

## **Sprechanlässe im DaF-Unterricht. Zum Einsatz audiovisueller Medien zur Förderung des mündlichen Ausdrucks**

Andrea RAFII-STANCU\*

**Zusammenfassung:** Der Artikel beschäftigt sich mit den Einflüssen, die der Einsatz audiovisueller Medien auf kommunikative Sprachkurse haben kann. In diesem Rahmen werden sowohl die zugrundeliegenden didaktischen Konzepte vorgestellt als auch Aspekte des Spracherwerbs, der Interaktionsfähigkeit sowie Merkmale der gesprochenen Sprache betrachtet. Im Anschluss werden die Besonderheiten in der Anwendung audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Die Arbeit wird durch eine Vorstellung der eigenen didaktischen Erfahrungen abgeschlossen.

**Schlüsselworte:** DaF, Didaktik, Sprechanlass, Sprechfertigkeit, Serien

### **1. Einleitung**

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Gründe dafür, warum Sprachkurse, die die Förderung des Sprechens zum (primären) Ziel haben, außerhalb des Zielsprachenlandes sowohl für Lehrende als auch für Lernende oft mit größeren Schwierigkeiten verbunden sind, als die Kurse im Inland. Hier ist neben der sprachlichen Homogenität der Lernergruppe insbesondere die Tatsache zu nennen, dass die Anzahl natürlicher Sprechanlässe außerhalb des Unterrichts deutlich geringer bzw. kaum vorhanden ist. Durch die fehlende Notwendigkeit Deutsch zu verwenden, sind auch die Hemmungen die Fremdsprache zu sprechen größer: Einerseits, weil es ungewohnt ist und andererseits - so natürlich wie es auch sein mag - weil es vielen Lernern schlichtweg unangenehm ist, Fehler zu machen.

In Gesprächen mit rumänischen Studierenden und Kolleginnen, die Deutsch oder andere Fremdsprachen in Rumänien unterrichten, konnte ich feststellen, dass viele von ihnen bzw. ihren Kursteilnehmern durch das Fernsehen das Fremdsprachen sprechen gelernt haben bzw. ihre Sprechfertigkeit entscheidend verbessern konnten.

---

\* DAAD Lecturer, Department of Communication and Foreign Languages, Faculty of Communication Sciences, Politehnica University of Timișoara, Romania.

Welche Möglichkeiten durch den Einsatz von Videos im Unterricht gegeben sind, ist eine Thematik, die seit den 80er Jahren auch im Bereich des Deutschen als Fremdsprache diskutiert wird. In letzter Zeit sind auch verstärkt Serien wie die Telenovela in die Diskussion eingegangen.

Bei der Suche nach geeignetem Lehrmaterial zur Telenovela im DaF-Unterricht wird man rasch fündig: So hat Cornelia Böhm ein Lehrwerk zu der Serie *Berlin, Berlin* verfasst und auch die Deutsche Welle hat auf das beliebte Fernsehformat mit dem Dreh einer eigenen Telenovela (*Jojo sucht das Glück*) für Deutschlerner reagiert. Der Versuch, Telenovelas in meinem Unterricht einzusetzen, basiert erstens auf der oben genannten Idee verstärkt mit Filmen zu arbeiten. Zweitens schien mir die Vorstellung, eine Verbindung von landeskundlichen und kulturellen Aspekten sowie gesprochener Dialoge als Grundlage für Sprechansätze zu verwenden, überaus nützlich.

Diese Arbeit wird sich mit dem Einsatz von Telenovelas und ihrem Einfluss auf die mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht beschäftigen. Zunächst wird die Fertigkeit Sprechen als Teilbereich der Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund stehen. Hierfür werden die verschiedenen Arten des Spracherwerbs, die Charakteristika von gesprochener Sprache und Interaktivität sowie mögliche Übungstypologien vorgestellt. Im Anschluss werden der Einsatz von Videos im DaF-Unterricht sowie Übungs- und Aufgabenformen diskutiert und es erfolgt eine kurze Beschreibung der rumänischen Fernsehlandschaft. Die Arbeit wird durch einen Bericht über meine eigenen Erfahrungen, die ich im Rahmen meiner Tätigkeit als DAAD-Lektorin in verschiedenen Kursen an der Polytechnischen Universität Temeswar (UPT) mit diesem TV-Format gesammelt habe, abgeschlossen.

