

**Susanne Hecht, Jena**  
**Wie sich der Einsatz von Film auf den Lernerfolg auswirken kann**  
**Neue Ergebnisse aus Unterrichtsversuchen**

### **1. Projektbeschreibung**

Aus einer Zusammenarbeit zwischen der Università di Genova, Sezione Germanistica, der De Montfort-University Leicester, Department of Visual and Performing Arts, dem Verein Chancen e.V. Velbert, der Video-Produktionsfirma Tricast Wuppertal, dem Goethe-Institut München und dem Kommunalverband Ruhrgebiet wurde im Rahmen eines Sokrates-Projektes als Resultat einer langjährigen empirischen Begleitforschung ein multimedialer Deutschkurs entwickelt, der als Video-Kurs vorliegt und mit stetig umfangreicher werdendem Internet-Support ([www.hauptstrasse117.de](http://www.hauptstrasse117.de), dort auch weitere Informationen zu Projekt und Film) angeboten wird. Dabei steht das Arbeitsbuch (Gasperschitz u.a. 2005) als kostenloser Download zur Verfügung.

Das Konzept des Kurses für Anfängerinnen und Anfänger ohne Vorkenntnisse fußt auf einer Forschungsarbeit mit rund 1500 Versuchspersonen aus unterschiedlichsten Ländern. Die Untersuchung wurde von der Hans-Böckler-Stiftung und dem Goethe-Institut gefördert. Der Anlass für die Studie lag darin, dass marktübliches sprachdidaktisches Filmmaterial für Anfänger in der Regel nicht den Desideraten an einen Kommunikation stimulierenden Unterricht entspricht. Deshalb wurden zunächst theoretische Hypothesen entwickelt, wie sprachdidaktische Filme konstruiert sein müssen, damit sie bei einem systematischen Einsatz in einem so hohen Maße motivieren und zur Leistungssteigerung beitragen, dass der hohe Produktionsaufwand gerechtfertigt ist. Die Forschungsergebnisse wurden in der unterrichtsbegleitenden Serie „Hauptstraße 117“ (Hecht 1992) praktisch umgesetzt. Das Produkt wurde daraufhin empirisch evaluiert und auf seine Wirkung hin überprüft. Die exploratorisch-interpretative Rezeptionsanalyse des Modellfilms basierte auf einer Methodentriangulation aus Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen, schriftlichen Befragungen und Experteninterviews in 54 Unterrichtsversuchen in fünf Ländern Europas und Lateinamerikas mit 753 Lernenden aus über 30 Regionen der Welt. Hinzu kamen Präsentationen vor und Befragungen von 98 Muttersprachlern und 82 Deutschlehrenden. Die Kriterien, die nach unseren Untersuchungen bei der Auswahl eines Films entscheidend für Akzeptanz und Lernerfolg zu sein scheinen, finden sich gebündelt bei Hecht (2003: 383f). In aller Knappheit können wir so resümieren:

Als wichtigste Merkmale für einen erfolgreichen sprachdidaktischen Film auf der Anfängerstufe erwiesen sich – auf der Grundlage einer angemessenen Kürze und sprachlichen Einfachheit - die Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit der Darstellung, die Vielfalt des

Identifikationsangebots, die Emotionalität und Relevanz des Stoffes, die filmästhetische Eigenständigkeit, die handwerkliche Sorgfalt und der Informationswert. Die narrative, vielperspektivische Struktur einer Seriedramaturgie mit der Blickrichtung auf das private und intime Leben im gesellschaftlichen Kontext liefert den ästhetischen Rahmen für die Befriedigung der Lernerdesiderate. Unter der Bedingung allerdings, so scheint es, dass nachvollziehbar ist, in welchem Bezug die Darstellung zur Realität steht.

Deshalb wählten wir authentische Geschichten und „echte“ Menschen als Darsteller.

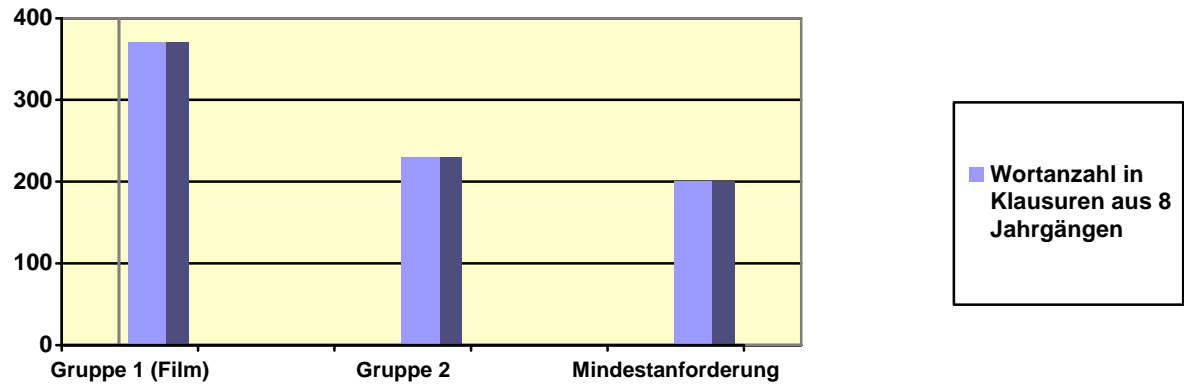
In einem folgenden Schritt wurden als Konsequenz aus der empirischen Untersuchung Korrekturen am Film vorgenommen, das Produkt wurde erweitert und zu einem Fernseh- und multimedialen Selbstlernsprachkurs ausgebaut (vgl. Hecht 2004). Diese Version wurde wiederum in kontrollierten Unterrichtsversuchen auf ihre Wirkung im Zusammenspiel mit nicht kontrollierbaren Unterrichtsvariablen ausgewertet.

## **2. Leistungsmessung – neue Ergebnisse**

In den Jahren 1998, 1999 und 2001 wurde das Material in Deutschkursen an der Universität Genua bei 108 Germanistikstudenten, die ohne sprachliche Vorkenntnisse ihr Studium angetreten hatten, eingesetzt. (1998 und 1999 lag der Film bereits in Form einer Arbeitsversion vor.)

Bei offenen schriftlichen Präferenzbefragungen zu den beliebtesten Unterrichtselementen wurden die „filmini“ dabei neben der suggestopädischen Reproduktionsphase (vgl. Baur 1990: 95ff) oder anderen (körper-)spielerischen Elementen am häufigsten genannt.

