr oft im Web in Form von Remakes, Parodien, Satiren und Mashups imitiert¹¹, die von Musikfans oder -hassern produziert werden.
- Als Bestandteil der Popkultur gefallen sie den Lernenden und werden von ihnen als relevant empfunden.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass in der Literatur unterschiedliche, widersprüchliche Auffassungen (vergleiche Unterkapitel 2.4) in Bezug auf den Einfluss von MVCs auf das Fremdsprachenlernen dargelegt werden. Einerseits wird angegeben,

- dass – durch die mehrfache (verbale, auditive, visuelle, kinästhetische und affektive) Verarbeitung im Gehirn – die Inhalte besser und stabiler im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und dann schneller und einfacher abzurufen sind (Thaler 1999: 117 und Overmann 2005: 49f. zit. nach Haag 2017: 43-44).
- dass MVCs die Vorstellungskraft und das abstrakte Denken voranbringen, da sie mehrere Deutungen erlauben und somit dem Zuschauer genug Freiraum für eigene Gedanken bieten.
- dass individuelle Interpretationen sich begünstigen lassen, indem in Clips mehrere Bilder schnell nacheinander gezeigt werden (Thaler 1999: 117f. zit. nach Haag 2017: 44).

Andererseits wird behauptet,

- dass die bestimmte Interpretation des Liedes durch den Clip die Entwicklung eigener Ideen verhindert (*fixing*-Hypothese).
- dass die schnelle Bilderabfolge sich nicht nur auf das Textverständnis sowie die Konzentration der Lernenden negativ auswirkt, sondern auch die emotionale Wirkung von Musik reduziert (ebd.).

Abschließend ist auf die möglichen Probleme hinzuweisen, die Lehrende zu konfrontieren haben, wenn sie MVCs im Unterricht behandeln möchten. Eins davon ist die Tatsache, dass Texte authentischer Lieder/MVCs anspruchsvoll sind. Die sprachliche Komplexität und das schnelle Tempo können besonders Anfänger überfordern (Steinbach/Birzer 2021: 32). Davon sollten Lehrende nicht entmutigen lassen.

¹¹ Nach Waychert/Sugimoto/Müller/Weber (2017: DaF-Musik) können solche Fanvideos Unterrichtsgegenstand werden und evtl. Lernende zur Produktion eigener Videos anspornen.

Darum werden hier ein paar Vorschläge zum methodischen Umgang mit authentischen Liedern geboten (für konkrete Übungen siehe Unterkapitel 4.5). Eine Option wäre, sich nur mit einzelnen Strophen bzw. dem Refrain des Liedes zu befassen oder einfach das Thema des Songs anzusprechen (Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik). Überdies können Lehrende den Zugang zu authentischen Hörtexten durch die Nutzung von *scaffolding*-Techniken erleichtern (Steinbach/Birzer 2021: 33): z.B. den Hörtext bzw. Teile des Hörtextes mit Untertiteln präsentieren oder den englischen Paralleltext einsetzen. Aber auch ohne das ist moderne deutsche Musik ein „unterhaltsames und motivierendes Zusatzmaterial“. Man könnte damit einfach das Ziel verfolgen, Lernende für deutschsprachige Musik zu begeistern (Brychová (2012: 100).

Übrigens: „[...] die besondere Faszination fremdsprachiger Lieder liegt“, wie Brönzli (2007: 5 zit. nach Brychová 2012: 100) anmerkt, „[...] darin, dass ihre kaum oder gar nicht verstandenen Texte mit den fremdartigen Lauten der Fantasie des Hörers viel Raum lassen für spannende Vermutungen und dunkle Ahnungen.“ Hinzuzufügen ist noch, dass die wiederholenden Strukturen (Rhythmus, Refrain, Melodie) von Musik das Sprachenlernen unterstützen (Schenker 2013: 112).

Eine weitere Schwierigkeit beim Gebrauch von Musikclips als Lernmedien besteht darin, dass das ausgewählte Song dem Musikgeschmack der Lernenden entsprechen soll (Brychová 2012: 100). Ihre Musikpräferenzen können nämlich ganz heterogen sein. Abgesehen davon erscheint es sinnvoll, Lernende mit verschiedenen Musikstilen zu konfrontieren, um ihnen die Diversität deutschsprachiger Musikszene aufzuzeigen und Stereotypen (Deutschland als Land der klassischen Musik) zu entkräften (Birnbäum 2013: 17).

Der Aufwand für die didaktische Aufbereitung von MVCs stellt ein zusätzliches Hindernis dar (Luschka 2020: 38 zit. nach Steinbach/Birzer 2021: 33). Der Lehrende soll dabei u.a. den Clip mehrmals ansehen und den Songtext lesen und sprachlich/inhaltlich analysieren, mögliche Lernziele festlegen, passende Aktivitäten entwerfen (Esa 2008: 4-5; Bolekova 2015: 55) Dem kann man evtl. entgegen, indem man zu fertigen Didaktisierungen greift, die online, z.B. von Goethe Institut, angeboten werden (Cemillán 2014: 53). Das Problem mit diesem aufbereiteten Material ist, dass es selten zu den Bedürfnissen der eigenen Lerngruppe passt (Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik).

Schließlich sollte man in Betracht ziehen, dass der Einsatz audiovisueller Medien an das Vorhandensein technischer Geräte gebunden ist. Dabei kann es zu technischen Problemen (z.B. mit dem Ton oder der Internetverbindung) kommen. Sicherlich würde es helfen, vor dem Unterricht die Bedingungen im Raum zu überprüfen (Yurchenko 2020: 433).

3.5 Quellen zu Musikvideos für den DaF-Unterricht

Lehrende haben in heutiger Zeit mehrere Alternativen, sich Musikvideos für den FSU kostenfrei zu beschaffen. Die Videoportale YouTube (<https://www.youtube.com/>) und YouTube-Musik (<https://music.youtube.com/>) bieten eine große Auswahl an Musikvideos. Allerdings sollte man sie vorab hinsichtlich ihrer pädagogischen Eignung überprüfen. Über die Suchfunktion kann man zum erwünschten Lied gelangen. Kennt man den Titel nicht, reicht es schon, Zeilen aus dem Song einzugeben. Oft besteht auch die Möglichkeit, die Lyrics einzublenden. Die Portale werden ständig aktualisiert, sodass man dort die neuesten Songs/MVCs hören/sehen kann (Bauer o.J.: Online).

Da es dabei um authentische Materialien geht, muss die Lehrkraft selbst die passenden Hör-Seh-Übungen erstellen, es sei denn bereits eine Didaktisierung zu dem gewählten Musikvideo/-stück online vorhanden ist.

Die auf YouTube angebotenen Videos unterliegen dem Urheberrecht. So ist es erlaubt, YouTube-Videos im Unterricht über das Internet per Livestream abzuspielen. Das Herunterladen von Videomaterial aus YouTube auf den eigenen PC und seine anschließende Verwendung im Unterricht ist jedoch verboten (Medienkindheit: Online).

Eine weitere wichtige Fundgrube für Musikvideos unterschiedlicher Genres (z.B. Hip-Hop/Rap, Children's Music, Soundtrack, Classical) in verschiedenen Sprachen (auch Deutsch) ist die Webseite „Lyricstraining“ (<https://lyricstraining.com/de>). Hier kann man Videos recherchieren, indem man den Namen des Sängers oder den Titel des Songs angibt. Die populärsten Videos sind unter „Top Lyrics“ zu finden. Die neu eingefügten Videos stehen unter „New Lyrics“. Bei „Lyricstraining“ geht es allerdings in erster Linie um eine Applikation, in der YouTube-Videos attraktiv präsentiert und für das Sprachenlernen instrumentalisiert werden. Mithilfe dieses Tools ist vor allem das Hörverstehen und die richtige Schreibweise der Vokabeln zu trainieren, und zwar in spielerischer und

unterhaltsamer Weise. Nachdem man den passenden Schwierigkeitsgrad (Beginner, Intermediate, Advanced, Expert) gewählt hat, wird das Video abgespielt. Parallel dazu wird der Liedtext gezeigt, der allerdings mit Lücken versehen ist. Tippt man die richtigen Wörter ein, bekommt man Punkte. Zusätzlich existiert auch eine Karaoke-Version, bei der man das Song mithilfe von Untertiteln mitsingen kann.

Speziell für den DaF-Unterricht erstellte Songtexte und Musikvideos findet man unter <https://www.munichsupercrew.de/>. Dahinter steckt die „Munich Supercrew“, ein Team aus Musikern, Didaktikern und Künstlern, die das Ziel verfolgen, die deutsche Sprache auf A1- und A2-Niveau durch einfache Songs zu vermitteln.

Was Didaktisierungen (Stundenentwürfe, Lernszenarien) und Arbeitsblätter zu deutschsprachigen MVCs betrifft, die man kostenlos herunterladen kann, sind folgende Webseiten relevant:

- ✓ „Step Into German“ (<https://www.goethe.de/prj/stg/en/mat/mmu.html>), das vom Goethe Institut unterstützt wird.
- ✓ „Deutschmusikblog“ (<https://deutschmusikblog.de/>), das von Freya Conessa, einer Fortbildnerin des Goethe-Instituts, angeleitet wird.
- ✓ „DaF-Musik“ (<https://sites.google.com/site/dafmusik/willkommen>). Es geht um eine Arbeitsgruppe, die von KollegInnen gegründet wurde, die in verschiedenen Universitäten in Japan tätig sind, und das Ziel verfolgt, Lehrenden bei der selbstständigen Didaktisierung von Songs und MVCs eine methodische Hilfe zu leisten. Die Initiative wird vom Ortslektorenprogramm des DAAD gefördert.

Grundsätzlich gilt, dass fertige, also nicht selbst erstellte, Unterrichtsmaterialien Anregungen bieten können. Man kann evtl. davon Ideen mitnehmen oder sich inspirieren lassen (Lehrermarktplatz 2017: Online; Ehnert/Möllering 2001: 129). Jedenfalls muss man erst ihre Qualität einschätzen. Selten sind sie direkt im eigenen Kurs anwendbar; sie sollen vorher modifiziert und an die konkrete Unterrichtssituation und die Lerngruppe (Lernstand) abgestimmt werden (Möllering 2001: 21, 33).

4. Zur Auswahl und Didaktisierung von Musikvideoclips

In diesem Teil werden Sachverhalte erläutert, die für die Didaktisierung von MVCs relevant sind. Dabei wird auf die Theorie zu Textdidaktik sowie zu Filmdidaktik aufgegriffen.

4.1 Kriterien der Textauswahl

Hat man sich entschlossen, einen Musikvideoclip in seinen Unterricht zu integrieren, soll man zunächst einen geeigneten Clip aussuchen. Wie zuvor angedeutet (Unterkapitel 3.5), existiert online ein breites Angebot an Musikclips. In der Literatur werden verschiedene Faktoren genannt, die eine Rolle bei der Auswahl eines Hör-Seh-Textes, zzgl. eines MVC, für eine bestimmte Lerngruppe spielen könnten. Badstübner-Kizik (2012: 61) erwähnt:

- i) das Sprachniveau und die Interessen der Lerngruppe.
- ii) die musikalischen Vorlieben der Lehrperson sowie der Lernenden.
- iii) die Film- und Musikerfahrungen der Lernenden sowie ihre Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Medieninhalten in Abhängigkeit vom Alter.
- iv) die anzustrebenden Lehr-/Lernziele.
- v) die zu entwickelnden Kompetenzen.
- vi) die Anschlussmöglichkeiten an das Curriculum (Passt der Clip thematisch zu einer Lektion des Lehrwerks?)
- vii) die Aktualität und Popularität des Songs/des Interpreten.
- viii) die ästhetische Qualität.
- ix) die benötigte Zeit zur Auffindung und Bearbeitung des Textes.

Weitere Selektionskriterien für Hör-Seh-Texte stellen nach Thaler (2007: 15) dar: a) die linguistische Komplexität (Entsprechen der im Songtext verwendete Wortschatz und die Strukturen dem Sprachstand der Lerngruppe?), b) die sprachliche Artikulation (Ist die Aussprache des Sängers verständlich? Wird es zu schnell gesungen?) c) die methodische Ergiebigkeit (Bietet sich der Clip zur Erstellung von Übungen und Aufgaben?) d) die pädagogische Eignung (Ist die Darstellung von Gewalt/Sexualität/Gender pädagogisch

angemessen?), e) die persönliche Relevanz (Ist die Thematik interessant für diese Altersstufe? Zeigt der Clip eine vertraute Lebenswelt? Ermöglicht der Film eine Identifikation mit den Protagonisten?), f) die Ton-Bild-Relation (Ergänzen die beiden einander bzw. wird der Songtext durch die Bilder visualisiert?), g) die Diskursstruktur (Gibt es einen klaren Aufbau? Wird die Geschichte chronologisch erzählt?), h) die Qualität des Materials (Wie ist die Ton- und Bildqualität?) und i) das Begleitmaterial (Gibt es Arbeitsblätter dazu?).

Chudak (2008: 121) macht aufmerksam auf den wichtigen Zweck, die ergänzende Materialien, wie z.B. MVCs, zu erfüllen haben, nämlich zu motivieren und die Lücken des Lehrwerks auszugleichen, mit einem Wort den Unterricht anziehender zu machen. Entscheidend ist daher, dass sie einen landeskundlichen, sprachlichen, kontrastiven oder filmtechnischen Aspekt beinhalten, der Gesprächsstoff bieten kann (Brandi 1996: 15 zit. nach ebd.). Bei authentischen Materialien ist damit zu rechnen, dass für das Verstehen evtl. Hintergrundwissen erforderlich ist, das vorher vermittelt werden soll (Fuß 2001: 193 zit. nach ebd.: 122).

Eine ähnliche Position wird auch von Sass (2007: 6, 8) vertreten, dass also die einzusetzenden audiovisuellen Materialien imstande sein sollen, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fesseln. Deshalb sollen sie:

- ✓ über Spannungselemente verfügen,
- ✓ Neugier auf das fremde Land wecken
- ✓ eine andersartige Welt zeigen,
- ✓ etwas Unerwartetes, Neues, Interessantes beinhalten, das zur sprachlichen Produktion, zum Nachdenken oder zum Austausch anregt.

4.2 Mediengerechte Nutzung

Wie soll man mit einem audiovisuellen Text didaktisch vorgehen? Grundsätzlich wird es davor gewarnt, einen Musikvideoclip, genauso wie einen Film, ohne didaktischen Plan, ohne seine Einbindung im Unterricht, einfach nur zur Unterhaltung abzuspielen, was allerdings von vielen Lehrenden – auch mangels entsprechender Kenntnisse – praktiziert wird. Das erweist sich nach Lay (2009a: 108, 114) als sinnlos. Denn damit bleibt das

Lernpotential des Mediums (Unterkapitel 3.1, 4.6) ungenutzt. Diese Vorgehensweise verursacht zudem Passivität und Frustrationen bei den Lernenden.

Die Rezeption eines Hör-Seh-Textes allgemein stellt, wie bereits (Unterkapitel 2.3) angedeutet, eine schwierige Angelegenheit dar. Das bloße Anschauen eines Films/Videos hilft nicht zur Ausbildung der Hör-Seh-Kompetenz. Vielmehr ist eine gezielte Förderung anhand konkreter Aufgaben nötig. Wenn man keine spezifischen Aufgaben gibt, sondern nur darum bittet, „listen and watch“, wissen Lernende nicht, worauf sie den Fokus richten sollen und versuchen alles zu verstehen, was zu einer Überforderung führt (Thaler 2007: 14). Es ist natürlich unmöglich den gesamten Hör-Seh-Text auf einmal zu erfassen, besonders wenn man bedenkt, „dass in einem Hör-Seh-Text neben dem Ton (Gesprochenes, Musik, Geräusche) zumindest 24 Bilder pro Sekunde und somit mehr als 1400 Bilder pro Minute auf dem Bildschirm erscheinen und u.a. die sich veränderte Situation sowie Gestik, Mimik und Körperhaltung der Textprotagonisten zeigen.“ (Chudak 2012: 93) Folgendes Spaltenschema (Abbildung 7) illustriert die Komplexität eines Hör-Seh-Textes:

Geschehen/ Handlung	Dialog/ Sprache	Bild				Ton	
		Kamera (-perspektive, -bewegung)	Bildkomposition	Licht	Farbe	Musik	Geräusche

Abbildung 7: Mediale Ebenen eines Hör-Seh-Textes (Abraham 2009: 81 zit. nach Chudak 2012: 94)

Lay (2009a: 116) empfiehlt eine kleinschrittige Methode, die das aktive Sehen zum Ziel hat. Demzufolge ist das Videomaterial interaktiv-kommunikativ zu vermitteln. Man sollte außerdem vermeiden, Videosequenzen aufzuzeigen, die länger als drei bis fünf Minuten dauern, weil dies die Aufmerksamkeit beeinträchtigt. Als weiteres Mittel zur Mobilisierung der Lernenden nennt Lay (ebd.) die Heranziehung von Arbeitsblättern.

4.3 Phasen der Arbeit

Für die Didaktisierung von audiovisuellen Materialien (auch MVCs), genauso wie bei Hör- und Lesetexten, empfiehlt sich aus lernpsychologischen Gründen das sukzessive Heranführen an den Text (Patermann 2017: 79; Storch 1999: 155). Thaler (2007: 16) schlägt konkreter vor, die Hör-Seh-Stunde in drei Phasen zu strukturieren: Vorbereitungsphase, Hauptphase und Abschlussphase. Jede Phase soll mindestens eine Aufgabe enthalten. Thaler skizziert hierzu ein Unterrichtsmodell (Abbildung: 8), das zehn Schritte umfasst.