## **2. Sprechen als Komponente der Kommunikationsfähigkeit**

Der erste Satz aus dem bekannten Einführungswerk für DaF-Studierende und DaF-Unterrichtende *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik* von Günther Storch lautet: „Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache“ (Storch 2001: 15). Storch formuliert so ein globales Lernziel des Fremdsprachenunterrichts: die Kommunikationsfähigkeit.

Heide Schatz definiert den Terminus folgendermaßen:

Die Fähigkeit, sich schriftlich oder mündlich verständlich zu machen und auf schriftliche oder mündliche Äußerungen von anderen angemessen zu reagieren. Kommunikation in der Fremdsprache ist auch ohne fehlerfreie Beherrschung der Fremdsprache möglich. (Schatz 2006: 201)

In diesem Zitat wird eine Unterscheidung der verschiedenen kommunikativen Fertigkeiten vorgenommen, die für das Erreichen des genannten Lernziels Kommunikationsfähigkeit notwendig sind. Sie lassen sich nach zwei Dimensionen einteilen:

- nach dem Medium, d.h., ob es sich um geschriebene (Schreiben und Leseverstehen) oder gesprochene Sprache (Sprechen und Hörverstehen) handelt.
- nach der kommunikativen Grundhaltung, die eingenommen wird, d.h. rezeptiv (Informationsentnahme, so beim Hör-, Lese- und Hör-Seh-Verstehen)

- <sup>i)</sup> oder produktiv (Informationsvermittlung, so beim Sprechen und Schreiben) (Schatz 2006: 201; Storch 2001: 15).

Dabei setzen das Sprechen das Hörverstehen und das Schreiben das Leseverstehen lernpsychologisch voraus. Obwohl die Fertigkeiten in einer realen Kommunikationssituation selten getrennt voneinander auftreten - bei der Fertigkeit Sprechen, also der Informationsvermittlung in der gesprochenen Sprache, wäre dies zum Beispiel lediglich bei einem Vortrag der Fall - ist eine Isolation der Fertigkeiten aus sprachpsychologischen und -didaktischen Gründen durchaus sinnvoll, da man die Fertigkeit bzw. einzelne Teilkomponenten von ihr gesondert üben kann (Huneke/Steinig 2010:130ff; Krumm 2001:6-7; Schatz 2006:19; Storch, 2001: 15).

## 2.1 Arten des Sprechens beim Spracherwerb

Während der Spracherwerb von Fremdsprachenlernern im Zielsprachenland durch natürliche Sprachkontaktsituationen außerhalb des Unterrichts beeinflusst wird, ist diese Möglichkeit von ungesteuertem Spracherwerb außerhalb der deutschsprachigen Länder so nicht gegeben. Umso wichtiger ist es, mit den Lernenden möglichst oft Aufgaben und Übungen im Unterricht durchzuführen, die auf das selbstständige Sprachhandeln vorbereiten. Merkmale des natürlichen Spracherwerbs sind:

- er erfolgt zufällig (in Abhängigkeit von der jeweiligen „Sprachkontaktsituation“)
- es treten leicht und schwer zu bewältigende Situationen auf
- Erfolgserlebnisse und Misserfolge wechseln sich bei der Bewältigung von kommunikativen Zielen ab (Schatz 2006: 11ff).