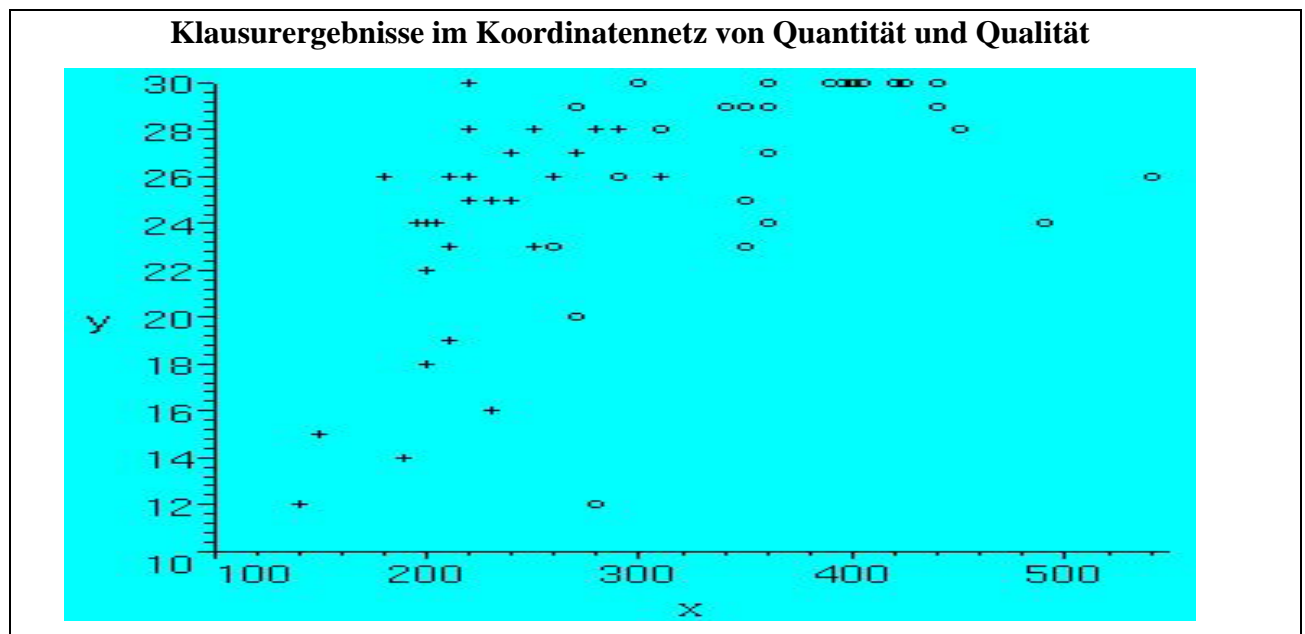
Das Ergebnis, das in seiner Augenfälligkeit jedoch erstaunte, präsentiert so genannte „harte“ Daten: Die Abschlussklausuren nach dem ersten Studienjahr fielen deutlich länger aus als gewohnt. Als wir daraufhin rund 500 Klausuren aus den 90er Jahrgängen durchzählten, ergab sich, dass die Anzahl der geschriebenen Wörter in unseren Filmgruppen tendenziell doppelt so hoch lag wie in den Vergleichsgruppen. Während die durchschnittliche Wortzahl in den gewöhnlichen Klausuren bei ca. 230 lag, brachten es die Arbeiten der Filmgruppen auf durchschnittlich rund 370 Wörter (die Zahlen wurden gerundet, weil mit geringfügigen Fehlern beim Auszählen gerechnet werden muss).



Einem gezielten qualitativen Leistungsvergleich wurden die Klausuren von Germanistikstudenten der Jahre 2000 und 2001 unterzogen, die den Sprachkurs für das erste Studienjahr (für Studierende ohne Vorkenntnisse) besucht hatten.

Beide Gruppen arbeiteten mit demselben Buch. Die erste allerdings intensiver als die zweite, die zusätzlich das Video „Was ist los in Hauptstraße 117“ zu sehen bekam, die ersten 5 Folgen davon systematisch im Unterricht bearbeitete, die restlichen autonom – je nach Interesse.

In der Abschlussklausur des ersten Studienjahres Germanistik werden in Genua im Prüfungsteil „Composizione“ mindestens 200 Wörter verlangt. Die Klausuren werden grundsätzlich ohne Wörterbuch geschrieben. Beim Vergleich der Jahrgänge 2000 (Unterricht ohne Einsatz der Serie) und 2001 (Unterricht mit Einsatz der Serie) ergab sich das folgende Bild:



Die y-Achse stellt die Bewertungspunkte mit dem Höchstwert 30 dar.

Die x-Achse repräsentiert die Anzahl der geschriebenen Wörter.

Das Kreuz (+) steht für die Gruppe ohne Filmstimulus aus dem Jahr 2000.

Der Kreis (o) steht für die Gruppe mit Filmstimulus aus dem Jahr 2001.

Aufeinander liegende Punkte wurden sichtbar gemacht, indem die jeweils auf Zehner gerundeten Wortsummen abwechselnd entweder um 5 abgerundet oder aufgerundet wurden.

Bei der Auswertung überrascht, dass es wider alle Erwartung kaum Überschneidungen der beiden Gruppen gibt, obwohl die Lernvoraussetzungen und -umstände sowie die Klausurbedingungen denkbar ähnlich waren und die Leistungen der Kreuz-Gruppe (+) im Vergleich zu vorangehenden Jahrgängen eher als hoch zu bewerten sind. Es handelte sich aus der subjektiven Einschätzung der Lehrenden um einen so genannten leistungsstarken Jahrgang. Dasselbe galt für die Kreis-Gruppe (o), die jedoch sowohl an Quantität wie an Qualität erheblich bessere Leistungen aufweist.

In der Filmgruppe (o) wurden durchschnittlich 27 von 30 möglichen Punkten erzielt, in der Vergleichsgruppe (+) 23.

Es fällt zudem auf, dass die größte Ergebnisdichte der Kreuz-Gruppe (+) im Bereich zwischen 24 und 28 Punkten liegt, im Mittel also bei 26, die der Kreis-Gruppe (o) zwischen 29 und 30 Punkten.