Schritt	Phase	Funktionen
1	Aufbau einer Hör-Seh-Motivation	- Einführung in die Hör-Seh-Situation (Wer, wann, wo?) - Begründung der Notwendigkeit (Warum lohnt es sich?)
2	Vorentlastung (nicht Vorwegnahme)	- Erklärung wichtiger Wörter und Strukturen - Vermittlung landeskundlichen Hintergrundwissens
3	Verdeutlichung der ersten Hör-Seh-Absicht	- Angabe der Intention: globales oder grobes Verstehen - Stellung und Erläuterung der Vorfragen
4	Erstes Hör-Sehen	- Präsentation des gesamten Hör-Seh-Textes
5	Kontrolle des Global-/Grobverstehens	- Präsentation der Schülerantworten - Besprechung
6	Verdeutlichung der zweiten Absicht	- Vorgabe: detailliertes (selektives, transzend.) Verstehen - Stellung und Erläuterung der Fragen
7	Zweites Hör-Sehen	- Präsentation des Materials (gesamt oder Ausschnitt)
8	Kontrolle des Detail-Verstehens	- Präsentation der Schülerantworten (bzw. Selbst-/Partnerkontrolle) - Besprechung
9	optional: 3. Durchgang	- Drittes Hör-Sehen (Ausschnitt) mit spezieller Aufgabe - Kontrolle der Antworten
10	Abschluss	Anschlussaufgaben, Analyse, Diskussion, Transfer, Evaluation, Abrundung

Abbildung 8: Strukturmodell einer Hör-Seh-Übungsstunde (Thaler 2007: 17)

Für die Vorbereitungsphase sind zwei Schritte vorgesehen. Die Hauptphase, in der mindestens zwei Hörsehdurchgänge erfolgen, enthält sechs bzw. sieben Schritte. Das erste Hör-Sehen dient dem Globalverstehen und das zweite Hör-Sehen dem Detailverstehen.

Dabei schlägt Thaler vor, das Verstehensziel/die Verstehensebene (z.B. Global-, selektives Verstehen) vor dem Abspielen des Videos anzugeben. Das bedeutet, die Aufgabenstellung soll im Voraus still/laut vorgelesen und ggf. erläutert werden. Das kann man wie folgt begründen: Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte vereinfacht das Verstehen. Ein weiterer Vorteil ist, dass Lernende die Aufgabe eigenständig bearbeiten können. Die Ergebnisse sind dann im Nachhinein mit dem Partner oder im Plenum zu besprechen/kontrollieren. Die Abschlussphase besteht aus einem Schritt. Thaler weist darauf hin, dass das vorgeschlagene Modell in Abhängigkeit von der Textsorte (in unserem Fall Musikclip), der Länge, des Ziels und des Themas modifiziert werden kann.

Was die Funktion der einzelnen Phasen betrifft, dient die Vorbereitungsphase (*vor dem Sehen/Hören*)

- a) der Entwicklung von Interesse an der Thematik und dem Aufbau von Erwartungen in Bezug auf das zu sehende/hörende Musikvideo
- b) der sprachlichen Vorbereitung durch die Erklärung wichtiger Wörter/Strukturen
- c) der inhaltlichen Vorbereitung durch die Aktivierung des entsprechenden Vorwissens der Lernenden oder die Vermittlung von landeskundlichem Wissen, wenn nötig (Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik; Thaler 2007: 17).

Die Hauptphase (*während des Sehens/Hörens*), in der das Video vorgeführt wird, hat die sprachliche und inhaltliche Erarbeitung des Hör-Seh-Textes zum Zweck. Im Falle eines Musikclips stellt sich die Frage, wann die Hörfassung und wann die Sehfassung einzusetzen ist sowie ob der gezeigte Film/die gezeigten Szenen das Verstehen des Liedtextes erleichtern und umgekehrt. Das hängt allerdings mit den Merkmalen des jeweiligen MVC zusammen (vergleiche Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik).

In der Abschlussphase (*nach dem Sehen/Hören*) ist das Textverständnis zu prüfen, zu sichern und zu vertiefen oder es wird mit dem Text sprachlich weitergearbeitet. Das geschieht z.B. über sprachbezogene Aktivitäten, die weitere Analyse des Textes, die diskussionsartige Auseinandersetzung mit dem Thema bzw. der Botschaft des Textes, die Erstellung eines konkreten zielsprachlichen Produkts oder die Anwendung des Gelernten in andere Situationen (Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik; Thaler 2007: 17).

4.4 Präsentationsmöglichkeiten

Bei der Bearbeitung eines MVC stellt sich die Frage, wie man mit den drei medialen Ebenen (Text, Ton, Bild) umgehen soll. Thaler (1999: 187ff. zit. nach Haag 2017: 42) stellt sieben unterschiedliche Vorgehensweisen dar. Bei der letzten sind Lernende von Beginn an mit all drei Zeichensystemen zu konfrontieren.

(1) <i>Lyrics-first-approach</i>	- zuerst Text, ohne Ton, ohne Bild
(2) <i>Sound-first-approach</i>	- zuerst Ton, ohne Text, ohne Bild
(3) <i>Vision-first-approach</i>	- zuerst Bild, ohne Ton, ohne Text
(4) <i>Vision-off-approach</i>	- zuerst Text und Ton, ohne Bild
(5) <i>Sound-off-approach</i>	- zuerst Text und Bild, ohne Ton
(6) <i>Lyrics-off-approach</i>	- zuerst Bild und Ton, ohne Text
(7) <i>All-codes-approach</i>	- sofort Bild, Ton und Text

Abbildung 9: Präsentationsmöglichkeiten eines Musikvideoclips nach Thaler (1999: 187ff.)

Es erscheint didaktisch sinnvoll, wenn auch realitätsfern, sie zunächst einmal zu trennen. Das führt zur Vereinfachung der Komplexität von Musikvideos, bei denen man, wie schon erwähnt (Unterkapitel 3.3), nicht davon ausgehen kann, dass es eine Eins zu Eins Beziehung zwischen Gesprochenem und Gezeigtem gibt. So kann man beispielsweise, indem man den visuellen Kanal abschaltet, den Fokus auf den auditiven richten (Leitzke-Ungerer 2012: 18).

Für die Auswahl der geeigneten Methode spielen verschiedene Faktoren eine Rolle: z.B. ob der Text schwer ist, ob das Song schnell/langsam gesungen wird, ob die Bilder schnell/langsam angezeigt werden (Willwer 2009: 407-410 zit. nach Badstübner-Kizik 2012: 46). Auch die Art und die Thematik des MVC sowie das angestrebte Unterrichtsziel können die Entscheidung beeinflussen (Thaler 2002: 8 zit. nach Patermann 2017: 79).

Beim Einstieg über den Ton kann, wie Leitzke-Ungerer (2012: 18) erklärt, intensives Hören erzielt werden. Es wird jedoch nicht angestrebt, den Hörtext vollständig zu verstehen. Mündliche Sprache stellt bekanntlich hohe Anforderungen an die Lernenden aufgrund ihrer spezifischen Merkmale: Tendenz zu Koartikulation, Assimilation, Reduktion, Elision (hierzu Hirschfeld 2010: 196). Hinzu kommt, dass Lieder „ein Sonderfall der Sprache“ (Burger 1989: 23) sind:

Aufgrund des Reims, des Rhythmus und der Melodie weichen Intonation, Aussprache und Wortstellung häufig von der 'normalen' Sprachverwendung ab. [...]

in neuen Songs werden mitunter ungrammatikalische umgangssprachliche Formulierungen benutzt [...].

Anhand authentischer Lieder soll vielmehr die „Frustrationstoleranz“ trainiert werden, also die Fähigkeit mit Nichtverstehen umzugehen, die für das Sprachenlernen von Bedeutung ist. Dabei entwickelt man auch Strategien, z.B. Unbekanntes durch die Nutzung des Kontextes zu erschließen (Wilts 2001: 217-218, 2003: 5 zit. nach Leitzke-Ungerer 2012: 18).

Das Verfahren „Ton ohne Bild“ ermöglicht darüber hinaus kreatives Denken. So können auf der Basis des Hörtextes und der Musik Vermutungen über die filmische Umsetzung geäußert werden. Der entsprechende Arbeitsauftrag könnte lauten: - *Welche Filmgenres würden zu dieser Musik passen?* (Surkamp 2010: 287; Blell/Lütge 2012: 6) Diese Aufgabe macht einen Sinn, zumal durch die Musik im Gehirn mentale Bilder geschaffen werden (Blell 1997: 203 zit. nach Surkamp 2010: 287). Die Fokussierung auf die auditive Ebene bietet schließlich den Anlass, die Wirkung der Musik zu thematisieren und über die eigenen Gefühle zu sprechen: - *Welche Gefühle löst die Musik in dir aus?* (Solte 2018: 19).

Der Einstieg über das Bild erlaubt intensives Sehen bzw. die Richtung der Aufmerksamkeit auf die visuellen Informationen. Unter anderem bietet sich die Chance, die Körpersprache der Protagonisten zu beobachten und zu beschreiben (Rybarczyk 2012: 147). Die sprachliche Produktion wird ebenfalls gefördert; Lernende werden nämlich dabei aufgefordert, das Gesehene zu verbalisieren. Auch bei diesem Verfahren lässt sich die Imaginationsfähigkeit entwickeln. So können Lernende anhand der visuellen Darstellungen Hypothesen zum Inhalt des Songs oder zum Musikgenre formulieren. Zum Beispiel könnte folgende Frage gestellt werden: - *Was für Musik würde zu diesen Filmszenen passen?* (Leitzke-Ungerer 2012: 18).

Auch der Einstieg über schriftliche Vorgaben, nämlich über den Liedtext, ist möglich. Lernende können vor dem Hören das Lied gedruckt bekommen und entsprechende Aufgaben bearbeiten. Die Intention ist hierbei, das spätere Hörverstehen zu entlasten. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, während des Hörens den Liedtext mitlesen zu lassen (Steinbach/Birzer 2021: 46). Dabei kann man Videos mit Lyrics verwenden, die online zur Verfügung stehen (Brychová 2012: 104).

MVCs können, wie auch jeder Videofilm, im Unterricht auf unterschiedliche Weisen (Leitzke-Ungerer 2012: 20-21; Vision-Kino 2018: 13) abgespielt werden, wobei jede Abspielmöglichkeit spezifische Vorteile und Nachteile besitzt. Beim sogenannten „Block-Verfahren“ wird der Clip, wie im Freizeitalltag, in seiner Gesamtheit vorgestellt, was wichtig für den Genuss des Clips ist. Didaktisch ist diese Methode allerdings ungünstig, da man die verschiedenen Aufgaben im Nachhinein positionieren muss. Dann lässt aber die aus dem Film resultierte Begeisterung der Lernenden nach. Zudem besteht es kein Grund mehr für Antizipationsaufgaben, zumal die Inhalte nun bekannt sind.

Die andere Option ist das „sequentielle Verfahren“ oder „Intervallverfahren“. Dabei ist das Video in zwei Abschnitten oder mit Unterbrechungen vorzuführen. Diese Methode sorgt für Spannung und erlaubt eine systematische Analyse des Films. Der Nachteil ist jedoch, dass der Clip in mehreren Teilen zerstückelt wird, was manche Lernende unangenehm finden (Ng 2005, García-Fernández 2007, Osuka 2007 zit. nach Burger 2019). Deshalb empfiehlt es sich, am Ende den kompletten Clip zu zeigen.

Schließlich ist das „Sandwichverfahren“ zu erwähnen. Dabei wird die Bearbeitung des Clips durch das Lesen von zusätzlichen Texten, z.B. Auszügen aus dem Lied, ergänzt, woraus sich interessante Vergleiche ergeben können.

4.5 Übungen und Aufgaben

Bei der Arbeit mit MVCs lassen sich verschiedene Aktivitäten einsetzen. Im Folgenden werden Übungs- und Aufgabenvorschläge für jede Unterrichtsphase¹² aufgeführt, die in ihrer Mehrheit bei Caspers/Scharlaj (2018: 130-131) und bei Braun (2013), Thaler (2002: 8) und Biechele (2010: 23-30) zit. nach Patermann (2017: 79-80) zu finden sind. Natürlich sind nicht alle Arbeitsaufträge für jede Lerngruppe oder jeden Musikvideoclip geeignet.

- In der Vorbereitungsphase (*vor dem Sehen/Hören*) bieten sich folgende Aufgaben:
 - anhand von zum Thema des MVC passenden Bildern, Standbildern, Schlüsselwörtern das inhaltliche/lexikalische Vorwissen aktivieren bzw. aufbauen. Hierzu bietet sich z.B. die Technik des Assoziogramms oder der *Mind-Map*.
 - anhand des Songtitels Hypothesen über den Inhalt des Videos aufstellen

¹² Sie können auch in einer anderen als der vorgeschlagenen Phase eingesetzt werden.

- zunächst auf einen oder zwei Codes (Bild ohne Musik und Text oder Text und Musik ohne Bild) den Fokus richten; von der Musik ausgehend das Filmgenre spekulieren (Surkamp 2010: 287)
 - über Musikpräferenzen, Musikstile, deutsche Musikgruppen diskutieren
 - Informationen zum Thema, zum Sänger, zu den Schauspielern recherchieren (Chudak 2012: 93)
 - zu Songtext: Zeilen oder Abschnitte des Songtextes ordnen, den fehlerhaften Songtext korrigieren bzw. den lückenhaften Songtext ergänzen, Wörter im Songtext durch Bilder ersetzen, Wörter aus dem Songtext unter den Lernenden verteilen – hört man sein Wort, muss man aufstehen (Birnbaum 2013: 18).
 - mit Bildern aus dem Musikvideo eine Bildergeschichte konstruieren/schreiben (ebd.)
- In der Hauptphase (*während des Sehens/Hörens*) eignen sich
- Steuerungsfragen zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Filmstellen
 - bildbezogene Fragen zu Protagonisten, Gegenständen, Schauplätzen, Handlungen
 - Fragen zu Musikstil, Rhythmus, Melodie, Instrumenten
 - das Anhalten des Videos und Spekulieren über den möglichen Filmverlauf
 - *split-viewing*: ein Teil der Lernenden schaut den Clip ohne Ton und der andere Teil hört nur das Song. Danach tauschen sich über das Gesehene bzw. Gehörte aus (Pananis 2016: 69)
 - das Vorspielen einer Videosequenz und das anschließende Ordnen von Screenshots (ebd.)
 - das Sammeln von landeskundlichen Aspekten und interkulturelle Vergleiche (Cemillán 2014: 56)
 - die Thematisierung von Hör-Seh-Strategien (Chudak 2012: 91)
 - Aufgaben zu filmischen Aspekten (z.B. Kameraperspektive)
 - Wortschatzarbeit (z.B. Erstellung von Wortfeldern, Lexikon-Recherche)

Die Verstehensaufgaben können die Form haben von: a) Multiple-Choice-Antworten b) Zuordnung, c) Richtig-Falsch-Aussagen, d) Lückentexten, e) Abhaken von Gegenständen, die gesehen oder gehört wurden oder f) Ausfüllen einer Tabelle (Thaler 2007: 16).

- In der Abschlussphase (*nach dem Sehen/Hören*) können weiterführende Aufgaben erfolgen:
- zur Wirkung oder zur Botschaft des Musikvideoclips

- zur Beziehung zwischen Melodie und Songtext oder zwischen Video und Songtext (Cemillán 2014: 57)
- den Karaketext zu Lied mitsingen (ebd.)
- die Handlung in Gruppenarbeit zusammenfassen (Kettenübung: jeder Lernende soll einen Satz beitragen) oder eine durcheinandergebrachte Zusammenfassung in die richtige Reihenfolge bringen oder mithilfe von Standbildern die Geschichte (Story) nacherzählen (Solte 2018: 17-18)
- die Geschichte fortsetzen oder ein alternatives Ende erfinden
- den Videoclip/das Song auf YouTube kommentieren (Waychert/Sugimoto/Müller/Weber 2017: DaF-Musik)
- einen Brief an Sänger schreiben
- ein Poster oder eine PowerPoint-Präsentation zum Musikvideoclip gestalten und präsentieren (Pananis 2016: 70)
- zu einer Videoszene Sprechblasen schreiben bzw. die Gedanken der Personen versprachlichen (ebd.)
- anschließend die Szenen zu zweit/in kleinen Gruppen nachspielen. Bei Anfängern kann dies auch ohne Dialoge geschehen. Je höher das Sprachniveau, desto steigt der Redeanteil (Solte 2018: 21-22).
- auffällige Bilder oder emotionale Textpassagen thematisieren
- sich mit Gestik und Mimik beschäftigen (Lay 2009a: 117)
- Figuren/Verhaltensweisen charakterisieren (ebd.)
- den deutschsprachigen Clip mit einem muttersprachlichen Clip zum selben Thema vergleichen

4.6 Kompetenzen und Strategien

Durch die Arbeit mit dem Musikvideo als filmischem Material können neben den rezeptiven Fertigkeiten (Hörsehverstehen, Hörverstehen, Sehverstehen und Leseverstehen¹³) weitere

¹³ z.B. falls der Hör-Seh-Text textuelle Elemente enthält oder durch die Einblendung von Untertiteln und die Einbeziehung von zusätzlichen Texten.

Kompetenzbereiche¹⁴ abgedeckt werden (Badstübner-Kizik 2012: 60-62; Leitzke-Ungerer 2012: 12ff.; Sass 2007: 10; Pädagogische Hochschule Freiburg: Online).