Oft dient das Sprechen im Sprachunterricht als Mittlerfertigkeit; also um vorhandenes Sprachwissen zu überprüfen oder zu kontrollieren. Im kommunikativen Deutschunterricht soll das Sprechen hingegen insbesondere als Zielfertigkeit vorbereitet und geübt werden. Das heißt, das Sprachkönnen - der handelnde Umgang mit Sprache - soll im Vordergrund stehen. Auf diese Weise sollen die Lerner auf die selbstständige Verwendung von Sprache als Verständigungsmittel vorbereitet werden, damit sie außerhalb des Unterrichts erfolgreich kommunizieren können. Ein Unterricht, der das Sprechen als Zielfertigkeit vermittelt, wird deshalb als *handlungsorientiert* bezeichnet (Krumm 1996: 20; Schatz 2006: 16f).

Die eben formulierte Zielsetzung, handlungsorientierten Unterricht zu halten, wirkt sich zwangsläufig auch auf die Fehlerkorrektur (siehe 2.4) aus. Demzufolge ist das Erreichen des kommunikativen Ziels beim Sprechen wesentlich entscheidender als die fehlerfreie Äußerung (Storch 2001: 19, 215).

## 2.2 Interaktion in der gesprochenen Sprache

Die gesprochene Sprache zeichnet sich durch eine Reihe verschiedener Eigenschaften aus. Zu ihnen gehören ganz offensichtliche Merkmale, wie zum Beispiel die teilweise starke Abweichung von regionaler Umgangssprache zur deutschen Schriftsprache oder die Verbindung von Sprechen und Körpersprache. In der

mündlichen Kommunikation kommt es außerdem des Öfteren zur Verwendung von Fülllauten wie *äh, tja* etc., einzelner Wörter oder Ellipsen anstelle von vollständigen Sätzen. Darüber hinaus können bei der Suche nach dem richtigen Wort nichtsyntaktische Pausen oder durch das Vergessen der Satzeingangsstruktur Brüche in der Syntax (Anakoluth) entstehen. Obwohl solche Unkorrektheiten auftreten, behindern sie das Verständnis im Normalfall nicht und werden vom Zuhörer meist nicht als Fehler wahrgenommen (Schatz 2006: 33f; Storch 2001: 217).

Zu den Charakteristika der gesprochenen Sprache, die insbesondere Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten bereiten, zählen ihre Vergänglichkeit sowie der beträchtlich erhöhte Zeitdruck, unter dem man während ihrer Rezeption und Produktion steht. Im Gegensatz zum Schreiben kann auch nicht auf Hilfsmittel wie Wörterbücher etc. zurückgegriffen werden, ohne die Flüssigkeit zu behindern. In einer Kommunikationssituation interagieren die Gesprächspartner miteinander, d.h. der Sprecher und Hörer die Konversation gemeinsam erschaffen und sich außerdem ein ständiger Rollenwechsel zwischen Sprecher und Hörer vollzieht (Schatz 2006: 33; Storch 2001: 15).

Als eine erweiterte Form des Begriffs Kommunikationsfähigkeit wird der Terminus Interaktionsfähigkeit verwendet. Von Interaktion spricht man deshalb, weil mindestens zwei Personen an einer Kommunikation teilnehmen und, um sprachlich etwas aushandeln zu können, miteinander interagieren müssen, wobei jeder auf die Signale des anderen reagiert (Schatz 2006: 20f).

Um die Interaktion im Unterricht zu fördern, sollten Räume mit möglichst offener Tischordnung gewählt werden und ein häufiger Wechsel der Sozialformen erfolgen. Besonders geeignet sind Gruppen- und Partnerarbeiten, auch um die Sprechzeiten der Lerner in der Fremdsprache zu erhöhen (Huneke/Steinig 2010: 115; Schatz 2006: 20f, 49; Schwerdtfeger 2001: 80ff).

Eine andere mögliche Variante, die Redezeiten zu erhöhen, bildet das Lernen durch Lehren<sup>ii</sup> in Zweierschaften, das auch in Gruppen, die bezüglich ihres Sprachkenntnisstandes heterogen sind, eine sinnvolle Ergänzung darstellen kann (Huneke/Steinig 2010: 115).