Die Wortmenge allein zeugt zwar nicht unbedingt von einer höheren Leistung, weist allerdings in Kombination mit der Qualität in Arbeiten von Studierenden der Anfängerstufe auf einen erheblich versierteren und virtuoserem, selbstverständlicheren Umgang mit der Zielsprache hin.

## 2.1. Leistungsbeispiele

Um einen konkreten Eindruck von den unterschiedlichen Leistungen zu vermitteln, folgen die Aufgabenstellungen der Kreuz-Gruppe und der Kreis-Gruppe mit jeweils zwei Beispielklausuren, von denen eine das statistische Mittel repräsentiert, die andere als besonders typisch bewertet werden kann.

Aufgabenstellung: Kreuz-Gruppe – ohne Filmstimulus

**Klausur 1. Jahr/2.Semester (Auszug 'Textproduktion')**

**24.05.2000**

I. Lesen Sie den Text (Leggete il testo):

### Kommen Sie nach Helgoland!

Haben Sie schon einmal Helgoland besucht? Die Schifffahrt nach Helgoland dauert von Cuxhaven ca. zwei Stunden, vom Hamburger Hafen etwa vier Stunden. Man kann Helgoland schon von weitem sehen: Die Insel aus rotem Stein und die 60m hohen Felsen sind steil und sehen faszinierend aus. Aber die Insel ist klein und man kann alles zu Fuß erreichen. Auf Helgoland gibt es nicht nur Felsen und Strände, Wind und Wolken, den blauen Himmel und das blaue Meer, sondern auch einen kleinen Fischerhafen und ein Dorf mit einigen hundert Einwohnern. Der schneeweiße Sandstrand ist schmal und flach und man kann dort gut baden und in der Sonne liegen. Aber von September bis Mai ist das Wetter eigentlich zu kalt für ein schönes Bad im Meer.

Die Natur ist herrlich, aber leider gibt es immer zu viele Touristen. Die verschmutzen den Strand und werfen Essensreste, Dosen und anderen Abfall auf den Strand und ins Meer. Aber zum Glück ist die Insel ein Naturschutzgebiet und niemand darf die Vögel auf den Felsen stören. Außerdem gibt es jede Woche Aufräumaktionen in der Natur. Aber die Touristen bringen auch viel Geld mit und lassen es in den Restaurants, Pensionen und Hotels.

An der Nordsee ist das Klima rau und oft ist es trüb und regnerisch. Auch im Sommer kann es kalt sein. Darum dürfen Sie Ihren Anorak und einen warmen Pullover nicht vergessen! Es gibt oft starken Wind, und wenn man einige Zeit im Wind am Meer steht, denkt man, dass die Luft salzig schmeckt. Das Salz kommt aus der Nordsee und der Wind trägt es ans Land. Das Klima ist auch sehr gesund für Leute, die Probleme mit dem Hals, der Nase oder den Ohren haben. Denn es gibt keine Autos und natürlich auch keine industriellen Abgase, sondern nur saubere Seeluft.

Historisch ist Helgoland nicht so interessant. Hier ist fast nichts passiert. Es war immer eine ruhige Fischerinsel; erst nach dem zweiten Weltkrieg ist es eine touristische Attraktion geworden. Aber im Krieg haben englische Flugzeuge Helgoland bombardiert und wollten es zerstören, aber es ist nicht versunken, weil die Felsen zu stabil waren. Die Einwohner sind nach dem Krieg auf ihre Insel zurückgekehrt, und sie sind bis heute froh, dass Helgoland noch da ist. Sie hoffen, dass es immer und ewig die schöne Nordseeinsel, eine besondere Heimat und ein fantastischer Urlaubsort für Gäste aus aller Welt bleibt.

#### Aufgabe:

Beschreiben Sie eine Urlaubsreise, die Sie in den Ferien gemacht haben. Schreiben Sie mindestens 200 Worte. (Descrivete un viaggio che avete fatto nelle vacanze. Scrivete almeno 200 parole.)

#### Glossar:

- 1 zerstören – distruggere
- 2 versinken – affondare
- 3 stabil - solido

#### Typisches Klausurergebnis

Andrea C.26/30 Punkten - (unkorrigierte Abschrift)

*Ich habe eine schöne Reise nach Frankreich gemacht, als ich 16 Jahre alt war. Ich, meine Mutter und mein Vater sind mit unseren Freunden nach Bretagne gefahren. Wir sind auf Genua mit dem Auto abgereist und wir haben unseren Freunden aus Venedig getroffen. Danach sind wir 2000 Km durch Frankreich gefahren. Das französische Land hat uns sehr gefallen. Es war Juli, also war jede Wiese grün und die Blumen waren blühende. Die Reise hat zwei Tage gedauert. Dort war das Wetter wunderbar mit sonnigen Tagen und heißen Klima.*

*Wir haben kleinen, malerischen Städte besichtigt aber auch die Natur war fantastisch, mit vielen historischen Sehenswürdigkeiten auf großen, grünen Wiesen.*

*Der weiße Strand war flach und groß aber wir haben nicht gebaden weil das Wasser war kalt.*

*Wir haben auch Schlösser am Loire besichtigt. Diese Schloss war faszinierend, mit großen, blühenden Gärten und wunderbaren Zimmern.*

*Unsere Reise hat zwei Woche gedauert und wir hatten viel Spaß. Danach sind wir zurückgekommen und wir sind 2000 km nach Italien wieder gefahren.*

*Die Reise hat mir sehr gefallen und ich hat sie sehr interessant gefunden.*

*Ich war jung, als ich diese Reise gemacht habe, darum hoffe ich, dass ich nach Bretagne mit meinen Freunden wieder fahren kann.*

**ca. 210 Wörter**

Durchschnittliches Klausurergebnis

Sabrina N. 24/30 Punkten - (unkorrigierte Abschrift)

*Vor drei Jahren bin ich nach Los Angeles geflogen. Das war eine wunderschöne Urlaub, weil man viel unternehmen kann. Ich bin für drei Woche geblieben und ich habe die Stadt besucht. In der Stadt gibt es andere kleinen Städte wie: Beverly Hills, Santa Monica oder Venice. Im Sommer kann man diesen kleinen Stadte besucht oder ins Meer baden. Ich denke, dass Los Angeles eine historische Stadt nicht ist, sondern eine moderne Stadt, weil es viele Hochhäuser und großen Geschäften gibt. In der Nacht sind die Geschäften geöffnet und man kann da gehen und kaufen.*