- die produktiven Fertigkeiten. Da Filme vom wahren Leben und von menschlichen Geschichten erzählen, berühren die Lernenden und wecken Gefühle in ihnen. Zudem erzeugen sie durch die Kombination von Ton, Sprache und bewegten Bildern Faszination sowie ein Gefühl der Unmittelbarkeit. All dies fordert zur Mitarbeit und zur Äußerung auf.
- die linguistischen Kompetenzen. Beim Bearbeiten der Lernaktivitäten greifen Lernende auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurück und zugleich erweitern sie, indem sie neue Erfahrungen machen (Europarat 2001: 21).
- die (inter)kulturelle Kompetenz. In authentischen Materialien lassen sich Aspekte der fremden Kultur beobachten: (typische) Verhaltensweisen, Aussehen (Kleidung, Frisur), Gesichtsausdrücke, Gestik, soziale Konventionen (Geschenke), die zum Vergleich mit der eigenen Kultur anregen. Dabei ist es wichtig, Lernende anzuhalten, bei der Betrachtung filmischer Bildern eine kritische Distanz zu wahren (*Ist das alles wahr?*).
- die transkulturelle¹⁵ Kompetenz, insofern darin kulturübergreifende Themen angesprochen werden.
- die filmästhetische/medienkritische Kompetenz. Im Rahmen der Filmarbeit soll man Wissen über die filmischen Mittel vermitteln sowie über deren Funktionen sensibilisieren. Dass sie nämlich zur Ästhetik (=künstlerische Schönheit) des Films beitragen, zugleich aber dass sie imstande sind, die Wahrnehmung zu lenken und bestimmte Emotionen auszulösen.
- die strategische Kompetenz. Mittels entsprechender Aufgaben können Vorgehensweisen bzw. Strategien gezeigt werden, wie man sich einem Hör-Seh-Text effektiv annähert. Dazu gehört die Nutzung des Vorwissens (z.B. zu Textgenres) und das Antizipieren des Inhalts (z.B. mithilfe des Titels). Es kann auch eine explizite Diskussion zu Hör-Seh-Strategien stattfinden. (Chudak 2012: 88, 91).

¹⁴ Kompetenzen umfassen Wissen (deklaratives Wissen), Fertigkeiten (prozedurales Wissen), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen sowie die Fähigkeit zum Lernen. Bei der Ausführung einer kommunikativen Aufgabe werden sie in ihrer Gesamtheit eingesetzt (Europarat 2001: 21).

¹⁵ In Gegensatz zu Interkulturalität, die sich u.a. mit den Unterschieden zwischen den Kulturen beschäftigt, verweist Transkulturalität darauf, dass zwischen den Kulturen Überschneidungen/Gemeinsamkeiten existieren (Siebert o.J.: Online).

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, sich kurz mit dem Thema Lernstrategien zu befassen, da sie eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen; indem Lernende geeignete Lernstrategien nutzen, können sie ihre individuellen Lernprozesse vorantreiben (Altmayer 2002: 8). Die Vermittlung von Strategien dient zur Förderung von Lernautonomie bzw. eigenständigem Lernen (Bimmel 2012: 4), welches ein wichtiges Prinzip im lernerorientierten Unterricht darstellt (Storch 1999: 122). Selbststeuerung und Eigenverantwortung gelten außerdem – der konstruktivistischen Lerntheorie zufolge – als Voraussetzung für effizientes und nachhaltiges Lernen. Hierfür sind entsprechende Lernstrategien unabdingbar (Chudak 2012: 88).

Lernstrategien werden als Handlungspläne definiert, eine Reihe also von Handlungen, die ermöglichen, ein Lernziel zu erreichen. Es kann um mentale (z.B. Kenntnisse aus der L2 auf die L3 übertragen) oder direkt beobachtbare Handlungen (z.B. sich beim Hören eines Textes Notizen machen) gehen. Lernstrategien kann man als ein Wenn-Dann-Paar vorstellen: z.B. Wenn ich einen Text verstehen will, markiere ich zu jedem Absatz das Stichwort und schreibe am Textrand die zentrale Aussage (Bimmel 2012: 4-5).

Man unterscheidet zwei zentrale Gruppen von Strategien: metakognitive und kognitive. Zu den ersteren zählt man z.B. das Planen und Reflektieren des eigenen Lernens sowie das Evaluieren von erbrachten Leistungen. Die letzteren werden weiter in Strategien des Memorisierens, der Sprachverarbeitung und des Sprachgebrauchs unterteilt. Wörter analysieren ist beispielsweise eine Sprachverarbeitungsstrategie, d.h. sie bezieht sich auf die sprachlichen Mittel. Sich bei einem Vortrag auf Stichpunkte stützen ist eine Sprachgebrauchsstrategie, betrifft also die kommunikativen Fertigkeiten (Bimmel 2012: 5).

Angesichts der Fülle vorhandener Lernstrategien stellt sich die Frage, welche Strategien am funktionalsten bzw. zu vermitteln sind. Das kann man eigentlich nicht pauschal festlegen. Denn es gilt, dass sich nicht jede Lernstrategie für jeden Lernenden eignet. Deshalb ist es wichtig, Lernenden mehrere Lernstrategien vorzustellen und mit ihnen zu erproben, sodass sie für sich selbst entscheiden können, welche zu ihrem Lernstil und Bedürfnissen passen (Bimmel 2012: 7).

- fächerübergreifendes Denken. MVCs sind in mehreren Fächern (Kunst, Musik, (fremd)sprachliche Fächer, Literaturunterricht) als Lernmedien einsetzbar. Somit bietet sich die Möglichkeit zu interdisziplinären Projekten.

5. Praktische Anwendung

Der praktische Teil der Arbeit befasst sich mit der Erstellung eines didaktischen Konzepts (B1-Niveau, Jugendliche) zum ausgewählten Musikvideoclip auf Basis der vorgestellten Theorie, somit auch der Entwicklung von Aufgaben (Arbeitsblatt), sowie mit der empirischen Erprobung und Untersuchung des selbst erstellten Lehr-/Lernmaterials.

5.1 Didaktisierung

5.1.1 Begründung der Textauswahl

Der ausgewählte Musikvideoclip „Mensch ist Mensch“ gehört der Kategorie „narratives Musikvideo“ (Unterkapitel 3.3), die – laut der Studie von Blell (2002: 204f. zit. nach Haag 2017: 44) – SchülerInnen am meisten gefällt. Überdies geht es um das Musikgenre Hip Hop/Rap, das bei jungen Menschen sehr beliebt ist. Er kann auf YouTube¹⁶ sowie auf der Applikation „Lyricstraining“ (Unterkapitel 3.5) abgespielt werden und dauert ungefähr vier Minuten. So kann man ihn in voller Länge zeigen.

Das Song ist – wegen der klaren Aussprache des Sängers – geeignet für die Schulung des Hörverstehens. Man kann es allerdings erst ab einem fortgeschrittenen Niveau einsetzen, da es sprachlich und inhaltlich anspruchsvoll ist; es beinhaltet Phraseologismen (*du erntest, was du säst, sich die Hände reichen, die Welt dreht sich*), abstrakte Wörter (*schuldig, Verbrechen, Schöpfer, Vorurteil*) sowie aus einer anderen Kultur stammende Begriffe (*Karma, Sabr*). Der Text eignet sich jedoch für das bestimmte Niveau (B1), da damit nicht das reine Hörverstehen, sondern das Hör-Seh-Verstehen gefördert werden soll.

Der Musikvideoclip wie auch das Lied sollen die Botschaft der Menschlichkeit und Solidarität übergeben (Ton-Bild-Relation), die kulturübergreifende/universelle Werte darstellen (Transkulturalität). Es handelt sich um eine Thematik, die in Jugendlehrwerken auf B1-Niveau (Magnet B1: Lektion 25, Beste Freunde 3: Lektion 45) vorkommt, sodass ein Anschluss möglich ist. Hinzu ist der Clip evtl. fachlich/sachlich interessant; Lernende können Wissen zum Thema Blutkrebs und Stammzellspende erwerben. Der Clip fungiert

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=0u9m6Z4Z6ec>

nämlich als Werbespot für die DKMS, die deutsche Knochenmarkspenderdatei (RTL Hessen: Online).

Der Clip bietet sich zur Erstellung von Aufgaben und lässt ein vielfältiges Kompetenztraining zu (Unterkapitel 5.1.3); er enthält nämlich paralinguistische Merkmale (Mimik, Gestik, Proxemik) sowie textuelle Elemente (z.B. Flyer, Poster, Inserts). Weil die Geschichte in einer deutschen Stadt spielt, lassen sich zusätzlich soziokulturelle (z.B. zu jungen Menschen) und landeskundliche Informationen (z.B. zu Rettungsdienst) vermitteln. Diese geben Anlass zu interkulturellen Vergleichen.

Der Film weist einen klaren Aufbau (Anfang: 0:00-1:25, Mitte: 1:26-2:45, Ende 2:46-3:45) und eine lineare Erzählstruktur auf, d.h. die Geschichte wird grundsätzlich chronologisch erzählt, was die Rezeption erleichtert. Zudem besitzt er sehr gute Bild- und Tonqualität.

Der Hör-Seh-Text birgt ein großes Motivationspotential; da junge Leute im Film spielen, werden Lernenden Identifikationsmöglichkeiten geboten. Auch die Musik, die Bilder und die berührende und zugleich spannende Story sollen in ihrem Zusammenspiel eine hohe emotionale Wirkung erzeugen.

Der ausgewählte Musikclip deckt also viele der Kriterien, die im Unterkapitel 4.1 vorgestellt wurden.

5.1.2 Zielgruppe/Anwendungsvoraussetzungen

Das Arbeitsblatt bzw. die Aufgaben sind fürs B1-Niveau konzipiert. Die Anforderungen für das Hör-Seh-Verstehen auf diesem Niveau werden im GER (Europarat 2001: 77) beschrieben (siehe auch Unterkapitel 2.1). Nach der entsprechenden Skala (Abbildung 10) sollen Hör-Seh-Texte zu Themen behandelt werden, die Lernende interessieren und ihnen vertraut sind. Außerdem soll darin „relativ langsam und deutlich gesprochen werden“. Es ist kein Detailverstehen anzustreben; nur das Wesentliche soll verstanden werden. In den zu bearbeitenden Filmen soll die Handlung durch das Bild unterstützt werden. Die darin verwendete Sprache soll klar und unkompliziert sein.

B1	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.

Abbildung 10: Die Anforderungen für das Hör-Seh-Verstehen auf B1-Niveau (Europarat 2001: 77)

Das Arbeitsblatt richtet sich an Lernende, die in Griechenland DaF nach Englisch lernen und deren Englischkenntnisse dem B-Niveau entsprechen. Es ist von Vorteil, wenn Lernende musikalisch interessiert sind und Musikvideos gern sehen/hören. Auch die Vertrautheit mit der Benutzung des Online-Lexikons Pons wäre günstig. Hinzu sind Vorkenntnisse zum Thema „Menschenrechte“ sowie zum Thema „Blutkrebs und Spenden“ nötig. Insofern ist das Arbeitsblatt für Lernende ab 15-16 Jahre alt zu empfehlen. In Bezug auf die technischen Voraussetzungen seiner Anwendung müssen – zum Abspielen des Videos auf YouTube – Internetzugang und internetfähige Endgeräte am Lernort verfügbar sein. Ideal wäre, dass Lernende ein eigenes mobiles Endgerät (Smartphone/Tablet) besitzen, um das Online-Lexikon konsultieren zu können.

5.1.3 Lehrziele

Durch die Bearbeitung der Hör-Seh-Aktivitäten sollen Lernende im Bereich

- der linguistischen Kompetenzen
 - bekannten Wortschatz (zu „Aussehen“, „Berufen“, „Körperteilen“) wiederholen sowie neuen Wortschatz zu „Krankheit“ und „Gefühlsadjektiven“ erwerben.
 - angeeignete grammatische Strukturen, z.B. Fragewörter, Vergangenheitsformen verstehen und anwenden können.
 - Redemittel (Adverbien) zum Ausdruck von Vermutung erwerben.
- der kommunikativen Fertigkeiten
 - Personen in einem Video identifizieren und ihr Aussehen beschreiben (Sehverstehen, Sprechen).
 - Standbilder im Film beobachten und Informationen wiedergeben (Sehverstehen, Schreiben).
 - die Filmhandlung rekonstruieren (Leseverstehen).

- Mimik und Gestik in einem Video interpretieren bzw. der Gefühlssituation einer Person zuschreiben (Sehverstehen).
- der Lernstrategien
 - anhand von Untertiteln das Verstehen eines Hörtextes erleichtern (Hör-Leseverstehen).
 - die Hauptaussage eines deutschen Songs mithilfe des englischen Paralleltexes verstehen (Leseverstehen, Mehrsprachigkeit).
 - mithilfe des Songtextes Vermutungen zu Filmsorte anstellen (Sprechen).
 - mithilfe von Bildern und Schlüsselwörtern inhaltliches Vorwissen aktivieren (Sprechen).
 - mithilfe von Standbildern Spekulationen über Filmfiguren machen (Sprechen).
 - Textelemente im Film zur Erschließung des Inhalts nutzen (Seh-Leseverstehen).
 - ein Online-Wörterbuch einsetzen, um unbekannte Vokabeln zu erschließen
 - zwischen L2 und L3 Verbindungen herstellen (Mehrsprachigkeit).
- der soziokulturellen/interkulturellen/transkulturellen Kompetenzen
 - soziokulturelles/landeskundliches Wissen (zu Menschen, Rettungsdienst) erwerben.
 - zwischen eigener und fremder Kultur Vergleiche machen.
 - für die Werte Menschlichkeit, Toleranz und Solidarität sensibilisiert werden.

(Vgl. Unterkapitel 2.3 und 4.6).

5.1.4 Beschreibung des Arbeitsblattes

Das Arbeitsblatt (Anhang A) soll die Arbeit mit dem MVC strukturieren und lenken (Thaler 2007: 14); Lernende haben verschiedene Aktivitäten (Caspers/Scharlaj 2018: 130-131; Lay 2009a: 117, Braun 2013, Thaler 2002: 8, Biechele 2010: 23-30 zit. nach Patermann 2017: 79-80) zu bearbeiten. Die Intention ist es, der passiven Hör-Seh-Rezeption entgegenzuwirken (Lay 2009b: 41). Durch die Aktivitäten wird hinzu die Versprachlichung des Films erreicht. Denn es handelt sich um einen stummen Film, insofern die Schauspieler nicht (verbal) handeln.

Das Arbeitsblatt, enthält acht Aufgaben, die auf die drei Phasen verteilt sind:

1. Vor dem Sehen/Hören: Aufgaben 1, 2
2. Während des Sehens/Hörens: Aufgaben 3a, 3b, 4a, 4b, 5a, 5b, 6a, 6b

3. Nach dem Sehen/Hören: Aufgaben 7, 8

Die Aufgaben sind geschlossener oder offener Form und verlangen eine non-verbale oder eine verbale (mündliche/schriftliche) Reaktion. Im Arbeitsblatt werden außer den Strategien zu Hör-Seh-Verstehen noch zwei Lernstrategien (Unterkapitel 4.6) gezeigt.

Die im Arbeitsblatt einzusetzenden Strategien zielen auf die Förderung der lexikalischen Kompetenz. Es geht um den Wörterbuchgebrauch und die Nutzung der bei den Lernenden vorhandenen Englischkenntnisse. Konkreter wird zum einen der Einsatz des Online-Wörterbuchs PONS (Deutsch-Griechisch) vorgeschlagen (siehe Aufgabe 2). Angeblich kann nämlich das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch und insbesondere im Online-Wörterbuch die Wortschatzerweiterung unterstützen und das Behalten der Vokabeln positiv beeinflussen. Das hängt eventuell damit zusammen, dass Online-Wörterbücher nutzerfreundlich sind. Da die Informationssuche einfacher als in Printwörterbüchern ist, werden sie von Lernenden bevorzugt verwendet (Gellert 2008: 62). Ein weiterer Grund könnte m.E. sein, dass hier anders als bei gedruckten Wörterbüchern das Wort getippt werden muss.

Zum anderen wird der Einsatz des Englischen (L2) zur Erschließung unbekannter Vokabeln nahegelegt (siehe Aufgaben 1, 4 und 7). So werden u.a. deutsche Vokabeln mit englischen Wörtern assoziiert, die ähnlich klingen (Eselsbrücken). Diese interlingualen Vergleiche (Raabe 2002: 112), die in farblich abgesetzten Kästchen präsentiert werden, dienen dazu, dass sich Lernende den neuen Wortschatz leichter einprägen.

Nun erfolgt die ausführliche Beschreibung und Begründung der Aufgaben des Arbeitsblattes.

Vorbereitungsphase (vor dem Sehen/Hören)

Die Aufgaben vor der eigentlichen Präsentation des Hör-Seh-Textes dienen der Hinführung in die Thematik. Dabei sind die Emotionen der Lernenden anzusprechen und an ihre Erfahrungen anzuknüpfen. Zudem eine Erwartungshaltung aufzubauen sowie den Hör-Seh-Text vorzuentlasten. Schließlich die Lernenden zum Nachdenken aufzufordern bzw. zur aktiven Beteiligung zu mobilisieren (Caspers/Scharlaj 2018: 130; Pananis 2016: 67).