Eine wichtige Rolle bei der Interaktion kommt dem Kontext zu. So können Szenarien zur Beschreibung authentischer Verwendungszusammenhänge dienen und somit eine Konkretisierung von Gesprächsabläufen unter bestimmten Voraussetzungen aufzeigen. Dies spielt bei der Ausbildung der soziokulturellen Kenntnisse eine große Rolle (Schatz 2006: 23ff).

Das erworbene kulturspezifische und landeskundliche Hintergrundwissen steht dem Lerner schließlich beim Verstehen und der Produktion von sprachlichen Äußerungen sowie Einzelwörtern, Metaphern etc. zur Verfügung. Darüber hinaus können das Wissen über die Alltagskultur sowie der Erwerb von Kenntnissen kulturell bedingter Gewohnheiten und Erwartungen das Aufkommen von Missverständnissen verhindern.<sup>iii</sup> Generell gilt, dass man Handlungskontexte, die eine rituelle Prägung aufweisen (u.a. Bescherung, Karneval) „nur adäquat verstehen (kann), wenn man die Handlungsabläufe, die sich hinter diesen Wörtern verbergen, kennt“ (Huneke/Steinig 2010: 84ff).

### 2.3 Übungstypologien für den mündlichen Ausdruck

Bevor auf die verschiedenen Arten von Aufgaben und Übungen eingegangen wird, soll zunächst der Sprechvorgang selbst betrachtet werden. Eine sprachliche Äußerung durchläuft mehrere Phasen; die der *Konstruktion*, die der *sprachlichen Transformation* und die der *lautlichen* und *mimisch-gestischen Realisation*. Schwierigkeiten für den Fremdsprachenlerner ergeben sich in der zweiten und in der dritten Phase. Von diesen drei Phasen ist erst die dritte Phase das Produkt, das den Gesprächspartner erreicht (Schatz 2006: 29).

Es gibt eine breite Auswahl an Übungen, die die einzelnen Teilkomponenten dieses Vorgangs trainieren können und ggf. auch Hemmungen beim Sprechen beseitigen oder reduzieren können. Ihre Gemeinsamkeit besteht in ihrem kommunikativen Charakter sowie in der Vermittlung von sozialen Fertigkeiten. So unterscheidet Heide Schatz in ihrer sehr empfehlenswerten Fernstudieneinheit zur Fertigkeit Sprechen<sup>iv</sup> zwischen drei Aufgaben und Übungen, nämlich solchen

1. zur Vorbereitung mündlicher Kommunikation
2. zum Aufbau und zur Strukturierung mündlicher Kommunikation
3. zur Simulation mündlicher Kommunikation (Schatz 2006: 43ff).

Zur ersten Gruppe gehören Übungen und Aufgaben, die stärker auf Reproduktion und Imitation angelegt sind. In diesen Bereich fallen das Phonetiktraining, dem insbesondere zu Beginn des Lernens einer Fremdsprache eine besondere Bedeutung zukommen sollte, der Aufbau eines aktiv-produktiven Wortschatzes<sup>v</sup> durch Ketten-, Partner- und bildgesteuerte Übungen sowie die Beschäftigung mit Redemitteln im Unterricht (Schatz 2006: 51ff, Storch 2001: 235ff).

Die zweite Gruppe bilden Übungstypologien, die einen produktiveren Charakter besitzen, als die der vorangegangenen Gruppe. Sie beziehen sich auf Dialogarbeit, darunter auch das Telefonieren, Interviewen, Diskutieren und Argumentieren sowie auf monologische Redebeiträge wie das Erzählen oder Vortragen (Schatz 2006: 108ff, Storch 2001: 220ff).

Der dritten Gruppe sind Rollenspiele zuzuordnen. Sie dienen der Simulation von Situationen, die im Alltag erlebt bzw. allgemein im realen Leben vorkommen können. Da die Fremdsprachenlerner auf die jeweilige Kommunikationssituation vorbereitet werden sollen, ist bei dieser Übungsform ein starker Bezug zu den angestrebten Zielen, d.h. wie und in welchem Kontext die Fremdsprache zukünftig verwendet werden soll, entscheidend (Schatz 2006: 148ff; Storch 2001: 225ff).