*In Los Angeles gibt es das Problem vom Umweltschutz, weil die Abgase von die Fabriken die Luft vergiftet und die Luft nicht sauber ist.*

*Im Sommer ist das Klima sonnig aber auch regnerisch und windig: am Nachmittag, zum Beispiel, gibt es starken Wind und das Wetter ist kalt, aber wann das Wetter sonnig es ist sehr warm. Viele Touristen besuchen die Stadt. Sie es finden eine wunderschöne Stadt als ich.*

*Los Angeles ist die Heimat von vielen Schauspieler und Schauspielerinnen und ich habe ihre Häuser gesehen.*

*Ich möchte nach Los Angeles zweimal zurückkommen, aber ich weiß, dass die Reise sehr teuer ist.*

**ca. 200 Wörter**

Aufgabenstellung: Kreis-Gruppe

## 2. Klausur (Auszug des Teils 'Textproduktion')

1. Jahr

17.5.2001



Aus dem Film „Was ist los in Hauptstraße 117?“ kennen Sie alle die Figur Ralph.

Susanne Krenn (später Tomasek) und Ralph sind beide in Ostberlin in der Ex-DDR aufgewachsen. Sie sind zusammen zur Schule gegangen. 1982 kam Ralph mit 19 Jahren ins Gefängnis.

Susanne ist im selben Jahr nach Prag gegangen. Dort lernte sie ihren späteren Mann Robert kennen. Viele Jahre lang haben Susanne und Ralph nichts voneinander gehört. Doch eines Tages sind sie einander zufällig auf dem Arbeitsamt begegnet. Ralph hat seine Geschichte erzählt. Susanne hat ihre Geschichte erzählt.

Susanne hat eine problematische Beziehung zu ihrer Mutter in Ostdeutschland. Sie haben seit Jahren keinen Kontakt mehr. Aber Susannes Mutter hat gehört, dass Susanne Ralph wiedergesehen hat. Ralphs Mutter hat ihr die Adresse von Ralph gegeben. Lesen Sie den Brief von Hildegard Krenn, Susannes Mutter, an Ralph.

Berlin, d. 10.5.2001

Lieber Ralph,

*wir haben lange nichts voneinander gehört, und ich hoffe, dass es dir gut geht. Deine Mutter hat mir deine Adresse gegeben. Sie hat mir auch erzählt, dass du Susanne getroffen hast. Du weißt, dass ich keinen Kontakt zu*

*Susanne habe. Die Konflikte zwischen uns waren wohl zu stark, und ich weiß, dass ich viele Fehler gemacht habe. Mir tut das alles sehr Leid, und ich möchte gern wieder den Weg zu meiner Tochter finden. Wird das wohl möglich sein? Ich weiß es nicht.*

*Aber eins ist möglich, und ich bitte dich um deine Hilfe. Ich habe seit mehr als 15 Jahren nichts von meiner Tochter gehört. Und ich bin glücklich, dass ich nun ein Lebenszeichen von ihr habe.*

*Bitte, erzähle mir doch alles, was du weißt! Ich möchte alles wissen:*

*Wann, wie, wo habt ihr euch getroffen? Wie geht es Susanne? Wie lebt sie? Was macht sie? Ist sie glücklich? Kann ich ihr vielleicht irgendwie helfen?*

*Ich bin so schrecklich traurig über die Vergangenheit. Ich war hart und ungerecht, ich weiß. Aber wie du vielleicht weißt, hatte ich damals, als du weggegangen bist und auch Susanne, schwere psychische Störungen. Ich war sieben Jahre lang in einer psychiatrischen Einrichtung.*

*Aber jetzt bin ich gesund. Mein Leben ist wieder lebenswert und heiter.*

*Ralph, ich weiß, dass auch du schwere Probleme hattest. Ich weiß aber nichts Genaueres, und ich wollte deine Mutter nie fragen. Weil ich selbst meine Probleme hatte, habe ich damals nichts verstanden. Und dann weißt du doch, wie das damals war. Man durfte über Dissidenten einfach nicht sprechen. Ich wollte deine Eltern nicht in Schwierigkeiten bringen.*

*Wie ist deine Geschichte, Ralph? Was ist dir passiert? Und wie lebst du jetzt? Wie geht es dir? Es ist mir sehr wichtig, das zu wissen. Wir hatten früher so ein offenes, herzliches Verhältnis. Du warst mir immer der sympathischste von Susannes Freunden. Aber das weißt du ja.*

*Ich warte auf deine Antwort, Ralph, und grüße dich von Herzen*

*deine*

*Hildegard (Krenn)*

**Langenberg, d. 17.5.2001**

**Liebe Hildegard,**

**ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht...**

Aufgabe:

1. Schreiben Sie den Brief von Ralph weiter.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter, zählen Sie die Wörter und schreiben Sie die Zahl unter den Text.

Glossar:

voneinander – uno dell'altro

einander begegnen – sich zufällig treffen

zufällig – per caso

die Störung/ en – disturbo

die Schwierigkeit – das Problem

das Verhältnis - die Beziehung

Typisches Klausurergebnis

Marianna Sanna 30/30 Punkten - (unkorrigierte Abschrift)

*Liebe Hildegard,*

*ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht. Dein Brief hat mich sehr gefreut, ich war sehr glücklich, als ich ihn bekam.*

*Ich bin allein nach Hause und habe Zeit, um dir zu antworten.*

*Beim Lesen deines Briefes, habe ich gemerkt, dass Suzanne dir sehr fehlt, deshalb will ich dir zuerst die ganzen Informationen, die ich über sie habe, geben.*

*Wir haben uns eines Tages zufällig auf dem Arbeitsamt getroffen. Ich war da, um eine Arbeit zu finden und sie suchte eine Stelle für Robert, ihren Mann.*

*Viele Jahre lang haben wir nichts voneinander gehört.*

*Wir waren beide sehr fröhlich und wir haben sehr lange gesprochen. Sie hat mir über die Situation ihrer Familie alles erzählt.*

*Sie lebt jetzt in Langenberg, Hauptstraße 117, in einer kleinen Wohnung zusammen mit Robert und drei kleinen Kindern: Kai Lino, Jenny und Manuel. Sie suchen eine größere Wohnung, aber es ist nicht so einfach, weil sie viele ökonomische Schwierigkeiten haben.*