Aufgabe 1

Damit Lernende einen kleinen Vorgeschmack bekommen, sollen sie zunächst eine Strophe des Songs hören. Um das Verstehen zu unterstützen, werden dabei auch die Untertitel gezeigt (Hör-Leseverstehen). Es wird also für den *Vision-off-approach* entschieden (Unterkapitel 4.4); somit wird der Fokus auf den Hörtext gerichtet. Da es um ein authentisches Lied handelt, das viele unbekannte Vokabeln beinhaltet, wird hier ein extensives Hören angestrebt, d.h. nur die wichtigste Information des Hörtextes ist von Interesse (Brychová 2012: 102-103; Unterkapitel 5.1.2). Dementsprechend sollen Lernende das Thema des Songs/Videos ausfindig machen (Sprechen). Als lexikalische Hilfe kann der englische Paralleltext herangezogen werden (Butzkamm 2004 zit. nach Gellert 2008: 65).

Danach sollen Lernende ausgehend vom Songtext das Filmgenre/die Filmhalte spekulieren (Surkamp 2010: 287) (Sprechen). Dabei wird bekannter Wortschatz angewendet. Auf diese Weise ist eine Verbindung zwischen Song und Film herzustellen (hierzu Brychová 2012: 102; Lernhelfer 2010: Online).

Aufgabe 2

Um inhaltliches und lexikalisches Vorwissen in Bezug auf das Thema des Videos (Menschlichkeit) zu aktivieren bzw. aufzubauen, ist darüber zu diskutieren (Sprechen), worin Menschen sich unterscheiden und was sie gemeinsam haben und in einer Tabelle zu notieren (Schreiben). Als Impuls dienen hierbei zwei Bilder sowie drei unvollständige Sätze. Außerdem wird darauf hingewiesen, das Online-Wörterbuch Pons zu nutzen.

Hauptphase (während des Sehens/Hörens)

In dieser Phase kommen Lernende in Kontakt mit dem Hör-Seh-Text. Dabei wird das „sequentielle Verfahren“ (Unterkapitel 4.4) implementiert, d.h. der Clip wird in zwei Hälften geteilt, wobei der erste Teil zweimal vorgespielt wird. Die zwei Rezeptionskanäle lassen sich also gemeinsam präsentieren. Allerdings findet keine weitere Arbeit mit dem Hörtext statt, und dies wegen der Fokussierung auf die visuelle Rezeption. Jedenfalls schafft die Filmmusik und das Zusammenspiel der Musik mit den bewegten Bildern eine besondere Atmosphäre. Es werden angenehme Emotionen erzeugt, die sich auf die Arbeit mit dem Musikvideo positiv auswirken. Hinzu werden durch das wiederholende Hören des Songs unbewusste Lernprozesse gefördert (Blell/Lütge 2012: 2-4; Quast 1996 zit. nach Esa 2008: 3). Bei dieser Phase geht es um rezeptive oder produktive Aufgabenstellungen, die zur

Erschließung der Filminhalte aber auch zur Einübung der sprachlichen Mittel beitragen sollen.

Aufgabe 3a, 3b

Lernende sehen die ersten Videoszenen (Gegenwart-Vergangenheit) und sollen bildbezogen beschreiben, wie die Berufssituation des Protagonisten verändert hat. (Sehverstehen, Schreiben). Im Weiteren folgt eine Antizipationsaufgabe. Lernende werden gebeten, Vermutungen darüber äußern, was dazwischen passiert sein könnte (Sprechen). Dabei sind Sätze mit Adverbien der Vermutung zu bilden. Durch diese Aufgabe werden Wortschatz (Berufe) und Strukturen (Vergangenheitsformen) wiederholt sowie neue Redemittel eingeführt.

Aufgabe 4a, 4b

Lernende sehen nun den ganzen Clip an. Zunächst sollen sie die im Video vorkommenden Personen aus einer Liste heraus identifizieren und einkreisen (globales Sehverstehen). Dabei werden Vokabeln zu „Krankheit“ eingeführt und in Beziehung mit englischen Vokabeln gesetzt. Danach sollen Lernende das Aussehen der jungen Leute im Video beschreiben und dem griechischer Jugendlichen gegenüberstellen (Sehverstehen, Sprechen). Es geht um einen interkulturellen Vergleich. Dadurch werden beschreibende Adjektive wiederholt und das Sprechen angeregt.

Aufgabe 5a, 5b

Lernende sollen die erste Hälfte des Videos ansehen. Dabei sind erstens sieben Videoszenen (Screenshots) zu ordnen (Sehverstehen) und zweitens vier W-Fragen zum Inhalt zu beantworten (Sehverstehen, Sprechen).

Aufgabe 6a, 6b

Anschließend ist die zweite Hälfte des Videos anzuschauen sowie die restlichen sieben Videoszenen zuzuordnen (Sehverstehen). Darüber hinaus sind drei Fragen schriftlich zu beantworten bzw. drei Lücken zu ergänzen (Schreiben), die sich auf den Inhalt des Films beziehen. Die Zahl der fehlenden Buchstaben wird vorgegeben. Zur Lösung der Items sind Textelemente im Film (z.B. Flyer, Poster) zu nützen (Seh-Leseverstehen).

Abschlussphase (nach dem Sehen/Hören)

In der dritten und letzten Phase werden zwei Aufgaben gestellt, die den gesamten Clip betreffen. Die eine ist eher sprachbezogen und die andere dient zur Sicherung des Textverständnisses.

Aufgabe 7

Lernende setzen sich mit der Gefühlssituation des Protagonisten auseinander. Sie sollen seine Mimik und Gestik in Screenshots interpretieren (Sehverstehen) und sie bestimmten Gefühlsadjektiven zuordnen, die vorgegeben werden. Es geht auch um neue Vokabeln, die mithilfe von englischen sprachverwandten Vokabeln semantisiert werden.

Aufgabe 8

Um den erworbenen Wortschatz zu festigen, haben Lernende als letztes die Handlung des Videos zu rekonstruieren. Konkreter sollen sie eine durcheinandergebrachte Zusammenfassung (12 Sätze) in die richtige Reihenfolge bringen. Der erste und der letzte Satz werden vorgegeben. Zudem wird geraten, die Konzentration auf bekannte Wörter zu lenken. Mittels der Aufgabe wird zugleich das Leseverstehen gefördert.

5.2 Empirische Studie

5.2.1 Ziel, Forschungsfragen, methodisches Vorgehen

Anliegen der empirischen Studie¹⁷ ist, einen Einblick in die erstellten Hör-Seh-Aktivitäten zu vermitteln und ihre Auswirkung auf die jungen DaF-Lernenden zu kontrollieren. Dabei sind folgende Fragen zu erforschen:

- 1) Welche MVC-Aktivitäten sind geeignet für den Einsatz im DaF-Unterricht?
- 2) Wie wirkt die Verwendung des Englischen als Strategie (DaFnE-Konzept)?
- 3) Inwiefern wirken die Aktivitäten motivierend auf die Lernenden?

¹⁷ In einer empirischen Studie werden mithilfe von empirischen Methoden (z.B. Beobachtung, Befragung) systematisch Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert (Endres 2022: Online).

Um Daten zu diesen Fragestellungen zu gewinnen, ist das Arbeitsblatt in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Die empirische Untersuchung wird in zwei Phasen erfolgen; in der ersten Phase wird eine Pilotstudie (Unterkapitel 5.2.2) stattfinden, um mögliche Probleme im erstellten Lehrmaterial zu erkennen und beheben (Simkus 2022: Online). In der zweiten Phase bzw. Haupterprobung (Unterkapitel 5.2.3) ist das verbesserte Arbeitsblatt zu testen, um Ergebnisse bezüglich der Forschungsfragen zu liefern.

Als Forschungsmethode wird die teilnehmende Beobachtung verwendet, d.h. die Lehrperson soll beim Lehr-/Lernprozess das Verhalten der Lernenden beobachten, um Informationen zu ausgewählten Fragestellungen zu sammeln (Pfeiffer 2019: Online). Die Beobachtungen werden anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten. Außerdem wird die Methode der Befragung eingesetzt, um die Meinung der Lernenden zu erfassen. Als Erhebungsinstrumente/Evaluationstools werden in der ersten Phase ein Beobachtungsbogen (Anhang B) sowie ein Fragebogen (Anhang C) genutzt. In der zweiten Phase wird ein Beobachtungsbogen (Anhang F) eingesetzt. Die Beschreibung der Forschungsinstrumente sowie der damit erfassten Gesichtspunkte erfolgt in den jeweiligen Kapiteln (5.2.2 und 5.2.3).

In Bezug auf die zu erwartenden Ergebnisse ist zu erhoffen, dass sich die erstellten Aktivitäten insgesamt für den Zweck eignen, wozu sie bestimmt sind (Unterkapitel 5.1.3). Immerhin wurden sie in Anlehnung an die fachspezifische Literatur (Kapitel 4) entwickelt. Es ist zu vermuten, dass die eingesetzten Sprachvergleiche von Lernenden als positiv empfunden werden, da es auf ihr fremdsprachliches Vorwissen angeknüpft wird (Unterkapitel 1.3). Es ist allerdings nicht vorherzusehen, inwieweit die Aktivitäten die einzelnen Lernenden motivieren werden. Da jeder Mensch anders motiviert wird, können die entworfenen Aufgaben unterschiedlich wirksam sein (Riemer 2002: 76).

5.2.2 Pilotstudie/-erprobung

Erhebungsinstrumente

In der Pilotstudie, die eine anleitende Rolle spielt, sind mehrere Aspekte zu untersuchen: a) die Verständlichkeit der Arbeitsaufträge, b) die Wirksamkeit der im Arbeitsblatt angebotenen Hilfestellungen (Gebrauch eines Online-Wörterbuchs und Einsatz des Englischen) c) die Schwierigkeit bzw. Niveauangemessenheit der Aktivitäten d) der

Zeitbedarf für die Bewältigung der Aufgaben und e) der Einfluss des Lehr-/Lernmaterials auf die Motivation der Kursteilnehmende (KT). Dafür wurde ein Beobachtungsbogen (siehe im Anhang B) mit fünf Fragen erstellt, die mit den zuvor genannten Aspekten (a-e) korrespondieren. Am Schluss des Beobachtungsbogens gibt es auch Platz für Kommentare. Zusätzlich wurde ein Fragebogen (Anhang C) mit sechs Fragen angefertigt, um die Meinung der KT in Bezug auf die Aufgaben, den Film, die Musik und den Erwerb neuen Wissens schriftlich zu erfassen.

Das Profil der Kursteilnehmende

Die an der Pilotstudie teilnehmende Lernende ist 16 Jahre alt und besucht die erste Klasse des griechischen Lyzeums. Ihre Muttersprache ist Griechisch. Sie lernt Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines Privatunterrichts, der zweimal pro Woche je 90 Minuten stattfindet. Gerade befindet sie sich auf B1-Niveau und wird im Mai die Prüfung B1 ablegen. Als erste Fremdsprache lernt sie Englisch, wo sie ein C2-Niveau hat. Sie ist eine fleißige Lernerin und erbringt sehr gute Leistungen in der Schule. In Deutsch, in den produktiven Fertigkeiten, kann sie nicht so ausführlich, wie in Griechisch und Englisch, äußern. Sie mag klare Anweisungen, da sie die Aufgaben möglichst perfekt beantworten möchte. Beim Lernen nutzt sie gern das Online-Lexikon Pons.

In Bezug auf die Arbeit mit Musikvideos hat die Lernende wenig Erfahrung. Grundsätzlich mag sie Musik und Musikvideos, in ihrer Freizeit hört/sieht sie jedoch keine deutschsprachigen Musikvideos. Im Kontext des Unterrichts geschieht es nur selten, ein Musikvideo abzuspielen. Und wenn, dann findet keine ausgiebige Bearbeitung statt; höchstens eine Übung zum Songtext.

Durchführung des Unterrichtsversuchs

Der Unterrichtsversuch wurde am 25.02.2022 von einer Kollegin durchgeführt. Dafür wurden 90 Minuten (Arbeitsblatt: 80 Minuten, Fragebogen: 10 Minuten) gebraucht. Ihre Beobachtungen hat die Lehrperson (LP) mithilfe des Beobachtungsbogens dokumentiert. Hinzu hat die Lernende ihre Meinung zu den gestellten Fragen geäußert bzw. den Fragebogen ausgefüllt. Im Folgenden werden die sich aus diesen zwei Quellen ergebenden Daten dargestellt und ausgewertet.

Darstellung der Ergebnisse

Wie die LP angegeben hat (siehe Beobachtungsbogen im Anhang B), hat schon das Unterrichtsvorhaben, die Bearbeitung des Videos, die Lernende von Anfang an begeistert. Auch das Arbeitsblatt hat zur Erweckung ihrer Neugierde beigetragen. „[...] sie wollte trotzdem nicht alles von Anfang an sehen, wollte sich überraschen lassen.“ (Aspekt e).

Laut der LP war die Formulierung der Arbeitsaufträge für die Lernende klar und verständlich (Aspekt a). Allerdings war es ihr bei einigen Aktivitäten nicht deutlich, ob eine schriftliche oder eine mündliche Antwort verlangt wird.

Der Hinweis zum Einsatz des griechisch-deutschen Online-Lexikons Pons (Aspekt b) wurde zwar gern in Anspruch genommen, das Ergebnis war aber nicht immer erfolgreich. Der Einsatz des Englischen (Aspekt b) war hilfreich für die Lernende in Übung 1 (englischer Paralleltext) und in 4a (Hilfe zur Wortschatzerschließung). In Übung 7 wurde das Kästchen mit der angebotenen Wortschatzhilfe nicht rechtzeitig gesehen.

Bezogen auf die Schwierigkeit der Aufgaben (Aspekt c) fielen der KT – der LP zufolge – jene Übungen leicht, die außersprachliche Kompetenzen betreffen, nämlich die Ü5a und 6a. Die Übung 8 war nicht einfach zu lösen, obwohl die KT keine unbekannten Wörter hatte. Eventuell lag das Problem, so die LP, an dem Umfang des Textes. Der Inhalt der Aufgabe entspricht allerdings, ihrer Erfahrung nach, dem B1 Niveau.

Darüber hinaus hat die LP bemerkt, dass drei Aufgaben besonders gern von der Lernenden bearbeitet wurden bzw. sie zur freien Äußerung animierten (Aspekt e). Es geht um die Beschreibungs-/Vergleichsaufgabe 4b (Aussehen griechischer und deutscher Jugendlichen), die Antizipationsaufgabe (3b) zur Filmhandlung sowie die Aufgabe 2 zur Aktivierung des thematischen Vorwissens (Gemeinsamkeiten-Unterschiede zwischen den Menschen). Ich denke, diese Aufgaben waren besonders effektiv, da sie mit der Lebenswelt der Lernenden zusammenhängen, sodass sie dabei ihre Erfahrungen einbringen konnte.

Bezüglich der Wirkung der Aktivitäten auf die Lernende, lässt sich Folgendes feststellen. Die KT hat – gemäß ihrer Angaben im Fragebogen (Anhang C) – die Aufgabe 1 leicht gefunden. Die Aufgabe 8 zur Rekonstruktion der Filmhandlung ist ihr wiederum schwergefallen (Aspekt c). Als Grund dafür hat sie die große Anzahl der Sätze (12) genannt. Die Aufgaben 5 und 6 hat die KT als langweilig bezeichnet, da sie zu klein waren bzw. nicht


viel verlangten (Aspekt c). Am besten gefiel ihr die Aufgabe 4, weil sie dabei die Möglichkeit hatte, den ganzen Film zu sehen und zu hören (Aspekt e).

Was die Auswahl des bestimmten Musikvideoclips betrifft, kann man den Antworten der KT entnehmen, dass ihr Geschmack getroffen wurde (Aspekt e); ihr gefiel sowohl das Filmszenario als auch die Musik. Hinzu war das im Video angesprochene Sachfachthema „Blutkrebs und Spenden“ neu für sie und konnte sich hierzu Informationen aneignen.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass durch die Pilotstudie reichhaltige Daten gesammelt wurden. Die Ergebnisse der Pilotstudie waren insgesamt ermutigend. In Bezug auf die untersuchten Qualitätsaspekte des erstellten Materials wurde eine positive Rückmeldung sowohl seitens der LP als auch seitens der KT gegeben. Somit wurden erste Indizien für die Ergebnisse der späteren Studie geliefert. Zugleich wurden wertvolle Hinweise auf Verbesserungen im Arbeitsblatt gegeben.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergänzungen und Änderungen beschrieben, die im Arbeitsblatt – aufgrund der Ergebnisse der Pilotstudie – vorgenommen wurden. Die Unterschiede zwischen den zwei Versionen des Arbeitsblattes werden im Anhang D tabellarisch präsentiert bzw. illustriert.

- ◇ Aufgabe 1 wurde erweitert. Es wurde u.a. ein Online-Rechercheauftrag hinzugefügt: Lernende sollen eine Biografie des Sängers im Internet lesen, um ihre Antworten zu Musikstil und Songthema zu kontrollieren (Leseverstehen), und ein Foto von ihm finden. Das Letztere soll sie motivieren, sich mit dem Clip zu beschäftigen.
- ◇ In Aufgabe 3 wurden die Standbilder weniger sowie deren Anordnung geändert. Außerdem wurden auf den Bildern die Hinweise *heute, vor 2 Jahren* ergänzt.
- ◇ In Aufgabe 4 wurde der Arbeitsauftrag „Schau dir den ganzen Clip an“ durch den Auftrag „Schau dir die erste Hälfte des Videos an“ ersetzt.
- ◇ Aufgabe 5b wurde um zwei Fragen bereichert. Aufgabe 6b wurde ebenfalls bereichert. Die Fragen wurden in einen Lückentext umgewandelt. Hinzu wurde der Hinweis zur Nutzung des Online-Lexikons ergänzt. In 5a und 6a wurde das zweite Hör-/Sehen weggelassen.
- ◇ Die Kästchen mit der angebotenen Wortschatzhilfe wurden farbig, damit sie bemerkbar werden.