### 2.4 Fehlerkorrektur

Da die sprachliche Korrektheit für das Sprechen eine nicht in dem Maße entscheidende Rolle spielt (siehe 2.2) wie es z.B. die Angemessenheit einer Äußerung, ihre Geläufigkeit, ihre Verständlichkeit oder das Erreichen des kommunikativen Ziels tun, sollten Verbesserungen wesentlich seltener und subtiler geäußert werden,<sup>vi</sup> als es bei Korrekturen in anderen sprachlichen Bereichen der Fall ist. Eine gute Möglichkeit hierfür bilden Rückfragen, in denen der Fehler berichtigt wurde. Wichtig ist, sich das Ziel der Übung bewusst zu machen und - wenn es nicht erfüllt wurde - nach Abschluss

des Beitrags zu verbessern. Empfehlenswert ist es außerdem, sich während der einzelnen Redebeiträge Stichpunkte zu machen, wo ggf. (weitere) besonders auffällige sprachliche Fehlerquellen liegen, um diese anschließend oder zu einem späteren Zeitpunkt thematisieren zu können (Schatz 2006: 93, 160; Storch 2001: 316ff).

Um die Sprechbereitschaft der Studierenden im Unterricht zu fördern, gibt es darüber hinaus einige Faktoren, die es zu beachten gilt. Zu ihnen gehören beispielsweise, dass die Lernenden sich im Klassenraum wohl fühlen sollen, d.h., es gilt Angstsituationen aufgrund von möglicherweise schlechter Notengebung zu vermeiden. Außerdem sollte ein gutes Klassenklima geschaffen werden. Ein ganz entscheidender Punkt beim Sprechen kommt dem Anlass des Gesprächs an sich zu. Dieser sollte für die Lerner möglichst relevant sein und einen starken Bezug zu ihren Interessen aufweisen (Schatz 2006: 50).

### **3. Videos im DaF-Unterricht**

Für den Fremdsprachenunterricht kommt eine Vielzahl verschiedener Medien und Materialien in Frage. Huneke/Steinig (2010) schreiben über die ausschlaggebenden Merkmale für ihren Einsatz im Klassenzimmer:

Für die Auswahl von Medien für den Unterricht sind folgende Kriterien maßgeblich: ihre Authentizität, das Anspruchsniveau, die Verbindung zum Vorwissen und zu den Rezeptionserfahrungen der Lernenden, ihre Offenheit für unterschiedliche Sinnanschlüsse und ihr Appellcharakter. (Huneke/Steinig 2010:210)

Ein Vorteil der Verwendung von Videos im Gegensatz zu anderen Medien besteht neben der Authentizität, die sie sowohl im fremdsprachlichen als auch im interkulturellen Sinne vermitteln und so gerade außerhalb des Zielsprachenlandes einen großen Beitrag zum Erlernen der Fremdsprache und dem Kennenlernen soziokultureller Gegebenheiten leisten können, auch in der Wichtigkeit des Mediums selbst für den Alltag. (So weisen viele Autoren auf die Notwendigkeit hin, gezielt audiovisuelle Medien einzusetzen, nicht zuletzt um den Umgang mit ihnen zu thematisieren<sup>vii</sup>.) Unbestritten ist wohl auch die motivierende Wirkung audiovisueller Medien, die sie auf die Lerner und den Lernerfolg haben können (Storch 2001: 281).