*Hildegard, du musst wissen, dass Suzanne ein sehr problematisches Leben hat. Ihrer Mann Robert hat Probleme mit dem Alkohol und mit der Gesundheit. Er ist auch arbeitslos. Er hatte eine Arbeit als Gerüstbauer gefunden aber er hatte Höhenangst und konnte nicht weiter machen.*

*Suzanne würde ihm helfen, aber sie kann nicht arbeiten, weil sie sich um die Kinder sorgen muss. Sie ist nicht glücklich. Hildegard, sie ist deprimiert und traurig. Du sollst mit ihr sprechen, sie braucht Hilfe und Mutters Unterstützung.*

*Ich habe dir ihre Adresse gegeben, bitte schreib ihr!*

*Was mich angeht: ich hatte ein langes, schweres Leben: wie du weißt, war ich mit 19 Jahren ein politischer Opponent der DDR. Ich kam deshalb ins Gefängnis und blieb da fünf Jahre lang.*

*Dann bin ich nach Westdeutschland gefahren, weil die BRD politische Gefangene aus der DDR kaufte.*

*Ich bekam 10.000 Mark aber das Geld war schnell weg, weil ich die kapitalistischen Mechanismen nicht kannte.*

*Mein Leben wurde immer schwieriger und ich war deprimiert, weil ich nur mit dem Geld vom Sozialamt lebte.*

*Ich wollte mein Leben verändern, aber ich wusste nicht wie. Dann hatte ich einen Plan und realisierte ihn*

*zusammen mit meinem Freund Franz. Wir machten einen Bankraub mit Fahrrädern, aber die Frau von Franz ging zur Polizei und ich saß wieder im Gefängnis, zwei Jahre lang.*

*Jetzt bin ich noch einmal frei, aber arbeitslos.*

*Ich kann mich nicht für meine Zukunft entscheiden. Was soll ich machen? Ich brauche Hilfe, Hildegard, ich bitte dich um Rat.*

*Ich hoffe, dass du mir helfen kann.*

*Mit herzlichen Grüßen*

*Ralph*

**ca. 420 Wörter**

Durchschnittliches Klausurergebnis

Letizia R. 27/30 Punkten

(unkorrigierte Abschrift)

*Liebe Hildegard,*

*ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht.*

*Es war gut, dein Brief zu bekommen! Ich danke dir für deinen sympathischen Wörter!*

*Hier geht alles nicht besonders gut, aber ich kann sagen, dass ich endlich noch frei bin!*

*Ich bin sehr glücklich, weil ich das Leben im Gefängnis sehr hart finde!*

*Meine Geschichte ist nicht so besonders. Ich war ein Dissident, wie die anderen! 1982 kam ich mit 19 Jahren ins Gefängnis und das war wirklich einen Albtraum!*

*Als ich in Westdeutschland war, habe ich alles sehr schwierig gefunden! Außerdem kannte ich das kapitalistische System nicht!*

*Ich habe einen Bankraub mit einem Freund gemacht aber ... die Polizei brachte mich wieder im Gefängnis!*

*Als ich noch frei war, wollt ich nicht mehr Probleme haben.!*

*Es war schön, ein ruhendes Leben zu haben!*

*Ich maltete gern, und das war wirklich mein Hobby und auch meine Arbeit!*

*Die Leute sagten, dass ich Talent hatte: ich hatte ein starkes Temperament!*

*Aber manchmal fühlte ich mich allein!*

*Ich ärgerte mich über der Vorurteile! (Trotzdem, Langenberg gefällt mir! Sie ist eine schöne Stadt!)*

*Ich wusste nicht mehr: an wen soll ich mich wenden.*

*Ich war allein und niemand verstand mich!*

*Zum Glück, habe ich Susanne getroffen!*

*Ja... meine alte Freundin! Sie war so – sympathisch!*

*Wir sind uns zufällig auf dem Arbeitsamt getroffen!*

*Ich habe lange mit ihr gesprochen. Meine liebe Hildegard, ich muss sagen, dass es ihr nicht besonders gut geht!*

*Tatsächlich ist Robert arbeitslos und sie haben drei Kinder! Die Situation ist nicht einfach! Und die Wohnung ist natürlich zu klein!*

*Robert ist ein guter Mensch, aber er hat Gesundheitsprobleme und er kann nicht mehr anstrengen. Er arbeitete als Gerüstbauer, aber die Arbeit war zu hart!*

*Deshalb ist er traurig. Die Konsequenz ist, dass er zum Alkohol Zuflucht nimmt.*

*Ich bin im Moment ziemlich deprimiert, weil meine liebe Freundin Susanne Probleme hat. Robert und Susanne können diese Situation nicht mehr ertragen. Ich denke, dass du mit Susanne sprechen musst! In der Vergangenheit warst du hart und ungerecht, aber jetzt kannst du es besser machen! Ich bitte dich um deine Hilfe. Es ist wirklich, eine Hilfe zu haben!*

*Viele Grüße  
Ralph*

ca. 360 Wörter

### 2.1.1. Kurzanalyse

Die Quaestiones (s. Klein/ Sutterheim 1987, 1991), mit denen sich die Studierenden der verschiedenen Gruppen konfrontiert sehen, weisen große Ähnlichkeiten auf: Beide Aufgabenstellungen liefern einen Text als Stimulus zur Generierung einer Antwort, einer Replik. Im ersten Beispiel impliziert dieser Stimulus eine Reaktion auf die Beschreibung Helgolands aus touristischer Perspektive durch die Lehrperson. Ein konkreter, den Studierenden persönlich bekannter Ansprechpartner lädt gleichsam ein zum Gespräch, indem er einen dialogischen Gestus vorgibt. Gleichzeitig liefert der Autor neben sinnesspezifischen Perzeptionsbeschreibungen eine Fülle an historischen, geographischen, sozialen und politischen Bezügen, an Informationen und Konnotationsangeboten. Eine ausgesprochen geschickt arrangierte, stimulierende Aufgabe – das Echo darauf fällt indes sehr schwachtonig aus. Eine Lehrenden wohl nicht unbekannte Erscheinung...