- ◇ Die Sprechaktivitäten wurden mit dem Symbol  versehen, die den mündlichen Antwortmodus signalisiert.

5.2.3 Haupterprobung

Erhebungsinstrument

In der Fortsetzung der Studie, in der das überarbeitete Arbeitsblatt (Anhang E) zu erproben ist, richtet sich der Fokus auf die drei Forschungsfragen. Um die acht Aktivitäten nach der unterrichtlichen Erprobung zu beurteilen bzw. unter die Lupe zu nehmen, wurde ein Beobachtungsbogen (Anhang F) mit drei Kategorien angefertigt, die den Forschungsfragen entsprechen. Für jede Kategorie wurden Kriterien festgelegt, die sich mithilfe der Literatur sowie aus den gesetzten Lehrzielen (Unterkapitel 5.1.3) ergaben. Um das Niveau der Erreichung eines Kriteriums zu beschreiben wurde eine dreistufige Antwortskala (ja, nein, teils) ausgewählt. Zur ersten Kategorie „Eignung der Aktivität für den DaF-Unterricht“ gehört a) inwieweit durch die Aktivität das Hör-Seh-Verstehen gefördert wird und b) ob dabei auch andere Fertigkeiten und Kompetenzen sowie c) Lernstrategien trainiert werden. Weitere Aspekte dieser Kategorie sind d) die Verständlichkeit der Arbeitsanweisung, e) die Bewältigung der Aufgabe ohne den Eingriff der Lehrperson und f) die Anknüpfung an das Weltwissen der Lernenden (Böhmman 2011: 38, 40). Die zweite Kategorie „Verwendung des Englischen“ bezieht sich auf a) die Wirksamkeit dieser Strategie und b) ihre Akzeptanz seitens der Lernenden, d.h. inwieweit sie hilfreich war und positiv angenommen wurde. Die dritte Kategorie „Hör-Seh-Aktivitäten und Motivation“ umfasst Aspekte, die mit der motivierenden Wirkung der Aufgaben zusammenhängen. Motivation äußert sich dadurch, dass a) SuS Interesse an der Aktivität zeigen, b) Erfolgserlebnisse haben und c) ihre Phantasie/Ideen einbringen (Winke 2005: 4).

Profil des Kursteilnehmenden

An der Erprobung der zweiten Phase nimmt ein 16-jähriger Junge teil. Seine Muttersprache ist Griechisch und sein Niveau in DaF ist B1; er hat im Sommer 2021 die B1-Prüfung erfolgreich abgelegt. In Englisch verfügt er schon über ein muttersprachliches Niveau (C2). Da das Englische im DaF-Unterricht regelmäßig einbezogen wird, ist der Lernende mit dieser Strategie vertraut. Er stellt auch selbst Verbindungen zwischen den zwei

Fremdsprachen (L2, L3) her. Bezogen auf seine Musikerfahrung gehören Musikvideos anschauen und Musik hören zu seinen Lieblingsfreizeitbeschäftigungen.

Durchführung des Unterrichtsversuchs

Der Unterrichtsversuch wurde in den griechischen Osterferien (18. 04.2022) online (über Skype) von mir selbst durchgeführt und hat 90 Minuten gedauert. Während des Unterrichts wurden wichtige Bemerkungen stichpunktartig notiert. Am Ende des Unterrichts gab es ein Gespräch mit dem Lernenden, der seine Meinung in Bezug auf die Aufgaben geäußert hat. Seine Antworten wurden niedergeschrieben. Anschließend wurden die Aktivitäten mithilfe des Beobachtungsbogens (Anhang F) beurteilt. Dabei wurde auch die Meinung des Lernenden berücksichtigt. Im Weiteren werden die Ergebnisse dargestellt.

Darstellung der Ergebnisse

Wie im Beobachtungsbogen (Anhang F) abgebildet wird, erfüllen sechs von den acht Aufgaben die gesetzten Kriterien der Angemessenheit für den DaF-Unterricht (erste Kategorie) vollständig. Auch wenn es einige kleinere Probleme bei zwei Aufgaben gab, wurden die mit den einzelnen Aufgaben verfolgten Lehrziele in großem Maße erreicht: die Förderung des Hör-Seh-Verstehens (Kriterium 1a), weiterer kommunikativen Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben) und (kulturbezogener sowie sprachspezifischer) Kompetenzen (Kriterium 1b) sowie der (Hör-Seh- und lexikalischen) Lernstrategien (Kriterium 1c). Alle Anweisungen waren für den Lernenden nachvollziehbar (Kriterium 1d). Sechs Aufgaben konnten ohne den Eingriff der Lehrperson bewältigt werden (Kriterium 1e). Bei zwei Aufgaben war weitere Unterstützung nötig für deren Lösung; in der Aufgabe 6b konnte der KT zwei Lücken (Blutkrebs, Spender) nicht selbstständig ergänzen, denn es fehlte ihm an Wissen zur Thematik. Es wurde Hilfe geleistet; die relevante Videosequenz wurde nochmal abgespielt. Außerdem habe ich den Lernenden gebeten, zum einen das Wort *Blutkrebs* im Lexikon nachzuschlagen und zum anderen sich die Tabelle der Aufgabe 4 anzuschauen, wo das Wort *Blutspender* erklärt wird. Bei der Lösung der Aufgabe 8 stieß der KT ebenfalls auf Schwierigkeiten, obwohl ihm die Filmhandlung klar war (das war schon durch die Aufgaben 5a und 6a kontrolliert worden). Bei der Kontrolle der Aufgabe, stellte sich heraus, dass das Problem an der Gestaltung der Aufgabe (Dominoeffekt: 1 Item falsch, ganze Übung falsch) sowie an der Menge der Items lag. Die

Aktivitäten – mit Ausnahme der sechsten Aufgabe – entsprachen dem Weltwissen der Lernenden (Kriterium 1f).

Die Verwendung des Englischen (zweite Kategorie) im Unterricht – in Anlehnung an das DaF/E-Konzept – wurde positiv angenommen (Kriterium 2b), war jedoch keine Neuigkeit für den Lernenden, der bereits Erfahrung mit dieser Strategie besitzt und sie gern selbst verwendet. Zudem hat das Englische (in zwei von drei Fällen) zur Erschließung der unbekannten Vokabeln beigetragen und zur Lösung der entsprechenden Aufgaben geführt; die Strategie war somit dienlich (Kriterium 2a), zumindest soweit sie in Gebrauch genommen wurde. In 1b konnte nämlich der KT das Thema des Songtextes finden, ohne den englischen Text zur Hilfe zu nehmen. Zu erwähnen ist noch, dass der Lernende in Ü4a und in Ü7 die Tabellen mit den interlingualen Vergleichen nicht von selbst gemerkt hat. Ich habe ihn darauf hingewiesen, da er unbekannte Wörter hatte.

In Bezug auf den Einfluss der Aufgaben auf die Motivation (dritte Kategorie) hatten die meisten Aufgaben einen motivierenden Effekt, und zwar in mehrerer Hinsicht:

Erstens waren sie alle mit Interesse, also gern und mit Aufmerksamkeit, bearbeitet (Kriterium 3a). Als sehr schön hat der Lernende die beiden außersprachlichen Reihenfolgeübungen (5a, 6a) empfunden. Anzumerken ist noch, dass der KT sich manchmal zur Musik bewegte. Das ist ein Anzeichen, dass die Musik ihm gefallen hat und dass er den Unterricht genossen hat.

Zweitens haben alle außer den zwei problemhaften Aufgaben den Lernenden zu Erfolgserlebnissen geführt (Kriterium 3b). Meinem Eindruck nach hat besonders die Leseverstehensaufgabe 1c (Recherche zur Überprüfung seiner Antworten) den Lernenden aktiviert, denn er wollte sehen, ob seine Vermutungen richtig waren. Es hat ihm sehr viel Freude gegeben, dass er durch den Text bestätigt wurde. Diese Aufgabe war für den Lernenden am interessantesten, wie er sagte.

Drittens haben fast fünf von den acht Aufgaben den Lernenden dazu animiert, seine Fantasie und seine Ideen einzubringen (Kriterium 3c). Bei 1b und 3b (spekulieren) hat er fantasievolle Antworten gegeben. In der Aufgabe 2 (Gemeinsamkeiten/Unterschiede von Menschen) ist ihm viel eingefallen. In der 4b (Jugendliche beschreiben) hat er von seinen Erfahrungen geredet. Bei der Beschreibung der deutschen Jugendlichen hat er hervorgehoben, dass *diese* deutschen Jugendlichen seinen Gleichaltrigen ähneln. Die

Beschreibungs- und die Antizipationsaufgabe haben dem Lernenden – seiner Angaben nach – gefallen.

Abschließend lohnt es sich, die Hör-Seh-Aktivitäten zusammenzustellen, die – gemäß der Beobachtungen der Lehrkräfte oder der Angaben der Lernenden – eine besonders motivierende Wirkung hatten. Das sind:

- i) der Rechercheauftrag (1c) zur Antwortüberprüfung
- ii) die das Vorwissen aktivierende Aufgabe (2),
- iii) die Antizipationsaufgaben (1b, 3b),
- iv) die Beschreibungsaufgabe/interkulturell orientierte Aufgabe (4b)
- v) die außersprachlichen Reihenfolgeübungen (5a, 6a) (Video-Screenshots ordnen)

Bezüglich der zwei Aufgaben (6 und 8), die sich aus den erläuterten Gründen als teils ungeeignet erwiesen haben (mit ihnen gab es Schwierigkeiten auch in der Piloterprobung), stellt sich die Frage, wie man sie optimieren könnte. Eventuell wäre anstelle des Lückentextes (Aufgabe 6b) eine Rechercheaufgabe (mit Bezug auf die zwei Texte des Videos, den Flyer und das Poster) sinnvoller, damit Lernende nötiges Wissen erhalten. Eine Verbesserung der Aufgabe 8 könnte vielleicht erzielt werden, wenn man die Zusammenfassung in zwei Hälften teilen oder die richtige Lösung – im Sinne eines Rätsels – mit einem Lösungswort verbinden würde. Alternativ könnte man Lernenden (als Hausaufgabe) den Auftrag geben, die Filmhandlung zusammenzufassen.

6. Schlusswort

In dieser Arbeit wurde anhand der Didaktisierung des narrativen Musikvideoclips „Mensch ist Mensch“ und der zweiphasigen Erprobung des Lehrmaterials in der Unterrichtspraxis (Privateinzelunterricht) an zwei Lernenden (16-Jährige, B1-Niveau) exemplarisch gezeigt, wie die Integration von MVCs in den DaF-Unterricht realisiert werden kann, und zwar gewinnbringend. Dabei hat sich die Heranziehung eines Arbeitsblattes mit Aktivitäten und das schrittweise Vorgehen (dreiphasige Arbeit, sequentielles Abspielen des Videos) als effektive didaktische Strategie erwiesen bzw. hat zur Erzielung einer aktiven und intensiven Beschäftigung mit dem Hör-Seh-Text geführt. Die relevante und in vorliegender Diplomarbeit (DA) (Unterkapitel 4.2, 4.3, 4.4) vorgestellte Theorie lässt sich also bestätigen.

Vor allem in der Haupterprobung (Unterkapitel 5.2.3) wurde bewiesen, dass durch die Bearbeitung angemessener zielgerichteter Aufgaben zu Musikvideos ein vielseitiges Fertigungs-/Kompetenztraining geschieht; nicht nur das (Hör)sehverstehen lässt sich schulen. Auch weitere kommunikative Fertigkeiten (Lesen und Sprechen) und Kompetenzen, wie die lexikalische, die interkulturelle und mehrsprachige Kompetenz (Unterkapitel 1.3, 2.6), sowie Verstehenstrategien (antizipieren) können dabei gefördert werden. Und nicht zuletzt: Die Motivation der Lernenden; das Lernen mit MVCs ermöglicht ein lustvolles Herangehen an die Zielsprache und -kultur sowie an anspruchsvolle Themen. Die Musik schafft ein angenehmes Klima und führt zu emotionalen, nonverbalen Reaktionen (DA: 56). Man kann nicht verleugnen, dass die Auswahl eines (authentischen) landeskundlich interessanten Videos (Unterkapitel 5.1.1), dessen Story und Musik Lernende anspricht, die Motivation noch erhöht und zur persönlichen Äußerung veranlasst. Durch MVCs findet also eine mehrfache Informationsverarbeitung statt (DA: 26).

Somit wurde am Beispiel dieses Musikvideoclips der didaktische Nutzen von Musikvideos – über ihre Leistung zur Emotionsauslösung und zur Unterrichtsauflockerung hinaus – ersichtlich (Unterkapitel 3.1, 4.6). Das in der Literatur geäußerte Bedenken bezüglich MVCs (DA: 26) erscheint dagegen kaum gerechtfertigt. All dies spricht dafür, dass es sich lohnt, dieses attraktive Freizeitmedium (Unterkapitel 3.2) zu einem Teil des Unterrichts zu machen. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass der Unterricht mit MVC ein

schönes Erlebnis für Lernende und Lehrende darstellt und eine tolle Alternative zum herkömmlichen FSU bietet.

Es wäre daher erfreulich, wenn von der vorliegenden Arbeit andere DaF-Lehrende profitieren würden. KollegInnen können beispielsweise den in dieser DA beschriebene MVC in ihren Unterricht einbauen oder die vorgeschlagenen Aufgabentypen (Anhang G) auf weitere MVCs anwenden/übertragen bzw. durch sie Impulse erhalten. Für die Lehrkräfte, die daran denken, Musikvideos selbstständig zu didaktisieren und in den FSU einzusetzen, sind im Folgenden ein paar nützliche Tipps/Vorschläge aufgeführt:

- ✓ Um einen passenden MVC auszuwählen, ist es ratsam, die in der Literatur (Unterkapitel 4.1) genannten Kriterien zu berücksichtigen.
- ✓ Das Anschauen des MVC ist am besten mit einem Arbeitsblatt und klaren Anweisungen zu begleiten, um das Verstehen zu steuern/erleichtern (Unterkapitel 4.2) und die Entwicklung verschiedener Kompetenzen zu erzielen.
- ✓ Es ist vorzuschlagen, eine Mischung von Strategieübungen, die *top-down*- und *bottom-up*-Prozesse (Unterkapitel 2.5) fördern, und Verstehensaufgaben (W-Fragen, Lücken ergänzen, Multiple-Choice, Zuordnung) anzubieten.
- ✓ Damit die Aufmerksamkeit der Lernenden erhalten bleibt, sollte man den MVC schrittweise einführen bzw. in kürzeren Abschnitten zeigen (DA: 32, 37).
- ✓ Die im Video vorkommenden Inserts (Schilder, Tabellen, Anzeigen usw.) erhalten wichtige Informationen. Daher sollten sie nicht übersehen werden.
- ✓ Auch außersprachliche Aktivitäten (Screenshots ordnen) sind im FSU sinnvoll. Abgesehen davon, dass sie Lernenden Spaß machen, kann man damit das Verstehen sichern bzw. Missverständnisse klären.
- ✓ Es empfiehlt sich (Unterkapitel 4.3, 4.5), die Arbeit mit MVC in Phasen zu gliedern; d.h. sowohl vorbereitende als auch begleitende und nachbereitende Aufgaben zu erstellen.

Im Hinblick auf eine Erweiterung der Studie wäre denkbar, das Arbeitsblatt mit anderen Altersgruppen, und zwar mit (jungen) Erwachsenen, oder im Gruppenunterricht zu erproben, der auch kooperative Arbeitsweisen ermöglicht. In zukünftigen Studien wäre es ferner interessant, weitere Vorgehensweisen im Umgang mit MVCs zu erproben, so etwa filmtechnische Aspekte einzubeziehen.

7. Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts? In: *Babylonia* 2, 7-13. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/Baby2_02x.pdf#page=7.

Badstübner-Kizik, Camilla (2012): Film + Musik = Filmmusik? Zum Potential einer Medienkombination im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 17 (2), 45-70. Online: <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/85/80>.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1990): Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien. In: Böhme-Dürr, Karin/Emig, Jürgen/Seel, Norbert-M. (Hrsg.): *Wissensveränderung durch Medien: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. München, London, New York, Paris: Saur, 185-196. Online: https://books.google.gr/books?id=akhAAAAQBAJ&dq=Selektionstheorie+audiovisuell&hl=el&source=gbs_navlinks_s.

Bauer, Anatoli (o.J.): Musikvideos kostenlos online anschauen – alle Möglichkeiten. Online: <https://online-musik24.com/musikvideos-kostenlos-online-anschauen-allemoeglichkeiten-tz34/>.

Bilytska, Viktoriya (2015): Hör-Seh-Texte und interkultureller Ansatz im DaF-Unterricht. In: *Advanced Education* 3, 14-19. Online: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/12857/1/5.pdf>.

Bilytska, Viktoriya (2017): Hörverstehen und Hör-Sehverstehen aus kognitiver Sicht. Online: https://www.academia.edu/38027295/H%C3%B6rverstehen_und_H%C3%B6r_Sehverstehen_aus_kognitiver_Sicht.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 3-10. Online: https://books.google.gr/books?id=T_nXGEdABMwC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false.