Es ist also nicht verwunderlich, dass in den vergangenen Jahren die Anzahl an Werken zur Didaktisierung von Filmen und die Erstellung von dazugehörigem Unterrichtsmaterial stark zugenommen hat. Um audiovisuelle Materialien sinnvoll im Unterricht einsetzen zu können, müssen allerdings bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Außerdem erfordert ihr Einsatz eine bestimmte Vorgehensweise.<sup>viii</sup>

#### **3.1 Zur Methodik beim Einsatz audiovisueller Medien**

Um die Voraussetzung für einen Sprech Anlass zu bieten, muss das Kriterium der *Offenheit* erfüllt werden. Dies gilt für Bilder wie auch für Filme. Hierbei ist entscheidend, dass es Platz für Vermutungen und Fragen gibt sowie ein Anreiz für Überlegungen und Äußerungen besteht. Man unterscheidet nach Eichheim/Wilms

(1980) zwischen *räumlicher, zeitlicher, sozialer und kommunikativer Offenheit* (Vgl. Brandi 2005: 9f, Storch 2001: 277).

Ein Faktor, der vor dem Einsatz des Videos ebenso eine Rolle spielt, bildet die Art des intendierten Sprechanschlusses. Hier kommen neben landeskundlichen, sprachlich-inhaltlichen oder interkulturellen Gesichtspunkten, auch nonverbale oder filmische Aspekte in Frage. Grundsätzlich sollten Schlüsselszenen ausgewählt werden, die *sprechend* sind.<sup>ix</sup> Diese können auf verschiedene Art und Weise eingesetzt werden: So kann entweder eine Textpräsentation (Bild und Ton) erfolgen oder es wird einer der Informationskanäle (Bild oder Ton) isoliert (Brandi 2005:15f, Storch 2001:281).

Marie-Luise Brandi (2005) schlägt des Weiteren einen Dreischnitt zur Arbeit mit Videosequenzen für den Unterricht vor:

1. bevor die Sequenz gezeigt wird,
2. während die Sequenz gezeigt wird,
3. nachdem die Sequenz gezeigt wurde (Brandi 2005: 15).

Die Übungen, die vor dem Sehen erfolgen sollen, dienen der Vorbereitung und sollen die Lerner sprachlich und inhaltlich an die Sequenz heranführen. Das kann u.a. durch Assoziogramme oder Bildmaterial (Standbilder etc.) erfolgen (Brandi 2005: 18ff).

Während des Sehens sollen Übungen eingesetzt werden, die das Hören und Sehen lenken. Zu ihnen gehören Aufgaben zur bildgesteuerten Informationsentnahme, zu sprachlich-inhaltlichen Informationen oder Aufgaben mit filmtechnischem Bezug (Brandi 2005: 37ff).

Um Aufgaben, die nach dem Sehen erfolgen können, handelt es sich z.B. beim Verfassen einer Fortsetzung oder einer Filmkritik (Brandi 2005: 54ff).

### **3.2 Das Format der Telenovela**

Die rumänische Fernsehlandschaft ist sehr international. So wird neben zahlreichen US-amerikanischen, englischen und französischen Produktionen, auch eine große Anzahl südamerikanischer und asiatischer Sendungen ausgestrahlt. Dies erfolgt dabei in der Regel ohne Synchronisation (eine Ausnahme bilden hier lediglich Kinderfilme und kleine Beiträge in Nachrichtensendungen), die Programme werden unvertitelt. Großer Beliebtheit erfreuen sich hier u.a. auch Telenovelas aus verschiedenen Ländern. Zwar ist hier nicht ein kollektives Anschauen von Seifenoperen wie Michael Harms es über die Fernsehgewohnheiten in seiner Arbeit *TV is a quite big part of my life* für England beschreibt<sup>x</sup>. Dennoch sehen viele Rumänen mindestens eine von den zahlreichen ausgestrahlten Telenovelas, haben dies in ihrer Vergangenheit getan oder kennen das Format von Familienmitgliedern. Die meisten dieser Sendungen stammen aus Südamerika, unter anderem aus Venezuela und Brasilien, es gibt allerdings auch türkische und südkoreanische Formate. Deutsche Telenovelas haben – meinem Kenntnisstand nach – hingegen kaum Einzug in das rumänische Fernsehprogramm erhalten.