Dem anderen Klausurtext fehlt es – zumindest auf den ersten Blick - an der Unmittelbarkeit der Relevanz für das lernende Individuum, denn der sehr private, gegen die Intimwelt tendierende Diskurs, der angezettelt werden soll, bezieht sich auf zwei fiktive Personen, auf ein literarisches Konstrukt. Doch hier werden, im Gegensatz zu den Ergebnissen, die auf den Helgoland-Text antworten, nahezu alle Register, die die Aufgabenstellung evoziert, auch gezogen. Das erstaunt umso mehr, als die Inferenzleistung der Studierenden in der Filmgruppe erheblich anspruchsvoller und der Wissenszusammenhang, auf den sich der Brief an Ralph bezieht, komplex ist und oft nicht explizit. (Z. B. die deutsch-deutsche Teilung in ihrer historischen Dimension mit vielfältigen lebenspraktischen und psychologischen Wirkungen auf die sie erleidenden Individuen.)

Obwohl man hätte annehmen können, dass die Aufgabenstellung der „Kreuz-Gruppe“ mit ihrer Reisebeschreibung, die einem Ich-stützenden Ansatz folgt, eher geeignet wäre, die Erzähllust anzuregen, belegen die vorliegenden Ergebnisse, dass eine auf Fremdwahrnehmung gerichtete Perspektive (zumindest bei noch jungen Lernenden, wir vermuten aber, dass die Ergebnisse in allen Altersabschnitten des erwachsenen Lebens

ähnlich wären) schon in der Anfängerstufe ein authentisches Kommunikationsbedürfnis besser zu wecken vermag und zu erheblich anspruchsvolleren Ergebnissen führen kann, wenn ein Filmmaterial eingesetzt wird, das die oben erwähnten Charakteristika aufweist.

Besonders evident wird die emotionale Involvierung im 2. Beispiel aus der Filmgruppe: So gut wie jeder Satz ist mit einem Ausrufungszeichen versehen. Dieses Bedürfnis nach Emphase liefert ein Indiz für eine lebhaftere Identifikation und Empathie.

Vergleicht man die in der Bewertung nahe beieinander liegenden Klausuren von Andrea C. und Letizia R., so lässt sich deutlich erkennen, dass der narrative Bezugsrahmen des Films, der zahlreiche Hintergrundinformationen zur Verfügung stellt, zum Verfassen eines nicht nur lexikalisch spezifischeren Textes anregt, sondern eine dichtere textliche Kohärenz geradezu herausfordert. Die subjektive Kohärenzkonstruktion (zur Definition u. a. Schmidt 1980:77ff; Scherner 1984:148; Vater 2001:127), die die Leser der Aufgabentexte während der Rezeption vornehmen, spiegelt sich in ihren Antworttexten. In der Helgolandgruppe wird Kohärenz dezimiert. In der Filmgruppe wird sie elaboriert. Beispielhaft dafür die unmotiviertere Aneinanderreihung von Fakten (Umweltschutz, Klima) bei Sabrina N. im starken Kontrast zur Syntaxkonstruktion von Marianna S. (ich tilge im ersten Beispiel die Fehler, um den Blick auf die Kohärenzfrage nicht zu verstellen):

*„In Los Angeles gibt es das Problem Umweltschutz, weil die Abgase der Fabriken die Luft vergiften und die Luft nicht sauber ist.*

*Im Sommer ist das Klima sonnig, aber auch regnerisch und windig: am Nachmittag, zum Beispiel, gibt es starken Wind und das Wetter ist kalt, aber wenn das Wetter sonnig ist, ist es sehr warm.“ (Sabrina. N) (56 Wörter)*

Das Angebot des Aufgabentextes, einen dialogischen Gestus zu übernehmen, wird nicht angenommen. Der konkrete Ich-Bezug des Stimulus-Textes, der modellhaft implizite oder explizite Motive dafür bietet, warum welches Thema zur Sprache kommt, wird nicht einmal mimetisch reproduziert (ein bewusstes Sprachhandeln wird ja gar nicht erwartet!).

Wie anders dagegen die komplexen Bezüge im Text von Marianna S. (übrigens ist auch dieser Text nur einer von vielen ausgesprochen gelungenen, längst nicht der beste):

*„Beim Lesen deines Briefes, habe ich gemerkt, dass Suzanne dir sehr fehlt, deshalb will ich dir zuerst die ganzen Informationen, die ich über sie habe, geben.*

*Wir haben uns eines Tages zufällig auf dem Arbeitsamt getroffen. Ich war da, um eine Arbeit zu finden und sie suchte eine Stelle für Robert, ihren Mann.“ (Marianna S.) (52 Wörter)*

Wenn man die kohäsiven Elemente sichtbar machen will, fehlt kaum einem Wort die Hervorhebung. Die Kohärenzmarkierungen verweisen sowohl auf endophorische (dein Brief; die Informationen, die; wir...uns etc.) wie auf exophorische Referenzen (Arbeitsamt,

Arbeitslosigkeit, Robert) und jonglieren souverän nicht allein mit den erforderlichen Pronomina, sondern auch mit dem Spiel von anaphorischer und kataphorischer Referenz (kataphorisch: sie sucht Arbeit für Robert, ihren Mann; anaphorisch: Ich war da (auf dem Arbeitsamt)): Nicht einer einzigen Aussage fehlt die Motivation. Das Spektrum an Kohärenzrelationen ist dabei breit: Eindrucksvoll wird die Mimesis-Genese (im Adornoschen Sinne als ein Sich-Anschmiegen an den Gegenstand) nachvollziehbar, mit der sich die Lernerin in der verlangten Rolle der fiktiven Gesprächspartnerin (die im Übrigen nicht zum Filmpersonal gehört) zuwendet. Wir erleben, wie sich unter einem bestimmten *Umstand* – dem Lesen des Briefes (mit all seinen impliziten Informationen) – eine *Conclusio* herausbildet (habe ich gemerkt, dass...) und zu einer *Begründung* (deshalb) für die folgende Textentwicklung führt, die der *Relativierung* unterliegt, dass zwar *alle* Informationen gegeben werden, diese aber – was das Attribut *alle* einschränkt - dem subjektiven Blick und Informationsstand des fiktiven Autors entsprechen.