Birnbaum, Af Julia (2013): Tipps zum Einsatz von Musik und Liedern im DaF-Unterricht. In: Sprogläeren 3, 16-18. Online: <https://aubiko.de/wp-content/uploads/2017/10/sprogläeren.pdf>.

Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen 37, 124-140. Online: <https://docplayer.org/29104933-Filmbildung-im-fremdsprachenunterricht-neue-lernziele-begrundungen-und-methoden.html>.

Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2012): Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Reinfred, Marcus/Volkman, Laurenz (Hrsg.): Medien im Neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1-12. Online: http://www.musik-im-fremdsprachenunterricht.de/lacrash/downloads/GBlell_CLuetge-MusicalVisions.pdf.

Böhmman, Marc (2011): Kopiervorlagen und Checklisten zum »Quereinsteiger-Buch«. Online: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407258342.pdf>.

Bolekovna, Ospanova Gulnar (2015): Einsatz des Videos im Unterricht. In: European Journal of Education and Applied Psychology 2, 55-58. Online: <https://cyberleninka.ru/article/n/einsatz-des-videos-im-unterricht/viewer>.

Brychová, Alice (2012): Deutsche Popmusik als Motivationsmittel für junge DaF-Lernende. In: Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 5 (2), 99-108. Online: <https://journals.muni.cz/bruenner-hefte/article/view/11753/10950>.

Burger, Günter (1986): Songs im elementaren Englischunterricht mit Erwachsenen. In: Zielsprache Englisch 16, 23-29. Online: <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/pdfs/Songs.pdf>.

Burger, Günter (2019): Was bewirkt der Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht? Die empirische Forschung im Überblick. In: Info DaF 46 (6), 687-713. Online: <https://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/pdfs/EinsatzvonSpielfilmen.pdf>.

Burwitz-Melzer, Eva/Quetz, Jürgen (2002): Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard von der (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und

lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 102-186. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>.

Caspers, Olga/Scharlaj, Marina (2018): *Party Like a Russian* – Zur kulturdidaktischen Analyse von Musikvideos im universitären Unterricht. In: Bergmann, Anka/Caspers, Olga/Stadler, Wolfgang (Hrsg.): Didaktik der slawischen Sprachen Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016). Innsbruck: University Press, 113-136. Online: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/fachdidaktik_4/10.152033187-11-5-07.pdf.

Cemillán Rodríguez, Dolores (2014): Lieder, die ein Deutschlehrer braucht. In: Magazin/Extra 1, 53-57. Online: <https://www.aleman.cloud/wp-content/uploads/2020/04/Musik-im-Deutschunterricht.pdf>.

Chudak, Sebastian (2008): Einsatz der Textsorte ‚Film‘ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. In: Studia Germanica Posnaniensia 31, 113-129. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sgp/article/view/2637/2619>.

Chudak, Sebastian (2012): Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten. (Versuch einer Übersicht). In: Glottodidactica 39 (2), 87-101. Online: https://ninammf3.files.wordpress.com/2009/11/fremdsprache_deutsch_sehen_d_lernen1.pdf.

Decke-Cornill, Helene/Luca, Renate (2007): Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: Decke-Cornill, Helene/Luca, Renate (Hrsg.): Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: kopaed, 11-30. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/decke-cornill/files/filmanalyse-und-filmerleben-20-pdf.pdf>.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Deutschmusikblog (2022): Anregungen für die Didaktisierung von Liedern und Musikvideos im Bereich "Deutsch als Fremdsprache". Online: <https://deutschmusikblog.de/>.

Educalingo (o.J.): Wörterbuch Deutsch: Musikvideo. Online:
<https://educalingo.com/de/dic-de/musikvideo>.

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patra: EAI.

Ehnert, Rolf/Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band D. Patra: EAI.

Endres, Cornelia (2022): Empirische Forschung ~ Leitfaden für Bachelorarbeit & Masterarbeit. Online: <https://www.bachelorprint.de/forschung/empirische-forschung/>.

Esa, Mohamed (2008): Musik im Deutschunterricht. Musik im Deutschunterricht: Der gezielte Einsatz. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German, Volume 41 (1), 1-14. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1756-1221.2008.00001.x>.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>.

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 961-969.

Feld-Knapp, Illona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text (sorten) didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 245-256.

Gellert, Anne (2008): Wörterbücher und Wortschatzlernen. In: Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag, 55-71.

Haag, Verena (2017): Didaktik der Textmusik und Neue Medien: Musikvideoclips im Italienischunterricht. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD) 3 (2), 37-55. Online:

<https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=t4w0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA37&dq=>

[Didaktik+der+Textmusik&ots=XYyaN_KopA&sig=fZSwh7Wuw2hMHu5FaluFF41QhSk&redir_esc=y#v=onepage&q=Didaktik%20der%20Textmusik&f=false.](#)

Hecke, Carola/Surkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 9-24. Online: https://books.google.gr/books?id=J5J4DwAAQBAJ&dq=Bilder+im+Fremdsprachenunterricht.+Neue+Ans%C3%A4tze,+Kompetenzen+und+Methoden.+&lr=&hl=el&source=gbs_navlinks_s.

Hirschfeld, Ursula (2010): Phonetik/Phonologie. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 189-199.

Höfer, Fritz (2021): Musikdidaktische Überlegungen zu Musikvideos im Kontext populärer Musik. In: Steiner, Johannes (Hrsg.): Klang.Kunst.Bild. Interdisziplinäres Gestalten in der Schule. Münster, New York: Waxmann, 71-98. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23956/pdf/Steiner_2021_Klang_Kunst_Bild.pdf#page=72.

Juhásová, Jana (2015): Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik, Jahrgang 7 (1), 49-57. Online: https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2015_1-49.pdf.

Katelhön, Peggy/Nied Curcio, Martina (2016): „Schau nicht mehr zurück“. Musikvideoclips zum Training des Hörverstehens. Eine empirische Untersuchung zum Hör-, Hör-Seh- und Hör-Lese-Verstehen. In: Michler, Christine/Reimann, Daniel (Hrsg.): Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 84-112. Online: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LgJ4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Sehverstehen&ots=2eJEVM5oHQ&sig=_gtafDGBPOxBfoUoaDnsH9YMMFM&redir_esc=y#v=onepage&q=Sehverstehen&f=false.

- Keazor, Henry/Wübenna, Thorsten (2017): Musikvideo. In: Hecken, Thomas/Kleiner, Marcus-S. (Hrsg.): Handbuch Popkultur. Stuttgart: Metzler, 173-177.
- Kohlmann, Jan-Philipp (2020): Performative Musikvideos. In: Kinofenster.de: Sehen, Vermitteln, Lernen. Themendossier: Musikvideos. Online: <https://www.kinofenster.de/themen-dossiers/alle-themendossiers/dossier-musikvideos/dossier-musikvideos-performative-videos/>.
- Kováčová, Michaela (2013): Neue Medien im DaF-Unterricht. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 1, 56-70. Online: <https://d-nb.info/112219322X/34#page=56>.
- Krammer, Bernadette (2021): Kann Fernsehen die Mehrsprachigkeit fördern? In: Medienimpulse Jahrgang 59 (1), 1-11. Online: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/5105/5801>.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24, 5-12.
- Kubaneck, Angelika (2012): Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia 2, 61-68. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-2/Baby2012_2kubaneck.pdf.
- Lay, Tristan (2009a): Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 (1), 107-145. Online: <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/210/203>.
- Lay, Tristan (2009b): Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübel's Film *Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday* (1999). In: GFL-Journal 1, 33-72. Online: <http://www.gfl-journal.de/1-2009/lay.pdf>.
- Lay, Tristan/Koreik, Uwe/Welke, Tina (2017): Bilder im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Info DaF 44 (6), 661–665.
- Lehrermarktplatz (2017): 4 Gründe, selbst erstellte Unterrichtsmaterialien anzubieten. Online: [https://medium.com/lehrermarktplatz/vier-gr%C3%BCnde-selbst-erstelte-unterrichtsmaterialien-anzubieten-3f1bd410ce3a](https://medium.com/lehrermarktplatz/vier-gr%C3%BCnde-selbst-erstellte-unterrichtsmaterialien-anzubieten-3f1bd410ce3a).

Leitzke-Ungerer, Eva (2012): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: ibidem-Verlag, 11-32. Online: <https://www.lehmanns.de/shop/geisteswissenschaften/24709280-9783838259253-film-im-fremdsprachenunterricht>.

Lernhelfer (2010): Analyse von Musikvideos. Online: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/musik/artikel/analyse-von-musikvideos>.

Lyricstraining (2022): Learn languages through music. Online: <https://lyricstraining.com/app>.

Lyrics Translate (2019): Mensch ist Mensch (English Translation): Online: <https://lyricstranslate.com/en/mensch-ist-mensch-human-being-human-being.html>.

Maas, Klaus-F. (2019): Pop songs im Englischunterricht. Online: <https://www.kfmaas.de/popsongs.html>.

McClain, Jordan-M. (2016): A Framework for Using Music Videos to teach Media Literacy. In: Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy 3 (1), 38-46. Online: <http://journaldialogue.org/wp-content/uploads/2016/02/J.-M.-McClain1.pdf>.

Medienkindheit (o.J.): Musikvideoclips im Unterricht nutzen: Songs von Youtube zum Thema Krieg. Online: <https://www.medienkindheit.de/medienpaedagogisches/musikvideoclips-im-unterricht-nutzen-songs-von-youtube-zum-thema-krieg/>.

Meißner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna (2009): RePA Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Deutsche Fassung. Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz. Europarat – 2. Arbeitsprogramm (2004-2007). Online: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf.

Miklif, Fadhel-Saleh (2008): Videofilme im Deutschunterricht. In: Al-Adab Journal 85, 68-83. Online: <https://aladabj.uobaghdad.edu.iq/index.php/aladabjournal/article/view/3400/2891>.

Moe Phoenix – Mensch ist Mensch. YouTube Videoclip. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=0u9m6Z4Z6ec>.

Moe Phoenix - Mensch ist Mensch (Lyrics). YouTube Videoclip. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=oEOmEVtX5Lo>.

Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band C. Patra: EAPL.

Morkötter, Steffi (2016): Aufgabenformate zum Kompetenzschwerpunkt Hör(seh)verstehen Englisch. In: Klein, Erwin/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2014. Giessener Elektronische Bibliothek, 84-117. Online: <https://d-nb.info/1081302585/34#page=84>.

Munich Supercrew (2022): Songs. Online: <https://www.munichsupercrew.de/songs>.

Panani, Tanja (2016): Durch Sehen und Hören zum Verstehen – Hörsehverstehen im Italienischunterricht: zwei Filmszenen aus Tutta la vita davanti. In: Klein, Erwin/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2014. Giessener Elektronische Bibliothek, 62-83. Online: <https://d-nb.info/1081302585/34#page=84>.

Pädagogische Hochschule Freiburg (o. J.): Filmdidaktik DaF. DaF lehren und lernen mit Filmen: DaF-Didaktik + Film-Didaktik? Online: <https://www.ph-freiburg.de/en/sprachenzentrum/projekte/daf-filmportal/filmdidaktik-daf.html>.

Patermann, Gabriele (2017): Deutsch lernen multimodal. Zum Einsatz von Musikvideoclips im DaF-Unterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Reeg, Ulrike/Pasquale Gallo/Simon, Ulrike (Hrsg.): Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht. Münster: Waxmann Verlag, 73-88. Online: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0OXkDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA73&dq=Deutsch+lernen+multimodal&ots=WiovZIkFja&sig=O9SZvdsMgoSduNIomfQJ4EXWnD0&redir_esc=y#v=onepage&q=Deutsch%20lernen%20multimodal&f=false.

Pfeiffer, Franziska (2019): Teilnehmende Beobachtung durchführen & Beobachtungsprotokoll. Online: <https://www.scribbr.de/methodik/teilnehmende-beobachtung/>.

Poggendorf, Armin (2006): Proxemik – Raumverhalten und Raumbedeutung. In: Umwelt & Gesundheit 4, 137-140. Online: https://iug-umwelt-gesundheit.de/pdf/2006-4_schwerpunkt2_Proxemik.pdf.

Quetz, Jürgen (2002): Lernziele und Inhalte. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard von der (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 30-48. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>.

Raabe, Horst (2002): Grammatikunterricht beim Deutschlernen: Empirie und Methodik. Band C. Patra: EAP.

Ramirez, Catalina Del Carmen Calero (2011): Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 38 (1), 36-39. Online: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2011_Heft_1.pdf.

Reimann, Daniel (2016): Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Michler, Christine/Reimann, Daniel (Hrsg.): Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 19-36. Online: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LgJ4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Sehverstehen&ots=2eJEVM5oHQ&sig=_gtafDGBPOxBfoUoaDnsH9YMMFM&redir_esc=y#v=onepage&q=Sehverstehen&f=false.

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard von der (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 49-82. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>.

RTL Hessen (2019): Moe Phoenix durch sein Lied: „Mensch ist Mensch“, zur Mithilfe für die DKMS. Online: https://www.youtube.com/watch?v=JRhxhbXK_14.

Rybarczyk, Renata (2012): Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17 (2), 143-156. Online: <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/91/86>.

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

https://ninammf3.files.wordpress.com/2009/11/fremdsprache_deutsch_sehen_d_lernen1.pdf.

Schenker, Theresa (2013): »Deutschland sucht den Superstar«. Ein Musikprojekt im DaF-Unterricht. In: Ide 2, 112-117. Online: https://www.researchgate.net/profile/Theresa-Schenker-2/publication/282329847_Deutschland_sucht_den_Superstar_Ein_Musikprojekt_im_DaF-Unterricht/links/560c492508ae73e7a6a2e7a7/Deutschland-sucht-den-Superstar-Ein-Musikprojekt-im-DaF-Unterricht.pdf.

Scherpinski, Anja (2015): Plädoyer für einen intensiveren Einsatz von Videoclips im Fremdsprachenunterricht. In: DaF-Szene Korea 42, 6-16. Online: <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-42.pdf>.

Schmidt, Felix (2022): Lip Sync Video machen - 5 besten Apps zur Lippensynchronisation. Online: <https://filmora.wondershare.de/video-editor/best-lip-sync-apps-ios-android.html>.

Siebert, Ute (o.J.): »interkulturell« oder »transkulturell«? Online: <https://siebert-interkulturell.de/ueber-mich/articles/interkulturell-oder-transkulturell.html>.

Silvensky, Sussanna (2015): Der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). Ein Meilenstein in der Arbeit des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ). In: Babylonia 2, 8-11. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15silvensky.pdf.

Simkus, Julia (2022): What is a Pilot Study? Online: <https://www.simplypsychology.org/pilot-studies.html>.

Sofatutor-Magazine (o.J.): Ist das Lernen mit Videos effektiv? – Ja, sagen Wissenschaftler. Online: <https://magazin.sofatutor.com/schueler/ist-lernen-mit-videos-effektiv-ja-sagen-wissenschaftler/>.

Solte, Elena (2018): Praxisleitfaden „Film im Fremdsprachenunterricht“. Methoden, Tipps und Informationen. Berlin: Vision Kino – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz. Online:

https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/leitfaeden/Praxisleitfaden_Film_im_Fremdsprachenunterricht-2018_Auflage_3.pdf.

Steding, Alexander (o.J.): Ein Bild lügt mehr als tausend Worte. Online: https://demokratie.niedersachsen.de/startseite/themen/digitalisierung/fake_news/ein-bild-lugt-mehr-als-tausend-worte-180269.html.

Stefanov, Nikolay (2019): Interferenz bei Deutsch als Fremdsprache nach Englisch. In: BDV-Magazin, 36-50. Online: <http://bdv-bg.eu/wp-content/uploads/2019/04/BDV-Magazin-2019.pdf#page=38>.

Steinbach, Andrea/Birzer, Sandra (2021): Musik im Russischunterricht. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.): Methodische und inhaltliche Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Russisch. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, 32-53. Online: <https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/50956/1/fisba50956.pdf>.

Step Into German (2022): Unterrichtsmaterialien: Musik. Online: <https://www.goethe.de/prj/stg/en/mat/mmu.html>.

Stiletto, Stefan (2020): Narrative Musikvideos. In: Kinofenster.de: Sehen, Vermitteln, Lernen. Themendossier: Musikvideos. Online: <https://www.kinofenster.de/themen-dossiers/alle-themendossiers/dossier-musikvideos/dossier-musikvideos-narrative-videos/>.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Studienkreis (o.J.): Filmische Gestaltungsmittel verstehen und anwenden. Online: <https://www.studienkreis.de/deutsch/filmische-gestaltungsmittel/>.

Surkamp, Carola (2010): Filmmusik – Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimension für den fremdsprachlichen Filmunterricht. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hrsg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. Online: <http://lacrash-filmschool.de/downloads/CarolaSurkamp-Filmmusik.pdf>.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4, 12-17.

Thonhauser, Ingo (2010): Textarbeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1033-1039.

Waychert, Carsten/Sugimoto, Monika/Müller, Beate/Weber, Till (2017): DaF-Musik. Lieder selbst didaktisieren. Arbeitsgruppe „Deutschsprachige Musik im universitären DaF-Unterricht in Japan“. Online: <https://sites.google.com/site/dafmusik/willkommen>.

Welke, Tina (2007): Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch 36, 21-25. Online: https://ninammf3.files.wordpress.com/2009/11/fremdsprache_deutsch_sehen_d_lernen1.pdf.

Winke, Paula (2005): Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom. In: Clear News 9 (2), 1-12. Online: <http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/uploads/sites/22/2018/10/fall2005.pdf>.