Wie eingangs beschrieben hat sich die Anzahl der Filmdidaktisierungen in den vergangenen Jahren stark erhöht. Unter ihnen befindet sich auch Material zu Serien, so z.B. zu der erfolgreichen deutschen Telenovela *Berlin, Berlin*. Darüber hinaus ist auch

ein Format, die Sendung *Jojo sucht das Glück*, direkt für Deutschlerner von der Deutschen Welle gedreht worden. Beide Serien gehören, wie es auch Spielfilme tun, dem fiktionalen Genre an. Nach einer Einteilung von Storch (2001) lassen sich die für den Unterricht eingesetzten Medien des Weiteren in authentisch und nicht authentisch einteilen. Nicht authentisch heißt, dass das Material zu Unterrichtszwecken erstellt wurde (so wie es bei der Sendung *Jojo sucht das Glück* der Fall ist).

### 3.3 Eigene Erfahrungen mit der Telenovela als Sprech Anlass

Ich habe die beiden Telenovelas in verschiedenen Kursen verwendet. Mit der authentischen Telenovela *Berlin, Berlin* habe ich im Kurs „Mündlicher Ausdruck“ für Übersetzer und Dolmetscher sowie Kommunikationswissenschaftler im 1. Studienjahr gearbeitet. Eine große Schwierigkeit bilden in diesem Kurs die verschiedenen Niveaustufen, auf denen sich die einzelnen Studierenden insbesondere hinsichtlich ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit befinden und die eine innere Differenzierung dringend notwendig machen. *Jojo sucht das Glück* habe ich in Fortgeschrittenenkursen auf dem Niveau A2/B1 eingesetzt.

Die erste Reaktion der Studierenden auf die Arbeit mit einer Telenovela war meist großes Erstaunen. Dieses wich allerdings im Normalfall nach sehr kurzer Zeit einer Diskussion über die Telenovelas, die sie selbst sehen und gesehen haben oder auch darüber, welches Familienmitglied, welche Sendung ansieht oder angesehen hat. Unabhängig davon, ob sich die Studierenden selbst als Anhänger dieses Sendeformats bezeichneten oder nicht, bot also schon der Einstieg in das Thema einen guten Sprech Anlass, der auf die Studierenden überaus motivierend wirkte.

Ein großer Vorteil, den die Telenovela von Hause aus liefert, ist die *Offenheit*<sup>xi</sup>, die die Voraussetzung für ein Gespräch schafft, sowie die Möglichkeit, ohne den gesamten Dialog verstehen zu müssen, den Sinngehalt der Szene mitzubekommen. Auf diese Weise werden weder die schwächeren Lerner überfordert, noch werden die stärkeren Lerner, die versuchen, die Dialoge möglichst lückenlos zu verstehen, unterfordert. Viele der freien Übungen zur Erstellung von Dialogen oder zum Verfassen von Emails, die im Arbeitsheft von Cornelia Böhm („Berlin, Berlin – Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen“) angeboten werden, lassen sich ganz problemlos auf die Bedürfnisse solch heterogener Gruppen abändern, sodass sich die Studenten auch während der Bearbeitung von Übungen im Plenum oder in Gruppen- und Partnerarbeit weder mit zu hohen noch mit zu niedrigen Anforderungen konfrontiert sehen.

Auch die Thematik der Serie *Berlin, Berlin* ist gerade im Rahmen eines Kurses, dessen Teilnehmer Studierende des 1. Studienjahr sind, durchaus relevant. Obwohl die Serie in Deutschland spielt, lassen sich zahlreiche Parallelen zum Leben der Studierenden und ihren eigenen Erfahrungen finden: In der Serie entscheidet sich die aus dem beschaulichen Malente stammende Protagonistin Lolle, frisch gebackene Abiturientin, entgegen der Vorstellungen ihrer Eltern, ihrem Exfreund nach Berlin zu folgen, um fortan dort zu leben. Auch wenn die Studierenden sich vielleicht nicht in allen Punkten mit der Hauptdarstellerin identifizieren können, können sie sich doch zu großen Teilen in ihre Gedanken- und Gefühlswelt hineinversetzen und haben zu den



meisten angesprochenen Themen eine Meinung, die gute Anlässe für spannende Diskussionen bieten.