Von geradezu poetischer Qualität der Gebrauch der Pronomina in den beiden Folgesätzen: *Wir haben uns - eines Tages – zufällig – auf dem Arbeitsamt – getroffen. Ich war da, - um eine – Arbeit - zu – finden- und – sie - suchte eine – Stelle- für Robert, - ihren Mann.* Gemeinschaft wird durch das wechselseitige reflexive *wir - uns* hergestellt. Die Nähe wird durch das Zufallsmoment (Modalität von Zeit und Raum) relativiert, gleichzeitig wird der Begegnung dadurch aber auch eine emphatische Wirkung gegeben. Dem einigenden *wir – uns* steht im nächsten Satz eine kontrastive Konstruktion zur Seite: *ich – sie*. Die Kontrastivität wird – im selben Satz – auf der paradigmatischen Ebene motivisch ausgeformt durch das Gegenüberstellen von *finden – suchen; Arbeit – Stelle* - und drückt sich auf der Achse der Kombination in der unterschiedlichen Syntaxwahl aus: Dem „*ich*“ wird der satzwertige Infinitiv zugeordnet, „*sie*“ erhält ein direktes Objekt, rhythmisch ausgeglichen durch das nachgestellte „*für Robert, ihren Mann*“. Dem Prinzip der Kontrastivität gehorcht hier auch die oben anhand just dieses Exempels illustrierte Kontraposition von anaphorischer und kataphorischer Referenz, die die Satzanfangsposition (*ich*) in einen interessanten und ausdrucksstarken Bezug zur Endposition (*ihren Mann*) setzt.

Eine nach Auflösung strebende Spannung zwischen den beiden (*ich* und *sie*) teilt sich durch die Syntax mit, die durch den Schreibanlass motiviert („Du warst mir immer der sympathischste von Susannes Freunden.“) und psychologisch plausibel ist.

Wir haben es hier also nicht allein mit einem virtuosen Umgang mit Kohäsion und Kohärenz zu tun, sondern mit einem Maß an Überstrukturierung, das dem Text eine stilistische Dignität verleiht, die den Didaktiker geradezu perplex macht.

Noch eine Bemerkung sei erlaubt: Während der mehrstimmige Duktus des Helgoland-Textes in den Klausurarbeiten nicht übernommen wird, liefert die Filmgruppe dagegen polyphone Kompositionen, die nicht nur verschiedene Stimmen und Perspektiven (Susanne, Robert, Dissidenten etc.) hör- und sichtbar machen, sondern u. a. mit phatischen Einschüben (Hildegard, du musst wissen...) Kontakt zum Adressaten herstellen

Eine ausführlichere Textanalyse würde den Rahmen dieses kurzen Beitrags sprengen. Deshalb seien hier lediglich - sehr grob gerastert - quantitativ vergleichend noch einige kohäsive Elemente aufgezählt, die relationale Kohärenz herstellen.

Bei dem Beitrag aus der Filmgruppe sind (ohne *und*) zu zählen: *aber* (5); *dass* (3); *weil* (2); *wie*; *als* (2); *außerdem*; *aber manchmal*; *zum Glück*; *tatsächlich*; *deshalb*; *die Konsequenz ist, dass*; *in der Vergangenheit*. Außerdem sorgen einige Modalpartikel (*wirklich* (2), *natürlich*, *ja*) für Sinn-Verknüpfungen sowie zwei *satzwertige Infinitive*: in der Summe 27 Elemente.

Bei dem Beitrag aus der Vergleichsgruppe finden sich *als* (2), *danach* (2) *also*, *aber* (2), *weil*, *darum*, *dass*: in der Summe 10 Elemente.

Einen ähnlichen quantitativen Qualitätsindikator liefern die Adjektive, die benutzt wurden. Tilgt man die in den Aufgabentexten vorgegebenen Adjektive, so bleiben in den Texten aus der Filmgruppe 29 übrig, in denen aus der Vergleichsgruppe 15.

Ausgeglichen wirkt auch der Proporz von Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion in den Texten der Filmgruppe, obwohl die Aufgabenstellung „Reiseschilderung“ alle Möglichkeiten zur eigenständigen Gewichtung offen ließ.

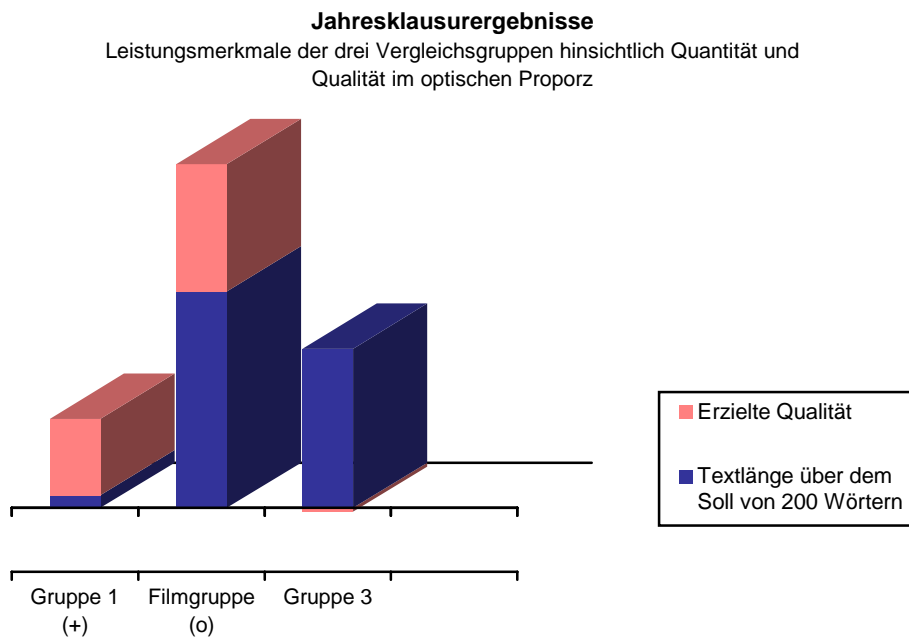
Die Texte der Filmgruppe liefern ein Zeugnis für einen intensiven Identifikationsprozess, der historische, politische und soziale Hintergründe deutscher Wirklichkeit mit einbezieht. Die landeskundliche Sensibilisierung ist dabei gewiss mehr als nur ein erwünschter Nebeneffekt. Und noch eine Anmerkung: Während die Filmgruppe durchaus das Thema der Vergleichsgruppe hätte bearbeiten können, wäre ein Tausch der Aufgabenstellung umgekehrt nicht möglich gewesen. Der Vergleichsgruppe hätte zumindest das nötige Vokabular und das landeskundliche Wissen gefehlt.