Winkler, Thomas (2020): Die Geschichte des Musikvideos. In: Kinofenster.de: Sehen, Vermitteln, Lernen. Themendossier: Musikvideos. Online: <https://www.kinofenster.de/themen-dossiers/alle-themendossiers/dossier-musikvideos/dossier-musikvideos-einfuehrung/>.

Yurchenko, Dmytro (2020): Hör-Seh-Verstehen im Deutschunterricht. In: Ministry of Education and Science of Ukraine (Hrsg.): Young Researchers in the global world: Vistas and Challenges. Book of Papers of the 2020 International Forum for Young Researchers. Lwiw, 429-434. Online: https://science.kname.edu.ua/images/dok/konferentsii/2020konf/_25.pdf.

Lehrwerke

Beste Freunde 3 (2016): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. München: Hueber Verlag.

Magnet B1 (2010): Deutsch für junge Lerner. Kursbuch mit Audio-CD. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Nachschlagewerke

PONS Online-Wörterbuch Deutsch – Griechisch. Online: <https://de.pons.com/>.

Fotoquellen


Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Menschenwürde. Online:
<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/249974/menschenwuerde>.

Bunte.de (2021): Vielfalt ist normal: Wie du dein Kind gegen Rassismus stark machst.
Online: <https://www.bunte.de/family/kinder-schule/kindererziehung/vielfalt-ist-normal-wie-du-dein-kind-gegen-rassismus-stark-machst.html>.

Alle Internetquellen wurden zuletzt am 20.06.2022 aufgerufen.

Anhang

A. Ursprüngliches Arbeitsblatt





Arbeit mit dem Videoclip „Mensch ist Mensch“

Erste Phase: Wir bereiten uns auf den Film vor.

1. 🎧 Hör dir einen Teil des Songs (2:35-2:54) an (<https://www.youtube.com/watch?v=oEOmEVtX5Lo>).
Dann lies auch den englischen Text und antworte: - Was ist das Thema des Songs? - Was für einen Film werden wir sehen? Nutze deine Fantasie!

Whether black or white, human is human
Whether poor or rich, human is human
Whether strong or weak, human is human
Yes, yes, human is human

2. Schau auf die Bilder. - Was haben alle Menschen gemeinsam und was ist bei jedem anders?

© Bunte
© Bundeszentrale für politische Bildung

Ergänze die Tabelle.

Alle Menschen...	Jeder hat eine(n) andere(n) ..
- haben Emotionen	- Kultur
- ...	- ...

Manche Menschen...

- sind sehbehindert

- ...

Hilfe: [Pons Online-Wörterbuch](#)

Zweite Phase: Wir sehen und verstehen den Film (<https://www.youtube.com/watch?v=0u9m6Z4Z6ec>).

3. Schau dir die ersten Videoszenen (bis 0:18) an.



a) - Welchen Beruf hat der Mann? - Welchen Beruf hatte er vor zwei Jahren? **Rate mal!**

b) - Was ist in diesen zwei Jahren passiert? Was meinst du? **Spekuliere.**

Vielleicht hat er ... / Vermutlich hat er ... / Eventuell hat er ...

4. Schau dir den ganzen Clip an.

a) Welche Personen erscheinen im Film?

der Spender, die Jugendlichen, der Behinderte, der Alkoholiker, der blinde Mann, der Rapper, der Manager, der Mann mit dem Tattoo, der Bettler, der Arzt, der Kriminelle, die Rettungshelfer

Deutsch	Englisch
der Behinderte	< stay behind
der Spender	< spend= give

b) Fokussiere auf die jungen Leute im Film.

- Beschreibe sie (z.B. Klamotten, Frisur).
- Findest du, dass griechische Jugendliche anders aussehen? Diskutiere.

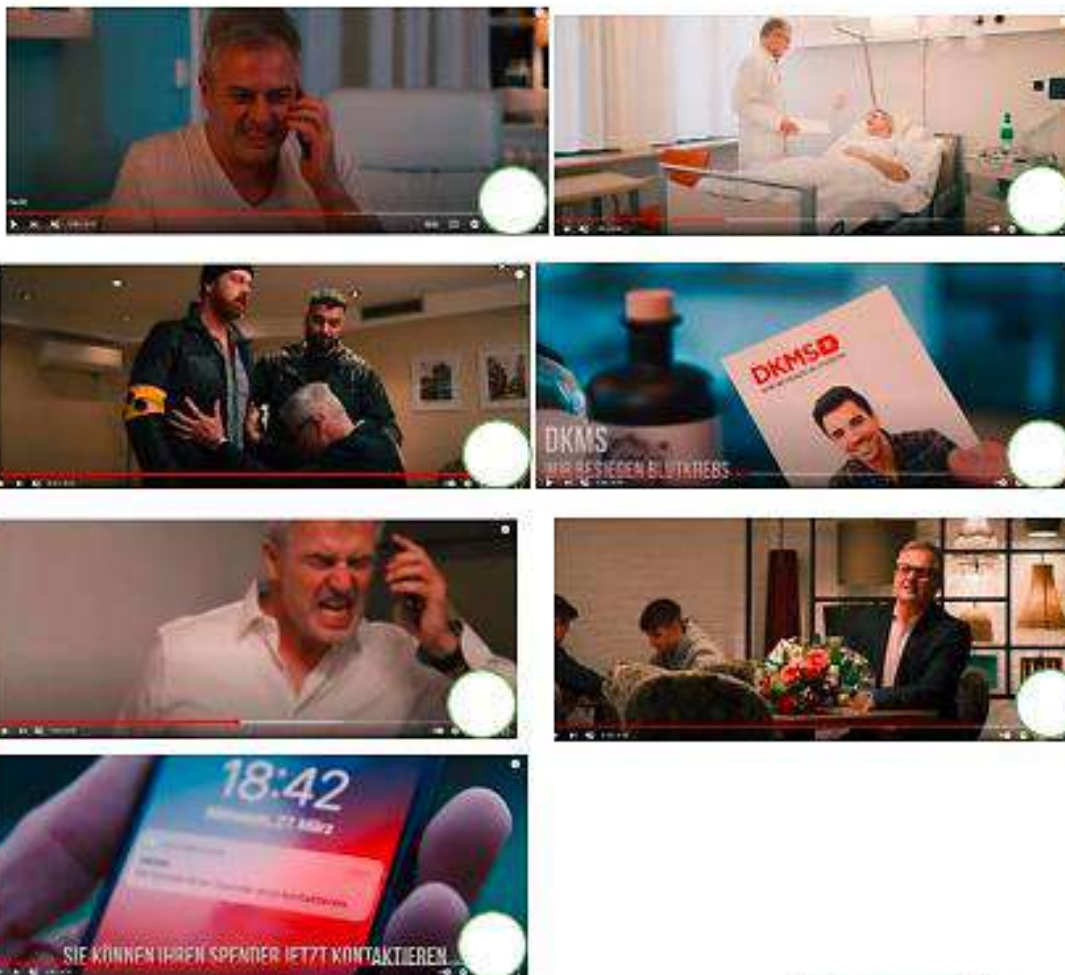
5. a) Schau dir die erste Hälfte des Clips bis 1:24 an. Bringe dann die folgenden Videoszenen in die richtige Reihenfolge. Zur Kontrolle schau dir den Clip ein zweites Mal an.



5. b) Antworte dann auf die Fragen.

- Wohin geht der Mann? - Was tut dem Mann weh?
- Wer ruft den Krankenwagen an? Welche Nummer rufen sie an?

6. a) Schau dir die zweite Hälfte des Clips von 1:25 bis zum Ende an. Bringe dann die folgenden Videoszenen in die richtige Reihenfolge. Zur Kontrolle schau dir den Clip ein zweites Mal an.



6. b) Ergänze.

- Wie heißt die Krankheit, die der Mann hat? _____
- Was stand auf dem Plakat? *Frank*
- Was braucht er, damit er weiterleben kann? Er muss einen _____ finden.



Dritte Phase: Wir analysieren den Film weiter, wir rekapitulieren.

7. Die Lebenssituation des Mannes verändert sich während des Filmes. - Wie fühlt sich der Mann dabei? Wie reagiert er?

dankbar selbstbewusst sprachlos

froh
glücklich

respektlos

wütend? 😡

hilflos/ hoffnungslos


Deutsch	Englisch
<u>selbstbewusst</u>	<u>self-confident</u>
<u>hoffnungslos</u>	<u>hopeless</u>

8. Ordne den Plot (Szenario) des Films. Konzentriere dich auf Wörter, die dir helfen.

- Der Arzt sagt ihm, dass er Blutkrebs hat. ☐
- Nach der Operation ist der Mann wieder gesund. ☐
- Ein paar junge Leute rufen den Krankenwagen, um Hilfe zu holen. ☐
- Ein gut gekleideter Mann steigt aus seinem Auto aus und geht zu seinem Büro. ☐ 1
- Eines Tages bekommt er die Nachricht: ein Spender ist gefunden. ☐
- Auf seinem Weg zur Arbeit trifft er auf unterschiedliche Menschen: ☐
- Der Mann wird ins Krankenhaus transportiert. ☐
- Er schubst einen blinden Mann, den er unbeholfen liegen lässt. ☐
- Plötzlich hat er starke Schmerzen in der Brust und fällt zu Boden. ☐
- Z.B. einen Bettler mit seinem Hund und junge Leute, die rauchen und trinken. ☐
- Der Mann wird wütend. Seine einzige Hoffnung ist eine Transplantation. ☐
- Er macht einen Termin, um seinen Spender kennenzulernen. ☐ 12

B. Beobachtungsbogen der Pilotstudie

Mensch ist Mensch! Beobachtungsbogen der Pilotstudie	
Datum: 25.2.2022 Dauer: 90 Minuten (Arbeitsblatt: 80 Minuten und Fragebogen : 10 Minuten)	
<p>Kursteilnehmerin</p> <p>Alter: 16 (1. Klasse vom Lyzeum)</p> <p>Niveau: B1 (sie wird im Mai die Prüfung B1 belegen)</p> <p>Vorkenntnisse: wenige zum Thema Blutkrebs und Spenden. Genug bzw. viel zum Thema Menschenrechte.</p> <p>Erfahrung mit Hör-Seh-Aktivitäten und Musikvideos im DaF Unterricht: ab und zu sieht/hört sie ein Musikvideo, ohne ausführliche Bearbeitung, mit einer Übung zum Songtext. Das gilt nur im Rahmen des Unterrichts, denn alleine hört/sieht sie keine deutschsprachige Musikvideos.</p> <p>Niveau in Englisch: C2</p> <p>Lerngewohnheiten: Sie mag Musik und Musikvideos. Sie mag klare Anweisungen, denn sie möchte möglichst perfekt beantworten. Das ist auch ein Problem bei den produktiven Fertigkeiten, denn sie kann sich in Deutsch nicht so ausführlich ausdrücken, wie in Griechisch und English. Sehr gute Noten in der Schule. Das Online Lexikon pons hatte sie schon vorher benutzt.</p> <p>Unterrichtsrahmen: Privatunterricht, 2-mal pro Woche je 90 Minuten.</p>	
Gehen Sie bitte während des Unterrichtsversuchs oder kurz danach darauf ein,	
ob die KT die Arbeitsaufträge verstanden hat.	<p>Ja.</p> <ul style="list-style-type: none"> An manchen Übungen/Aufgaben wusste die KT nicht, ob sie schriftlich oder mündlich antworten sollte. In Übung 2 hatte die KT am Anfang die Tabellen nicht gesehen und wollte gleich neben der Frage schreiben. Ü5b Frage <i>Wohin geht der Mann?</i> Die KT hat <i>ins Krankenhaus</i> geantwortet. Dann habe ich erklärt <i>am Anfang</i>.
ob die eingefügten Tipps-Hilfestellungen tatsächlich hilfreich waren (z.B. Sprachkontrastierungen).	Die englische Sprache war tatsächlich hilfreich in Ü1 und in 4a. In Ü7 hatte sie den Tipp nicht rechtzeitig gesehen, eher nachdem sie die Übung gemacht hatte. Das Lexikon wurde gerne benutzt (die KT hat ihr Handy verwendet).
ob die Aktivitäten für das Niveau zu leicht/zu schwer waren oder weitere Hilfe-Unterstützung (z.B. Wortschatz) nötig war.	Die Übungen, die der KT leichtfallen, betreffen außersprachliche Kompetenzen, sie haben nicht mit dem Niveau zu tun. Es geht um die Übungen zur Reihenfolge, Ü5a und 6a.

	Schwer war die Übung 8, nicht wegen der Sprache, die KT hatte keine unbekannten Worte. Es kann sein, dass die Sätze viele waren. Oder es wäre besser, wenn die Ü8 als Hausaufgabe gegeben wäre. Auf jeden Fall ist der Inhalt auf dem Niveau B1.
wie viel Zeit ungefähr insgesamt gebraucht wurde.	Insgesamt 80 Minuten Ungefähr 10 Minuten pro Aktivität.
ob die KT motiviert war und Interesse gezeigt hat (eigene Gedanken gemacht, etwas Unerwartetes gefragt?).	Ja, sehr! Sie war von Anfang an begeistert, dass sie ein Musikvideo bearbeiten wird. Das Arbeitsblatt erweckte die Neugierde, sie wollte trotzdem nicht alles von Anfang an sehen, wollte sich überraschen lassen. Als LK habe ich festgestellt, dass sie sich zu den erwähnten Themen (Menschen in Ü2, Spekulieren in 3b, Jugendliche in 4b), gerne frei in der Zielsprache äußerte. Unerwartet waren ihre zwei Fragen: a) 1:40 Was hat er? Was steht da? b) 2:17 Was bedeutet das Poster?
Sonstiges:	<ul style="list-style-type: none"> • KT brauchte kein zweites Sehen bei Ü5a und 6a, war sicher, konnte sich gut erinnern. • KT brauchte Pausieren des Videos an folgenden Stellen: a) Poster Frank will leben. B) Flyer DKMS (Wort Blutkrebs wurde erklärt) c) Nummer 112 auf Rettungswagen • Ü3. Sie hat am Anfang statt <i>vorher</i>, <i>nachher</i> verstanden. • Ü4β. Sie hat sowohl die Jugendlichen in der Fußballmannschaft, als auch die Jugendlichen im Park beschrieben. • Über die Ergebnisse des Wörterbuchs für das Wort <i>ανάπηρος</i>, war sie nicht sicher (<i>invalide</i> und <i>behindert</i>) • Wort <i>Spender</i>: sie hat das Wort verstanden, aber nicht den Rahmen (sie vermutete rund um Fußball). <i>Blutspender</i> wäre eine Alternative? • Wörter, bei denen Hilfe von der Lehrkraft angeboten wurde: Geschäftsmann, (Blut)krebs, Herz.
	

C. Fragebogen der Pilotstudie





Mensch ist Mensch! Fragebogen der KT in der Pilotstudie

Beantworte die Fragen!

Welche Aufgabe hat dir am besten gefallen?	Aufgabe 4 ist vor mir sehr schön, weil ich die ganze Film sehe und höre.
Welche Aufgabe hast du langweilig gefunden?	Aufgabe 5 (b), weil sie sehr kleines Sache zu finden.
Welche war zu leicht?	Aufgabe 1.
Welche war schwer?	Aufgabe 8, weil ^{sie} zu viele Sätze hat.
Wie hast du den Film/die Geschichte gefunden? Und die Musik?	Ich finde die Musik und den Film super!
Was war neu für dich?	Ich lerne von den Blutkrebs in Deutschland.


VIELEN DANK


D. Änderungen im Arbeitsblatt nach der Pilotstudie

	vor der Pilotstudie	nach der Pilotstudie
1.	<p>1. 🎧 Hör dir einen Teil des Songs (2:35-2:54) an (https://www.youtube.com/watch?v=4EDmEV0SLA0).</p> <p>Dann lies auch den englischen Text und antworte: - Was ist das Thema des Songs? - Was für einen Film werden wir sehen? Nutze deine Fantasie!</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Whether black or white, human is human Whether poor or rich, human is human Whether strong or weak, human is human Yes, yes, human is human</p> </div>	<p>Erste Phase: Wir bereiten uns auf das Video vor.</p> <p>1. a) 🎧 Hör dir einen Teil des Songs (2:35-2:54) an. (https://www.youtube.com/watch?v=4EDmEV0SLA0). - Was für ein Musikstil ist das?</p> <p>b) Hör dir diesen Teil noch mal an, mit Untertiteln. Dann lies auch den englischen Text und antworte: - Was ist das Thema des Songs? - Was für einen Film werden wir sehen? Nutze deine Fantasie!</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Whether black or white, human is human Whether poor or rich, human is human Whether strong or weak, human is human Yes, yes, human is human.</p> </div> <p>c) Recherchiere über den Sänger und kontrolliere deine Antworten (Musikstil, Songthema). (https://www.radiomonitor.fm/interpret/koblas/moe-phenica). Finde auch ein Foto von ihm.</p>
3a	<p>3. Schau dir die ersten Videoszenen (bis 0:18) an.</p>  <p>a) - Welchen Beruf hat der Mann? - Welchen Beruf hatte er vor zwei Jahren? Rate mal!</p>	<p>3. Schau dir die ersten Videoszenen (bis 0:18) an.</p> <p>a) Schau auf die Bilder und ergänze:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>vor 2 Jahren</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>heute</p>  </div> </div> <p>- Welchen Beruf hatte der Mann vor zwei Jahren? - Welchen Beruf hat der Mann nun?</p> <p>- Er war - Er ist</p>
3b	<p>b) - Was ist in diesen zwei Jahren passiert? Was meinst du? Spekuliere.</p> <p><i>Vielleicht hat er ... / Vermutlich hat er ... / Eventuell hat er ...</i></p>	<p>b) 🗨️ Spekuliere: Was ist in diesen zwei Jahren passiert? Bilde Sätze.</p> <p><i>Vielleicht <u>hatte</u> er ...</i></p> <p><i>Vermutlich ...</i></p> <p><i>Eventuell ...</i></p>
4a	<p>4. Schau dir den ganzen Clip an.</p> <p>a) Welche Personen erscheinen im Film?</p> <p>der Spender, die Jugendlichen, der Behinderte, der Alkoholiker, der blinde Mann, der Rapper, der Manager, der Mann mit dem Tattoo, der Bettler, der Arzt, der Kriminelle, die Rettungshelfer</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Deutsch Englisch der Behinderte < stay behind der Spender < spend- give</p> </div>	<p>4. Schau dir die erste Hälfte des Videos (bis 1:24) an.</p> <p>a) Welche Personen erscheinen im Video?</p> <p>der Blutspender, die Jugendlichen, der Selbstbekannte, der Alkoholiker, der Rapper, der Manager, der Mann mit dem Tattoo, der Bettler, der Arzt, der Kriminelle, die Rettungshelfer</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Deutsch Englisch der Blutspender < spend- give blood der Behinderte < stay behind der Rettungshelfer < rescue someone</p> </div>
5b	<p>5. b) Antworte dann auf die Fragen.</p> <p>- Wohin geht der Mann? - Was tut dem Mann weh?</p> <p>- Wer ruft den Krankenwagen an? Welche Nummer rufen sie an?</p>	<p>b) 🗨️ Antworte dann auf die Fragen.</p> <p>- Wohin geht der Mann? - Was passiert auf dem Weg? - Was tut dem Mann weh?</p> <p>- Wer ruft den Rettungswagen? 🚑</p> <p>- Welche Nummer (1:07) rufen sie an? ____ - Wie ist diese Nummer bei uns?</p> <p>- Wie viele Rettungshelfer sind im Krankenwagen?</p>
6b	<p>6. b) Ergänze.</p> <p>- Wie heißt die Krankheit, die der Mann hat?</p> <p>- Was stand auf dem Plakat? <i>Frank</i></p> <p>- Was braucht er, damit er weiterleben kann? Er muss einen finden.</p> 	<p>b) Ergänze dann den Text. Die Informationen findest du auf dem Poster und auf dem Flyer.</p> <p>Der Mann ist krank. Er hat B l u Darauf reagiert er mit Ä und Wut.</p> <p>Aber ein Flyer von der Org..... D K M S gibt ihm Hoffnung:</p> <p>ein Sp..... kann sein Leben retten. Deshalb klebt er ein Poster. Da steht:</p> <p>Frank will Regi..... dich.</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Hilfe: Pons Online-Wörterbuch</p> </div>

E. Überarbeitetes Arbeitsblatt



Arbeitsblatt zum Videoclip „Mensch ist Mensch“

Erste Phase: Wir bereiten uns auf das Video vor.

1. a) 🎧 Hör dir einen Teil des Songs (2:35-2:54) an.

(<https://www.youtube.com/watch?v=oEOmEVtX5Lo>). - Was für ein Musikstil ist das?

b) Hör dir diesen Teil noch mal an, mit Untertiteln. Dann lies auch den englischen Text und antworte:

- Was ist das Thema des Songs? - Was
für einen Film werden wir sehen? Nutze
deine Fantasie!

Whether black or white, human is human
Whether poor or rich, human is human
Whether strong or weak, human is human
Yes, yes, human is human.

c) Recherchiere über den Sänger und kontrolliere deine Antworten (Musikstil, Songthema). (<https://www.radiomonster.fm/interpret/tophits/moe-phoenix/>). Finde auch ein Foto von ihm.

2. Schau auf die Bilder.



© Bunte



© Bundeszentrale für politische
Bildung

🗣️ **Diskutiere:** Was haben alle Menschen gemeinsam und was ist bei jedem anders?
Ergänze dann die Tabelle.

Alle Menschen brauchen...	Jeder hat eine(n) andere(n) ..
- Liebe	- Kultur
- ...	- ...

Manche Menschen...
- sind sehbehindert
- ...

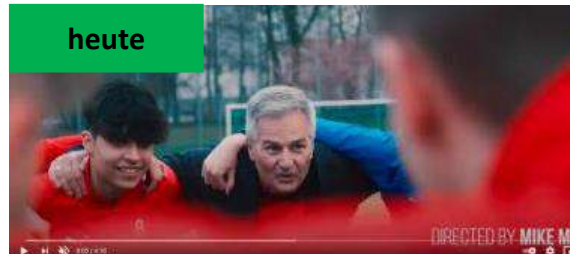
Hilfe: **Pons Online-
Wörterbuch**

Zweite Phase: Wir sehen und verstehen das Video

<https://www.youtube.com/watch?v=0u9m6Z4Z6ec>

3. Schau dir die ersten Videoszenen (bis 0:18) an.

a) Schau auf die Bilder und ergänze:



- Welchen Beruf hatte der Mann vor zwei Jahren?
- Er war _____.
- Welchen Beruf hat der Mann nun?
- Er ist _____.

b) 🗨️ **Spekuliere:** Was ist in diesen zwei Jahren passiert? **Bilde Sätze.**

Vielleicht hatte er ...

Vermutlich ...

Eventuell...

4. Schau dir die erste Hälfte des Videos (bis 1:24) an.

a) Welche Personen erscheinen im Video?

der Blutspender, die Jugendlichen, der Sehbehinderte, der Alkoholiker, der Rapper, der Manager, der Mann mit dem Tattoo, der Bettler, der Arzt, der Kriminelle, die Rettungshelfer

Deutsch	Englisch
der Blut <u>s</u> pender	< spend= give blood
der Behinderte	< stay behind
der Rettung <u>s</u> helfer	< rescue someone

b) 🗨️ **Fokussiere auf die jungen Leute.**

- ▶ Beschreibe sie (z.B. Klamotten, Frisur).
- ▶ Findest du, dass Jugendliche in Griechenland anders aussehen? Diskutiere.

5. Schau dir die erste Hälfte des Videos (bis 1:24) noch mal an.

a) Bringe dann die folgenden Videoszenen in die richtige Reihenfolge.

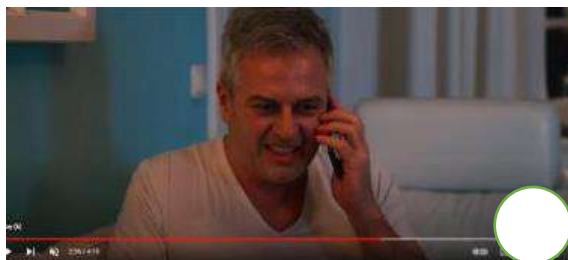


b) 🗣️ Antworte dann auf die Fragen.

- Wohin geht der Mann? - Was passiert auf dem Weg? - Was tut dem Mann weh?
- Wer ruft den Rettungswagen? 🗣️
- Welche Nummer (1:07) rufen sie an? _ _ _ - Wie ist diese Nummer bei uns?
- Wie viele Rettungshelfer sind im Krankenwagen?

6. Schau dir die zweite Hälfte des Videos von 1:25 bis zum Ende an.

a) Bringe dann die folgenden Videoszenen in die richtige Reihenfolge.



b) Ergänze dann den Text. Die Informationen findest du auf dem Poster und auf dem Flyer.

Der Mann ist krank. Er hat B l u t _____. Darauf reagiert er mit Ä_____ und Wut.
Aber ein Flyer von der Org_____ D K M S gibt ihm Hoffnung;
ein Sp_____ kann sein Leben retten. Deshalb klebt er ein Poster. Da steht:
Frank will _____ . Regi_____ ' dich.

Hilfe: [Pons Online-Wörterbuch](#)

Dritte Phase: Wir analysieren das Video weiter, wir rekapitulieren.

7. Die Lebenssituation des Mannes verändert sich während des Filmes. - Wie fühlt sich der Mann dabei? Wie reagiert er?

dankbar selbstbewusst sprachlos

froh/
glücklich

respektlos

wütend? 😞

hilflos/ hoffnungslos

Deutsch	Englisch
<u>selbstbewusst</u>	– self-confident
<u>hoffnungslos</u>	– hopeless
<u>hilflos</u>	– ?

8. Ordne den Plot (Szenario) des Films. Konzentriere dich auf Wörter, die dir helfen.

- Der Arzt sagt ihm, dass er Blutkrebs hat. ☐
- Nach der Operation ist der Mann wieder gesund. ☐
- Ein paar junge Leute rufen den Rettungswagen, um Hilfe zu holen. ☐
- Ein gut gekleideter Mann steigt aus seinem Auto aus und geht zu seinem Büro. ☐ 1
- Eines Tages bekommt er ein Telefonat: ein Spender ist gefunden. ☐
- Auf seinem Weg zur Arbeit trifft er auf unterschiedliche Menschen: ☐
- Der Mann wird ins Krankenhaus transportiert. ☐
- Er schubst einen sehbehinderten Mann, den er unbeholfen liegen lässt. ☐
- Plötzlich hat er starke Schmerzen in der Brust und fällt zu Boden. ☐
- Z.B. einen Bettler mit seinem Hund und junge Leute, die rauchen und trinken. ☐
- Der Mann wird wütend. Seine einzige Hoffnung ist eine Transplantation. ☐
- Er macht einen Termin, um seinen Spender kennenzulernen. ☐ 12

Lösungen zum Arbeitsblatt

Erste Phase: Wir bereiten uns auf das Video vor.

1.a Rap, R'n'B (oder Ähnliches)

1.b Menschlichkeit/menschliche Rechte/gegen Rassismus. Filmsorten oder -inhalt nennen.

1.c Moe Phoenix ist ein deutscher Rapper und R'n'B-Sänger... „Mensch ist Mensch“, der erste Titel seines Albums „Emotion“, zeigt, dass Menschlichkeit eines seiner großen Themen ist.

2. Freie Antwort

Zweite Phase: Wir sehen und verstehen das Video.

3.a Manager/Geschäftsmann (oder Ähnliches) - Fußballtrainer/Trainer/Coach

3.b Freie Antwort (Redemittel verwenden)

4.a die Jugendlichen, der Sehbehinderte, der Manager, der Bettler, die Rettungshelfer

4.b Freie Antwort

5.a

4	5
2	7
1	6
3	

5.b Der Mann geht zur Arbeit. Er bekommt Schmerzen. Ihm tut die Brust/das Herz weh. Ein Jugendlicher ruft den Rettungswagen. Die Nummer ist die 112. Bei uns ruft man die 166. Im Krankenwagen sind zwei Rettungshelfer.

6.a

4	1
7	3
2	6
5	

6.b Blutkrebs, Ärger, Organisation, Spender, Frank will leben. Registrier dich.

Dritte Phase: Wir analysieren das Video weiter, wir rekapitulieren.

7.

 hilflos/hoffnungslos	 wütend	 froh/glücklich	 selbstbewusst
 sprachlos	 dankbar	 respektlos	

8. 8, 11, 6, 1, 10, 2, 7, 4, 5, 3, 9, 12

F. Beobachtungsbogen für die Hör-Seh-Aktivitäten

(Unterrichtsversuch am 18.04.2022)

(Erläuterung der Abkürzungen: HV Hörverstehen, LV Leseverstehen, SPR Sprechen, SCHR Schreiben, RM Redemittel, IK Interkulturelle Kompetenz, TK Transkulturelle Kompetenz, LK Landeskunde WS Wortschatz)

Aktivitäten	1	2	3	4	5	6	7	8
Kriterien								
1. Eignung der Aktivität für den DaF-Unterricht. Die Aktivität...								
a) fördert das Hör-Seh-Verstehen	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
b) fördert weitere Fertigkeiten oder Kompetenzen	HV-LV SPR. LV	SPR. SCHR. TK	SPR. SCHR. RM	SPR. WS IK	SPR. LK	SCHR. LV	WS	LV
c) fördert autonomes Lernen (Lernstrategien)	ja	ja	ja	ja		ja	ja	
d) hat eine klare Anweisung, ist leicht verständlich	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
e) kann selbstständig gelöst werden	ja	ja	ja	ja	ja	teils	ja	teils
f) knüpft sich an das Weltwissen der Lernenden	ja	ja	ja	ja	ja	teils	ja	ja
2. Die Verwendung des Englischen als Strategie (DaFnE-Konzept)								
a) ist hilfreich	-			ja			ja	
b) wird positiv angenommen	-			ja			ja	
3. Hör-Seh-Aktivitäten und Motivation								
a) Die SuS zeigen Interesse an der Aktivität	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
b) Die SuS haben Erfolgserlebnisse	ja	ja	ja	ja	ja	teils	ja	teils
c) Die SuS können ihre Fantasie/Ideen einbringen.	ja	ja	ja	ja	teils	nein	nein	nein
Kommentar								
zu 1e und 1f: In 6b konnte der KT zwei Lücken (Blutkrebs, Spender) nicht selbstständig ergänzen; es fehlte ihm an Wissen zur Thematik. Deshalb wurde ihm Hilfe geleistet; die entsprechende Szene wurde erneut abgespielt. Ich habe ihn gebeten, das Wort ‚Blutkrebs‘ nachzuschlagen. Außerdem habe ich ihm die Tabelle der Aufgabe 4 gezeigt, wo das Wort ‚Blutspender‘ erklärt wird.								

Die Aufgabe 8 hat den KT überfordert. Bei der Aufgabenkontrolle wurde festgestellt, dass ihm die Filmhandlung klar war und dass das Problem eher an der Gestaltung der Aufgabe lag (viele Items + Dominoeffekt: 1 Item falsch, ganze Übung falsch).

zu 2a: In Ü4a und in Ü7 hat das Englische geholfen. Der KT hatte aber die Kästchen nicht von selbst gesehen. Ich habe ihn darauf hingewiesen, da er unbekannte Wörter hatte.

In Ü1b konnte der KT das Thema des Songtextes ohne den Einsatz des englischen Paralleltextes finden.

zu 2b: Der Lernende ist schon vertraut mit der Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht und nutzt gern diese Strategie selbst; er stellt Verbindungen zwischen L2 und L3 her.

zu 3a: Der KT war sehr fokussiert die ganze Zeit. Manchmal bewegte er sich sogar zu Musik.

zu 3b: Bei der Aufgabe 1c wollte er unbedingt erfahren, ob seine Hypothesen zu Musikstil und Songthema richtig waren. Es hat ihm sehr viel Freude gegeben, dass er durch den Text bestätigt wurde.

zu 3c: Die 1b, 2, 3b, 4b haben den Lernenden zum Sprechen angeregt. Bei 1b und 3b hat er fantasievolle Antworten gegeben. In der 2 konnte er sein Vorwissen zum Thema „Menschen“ einbringen. In 4b hat er von seinen Erfahrungen (Gleichaltrigen) geredet. Bei der Beschreibung der deutschen Jugendlichen hat er hervorgehoben, dass *diese* deutschen Jugendlichen seinen Gleichaltrigen ähneln.

G. Thalers Strukturmodell einer Hör-Seh-Stunde und die vorgeschlagenen Aktivitäten zu MVC

Schritte-Phasen nach Thaler			vorgeschlagene Aktivitäten zu MVC
Vor			
Schritt	Phase	Funktionen	Hören ohne Sehen: <ul style="list-style-type: none"> • Teil vom Songtext bearbeiten • Filminhalte spekulieren • über den Sänger recherchieren • Assoziationsübung- Wissen zum Thema aktivieren
1	Aufbau einer Hör-Seh-Motivation	- Einführung in die Hör-Seh-Situation (Wer, wann, wo?) - Begründung der Notwendigkeit (Warum lohnt es sich?)	
2	Vorentlastung (nicht Vorwegnahme)	- Erklärung wichtiger Wörter und Strukturen - Vermittlung landeskundlichen Hintergrundwissens	
Während			
3	Verdeutlichung der ersten Hör-Seh-Absicht	- Angabe der Intention: globales oder grobes Verstehen - Stellung und Erläuterung der Vorfragen	Hören-Sehen (abschnittsweise) <ul style="list-style-type: none"> • Standbilder mit Protagon.: Vermutungen äußern • Personen abhaken, Personen beschreiben/ interkult. Vergleich • Videoszenen in die richtige Reihenfolge bringen • W-Fragen • Mit den Inserts arbeiten, Lücken ergänzen
4	Erstes Hör-Sehen	- Präsentation des gesamten Hör-Seh-Textes	
5	Kontrolle des Global-/Grobverstehens	- Präsentation der Schülerantworten - Besprechung	
6	Verdeutlichung der zweiten Absicht	- Vorgabe: detailliertes (selektives, transzend.) Verstehen - Stellung und Erläuterung der Fragen	
7	Zweites Hör-Sehen	- Präsentation des Materials (gesamt oder Ausschnitt)	
8	Kontrolle des Detail-Verstehens	- Präsentation der Schülerantworten (bzw. Selbst-/Partnerkontrolle) - Besprechung	
9	optional: 3. Durchgang	- Drittes Hör-Sehen (Ausschnitt) mit spezieller Aufgabe - Kontrolle der Antworten	
Nach			
10	Abschluss	Anschlussaufgaben, Analyse, Diskussion, Transfer, Evaluation, Abrundung	<ul style="list-style-type: none"> • Mimik/Gestik-Bilder Gefühlen zuordnen • Mit dem Plot arbeiten

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.