Der Vergleich der Klausurergebnisse liefert ein beredtes Beispiel für die Taxonomie des Textverstehens, zu dessen Zeugnis die Lernertexte werden. Während die Reisebericht-Texte sich offensichtlich auf perzeptuelles und syntaktisches Verstehen beschränken, liegt in der Filmgruppe ein echtes referentielles, semantisches und pragmatisches Sinnverstehen vor. (nach Rickheit/ Strohner 1993:70)

## **2.2. Kontrollgruppe 2**

Um auszuschließen, dass die Filmgruppe allein aufgrund des narrativ-dialogischen Stimulus (biographisches Erzählen in Briefform) und der Angabe eines konkreten Adressaten besser abschnitt als die Kontrollgruppe, die eine deskriptive Aufgabe hatte (Reisebeschreibung), wurde einer dritten Gruppe eine Aufgabe gegeben, die der der Filmgruppe sehr ähnlich war. Bei den Gruppenmitgliedern handelte es sich um Studierende, die die zentrale Abschlussklausur des 1. Studienjahres ablegten. Die Zentralklausur stellt eine Alternative für all diejenigen dar, die keinen Anfängerkurs besucht haben, ihre Kenntnisse gleichwohl in einer Prüfung beurteilen lassen müssen. Die Aufgabenstellung in dieser Gruppe war fast identisch mit der der Experimentalgruppe. Sie verfügte jedoch über umfangreichere konkrete Informationen und enthielt keine impliziten Anspielungen auf die Filmhandlung (abgedruckt in Hecht 2004). Diese dritte Gruppe mit 22 Studierenden zeichnete sich dadurch aus, dass die Examenskandidaten in der Regel bereits mindestens 3 Jahre Deutsch an der Schule gelernt hatten und über entsprechend mehr Erfahrung mit der Zielsprache verfügten, was sich erwartungsgemäß auf den Textumfang auswirkte.

Bei der Auswertung der Arbeiten ergab sich, dass die Menge der Wörter im Vergleich zur „Kreuz-Gruppe“ ohne Filmstimulus mit durchschnittlich 325 Wörtern zwar deutlich höher lag, sich jedoch weder mit einem größeren und spezifischeren Lexikon verband noch mit besseren Leistungen hinsichtlich komplexerer Syntax, elaboriertem und angemessenem Stil oder originellem, eigenständigem Inhalt. Viel mehr ließ sich die größere Textlänge auf die umfangreiche Datenmenge zurückführen, die die Aufgabenstellung lieferte und die fleißig unter dem Einsatz des identischen Wortmaterials paraphrasiert wurde. Unter jedem Gesichtspunkt blieb diese Gruppe deutlich hinter den Leistungen der beiden anderen Gruppen zurück und erzielte bei einer Mindestanforderung von 18 Punkten durchschnittlich nur 17,3 Punkte. Es ergab sich folgendes Bild:



Während die Ergebnisse der 1. und der 3. Gruppe den Erwartungen entsprechen – lehrt doch die Erfahrung, dass die Besucher des universitären Anfangskurses über erheblich sicherere Grammatikkenntnisse verfügen, während die Teilnehmer an der zentralen Prüfung bei der stark gelenkten Aufgabenstellung versuchen, durch Quantität zu überzeugen - liefert die Filmgruppe völlig ungewöhnliche Ergebnisse.

### 3. Fazit

Eine Filmerzählung mit der Dramaturgie einer Endlosserie (unser Vorbild war die *Lindenstraße*, Dauerbrenner von Hans-Werner Geißendörfer seit 1985) scheint bestens geeignet zu sein, komplexe landeskundliche Inhalte auch schon in der Anfängerstufe zu vermitteln, Weltwissen zu erweitern und Lernende emotional sowie kognitiv derart zu involvieren, dass sie angeregt werden, sich autonom mit dem Material zu beschäftigen. Kreative Schreibaufgaben, die an die Filmhandlung anknüpfen, fordern schon in einem frühen Stadium die Entwicklung komplexer grammatischer Fähigkeiten heraus. Die Leistungssteigerung erwies sich als hoch signifikant.

### Literatur

- BAUR, Rupprecht S. (1990), Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven, Berlin u. München, Langenscheidt
- GASPERSCHITZ, Birgit/ Hecht, Susanne/ Piccardo, Giuseppina (2005), Was ist los in Hauptstraße 117? Il tedesco per principianti. Fascicolo di supporto al video, Jena, ThULB (Sprachversionen: Deutsch, Englisch, Italienisch, Indonesisch)

- HECHT, Susanne (2003<sup>3</sup>), Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitenden Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger – auch als Grundbaustein in Multimedia-Anwendungen, dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage, Eitorf, gata
- HECHT, Susanne (2004), “*Magari è stata la telenovela.*” Über die Leistungen von Film im Sprachunterricht und in Multimedia-Anwendungen ab der Anfängerstufe. Neue Ergebnisse und das Fazit einer empirischen Studie, in: *Studi per l'insegnamento delle lingue europee: atti della prima e seconda giornata di studio* (Firenze 2002-2003), a cura die María Carlota Nicolás Martínez e Scott Staton, Firenze: Firenze University Press <http://digital.casalini.it/editori/default.asp?isbn=8884531942>
- KLEIN, Wolfgang/ Sutterheim, Christiane von (1987), Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen, *Linguistische Berichte* 109: 163-183
- KLEIN, Wolfgang/ Sutterheim, Christiane von (1991), Text Structure and Referential Movement, *Sprache und Pragmatik* 22: 1-32
- RIKHEIT, Gert/ Strohner, Hans (1993) (Hrg.), Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle. Methoden. Ergebnisse, Tübingen, Francke
- SCHMIDT, Siegfried J. (1980), Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur, Braunschweig, Vieweg
- SCHERNER, Maximilian (1984), Sprache als Text, Tübingen, Niemeyer
- VATER, Heinz (2001<sup>3</sup>), Einführung in die Textlinguistik, München, Wilhelm Fink

#### **Videos/ DVD:**

- HECHT, Susanne (1992), Hauptstraße 117 – eine Videoserie aus dem Ruhrgebiet, 88 min, München, Goethe-Institut
- HECHT, Susanne (2003), Was ist los in Hauptstraße 117? Ein Videokurs Deutsch für Anfänger, München, Goethe-Institut (2005 auch als DVD)

#### **Website**

- Hecht, Susanne (2005), [www.hauptstrasse117.de](http://www.hauptstrasse117.de), Jena, ThULB