Mit der Telenovela *Jojo sucht das Glück* konnte ich im Rahmen von Fortgeschrittenenkursen ebenfalls gute Erfahrungen machen; die ca. 3-minütigen Episoden der didaktisierten Serie von der Deutschen Welle<sup>xii</sup> geben einen guten Einblick in das studentische Leben Deutschlands sowie mögliche Schwierigkeiten und Missverständnisse, die im alltäglichen Miteinander auftreten können. Neben zahlreichen Grammatik-Übungen werden auf der Seite der Deutschen Welle auch Vorschläge für Übungen (z. B. zum Wortschatz) und zur Verwendung der einzelnen Folgen angeboten, die die Studierenden u.a. auch auf einen zukünftigen (Studien-)Aufenthalt in Deutschland sehr gut vorbereiten können.

Des Weiteren können im Rahmen der Arbeit mit den TV-Serien auch zahlreiche interkulturelle und landeskundliche Aspekte thematisiert werden, da durch sie zwar Wissen vermittelt wird, größere Vorkenntnisse aber kaum erforderlich sind. Außerdem können so auch sensiblere Themen, wie z.B. Homosexualität, die in Rumänien teilweise sehr kritisch betrachtet wird, im Unterricht besprochen werden und ggf. emotionale Schranken beispielsweise durch ein positives Bild der sympathischen lesbischen Darstellerin abgebaut werden.

#### **4. Fazit**

In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass der Einsatz audiovisueller Medien, in diesem Fall der Einsatz von Telenovelas, einen großen Mehrwert für den Unterricht haben und sich speziell auf die Sprechfertigkeit der Lernenden positiv auswirken kann. Voraussetzung ist, dass die als Stimulus dargebotenen Filmszenen nach dem unter 3.1 beschriebenen dreischrittigen Vorgehen bearbeitet werden.

Der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeiten insbesondere bei der Erstellung von Dialogen (z.B. „Wie könnte die Szene weitergehen?“), ermöglicht die notwendige innere Differenzierung der Gruppe und übt das selbstständige Sprachhandeln, das Teil eines handlungsorientierten Sprachunterrichts (siehe 2.1) sein sollte.

Die in den Szenen behandelten Themen bieten außerdem nicht nur einen für die Studierenden relevanten und interessanten Sprechanlass, sondern vermitteln auch kulturspezifische Gegebenheiten und landeskundliches Wissen, welche für eine angemessene Sprachverwendung notwendig sind. Durch die Arbeit mit authentischen Formaten können die Lernenden darüber hinaus an die deutsche Umgangssprache herangeführt werden, deren Kenntnis für eine Konversation im Zielsprachenland wichtig ist.

#### **Literaturverzeichnis**

1. Böhm, Cornelia, *Berlin, Berlin – Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen*, 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2010.
2. Brandi, Marie-Luise, *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Fernstudieneinheit 13, 7. Ausgabe, Berlin: Langenscheidt, 2005.

3. Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Grundlagen der Germanistik – 44, 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2012.
4. Harms, Michael, *TV is quite a big part of my life. Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lernalltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2005.
5. Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 5. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
6. Krumm, Hans-Jürgen, "Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert", in *Fremdsprache Deutsch*, Heft 24/2001: *Kombinierte Fertigkeiten*, S. 6-7.
7. Krumm, Hans-Jürgen, "Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten", in *Fremdsprache Deutsch*, Heft 14/1996, S. 20.
8. Schatz, Heide, *Fertigkeit Sprechen*, Fernstudieneinheit 20, Berlin: Langenscheidt, 2006.
9. Schwerdtfeger, Inge C., *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Fernstudieneinheit 29, Berlin: Langenscheidt, 2001.
10. Storch, Günther, *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*, München: Wilhelm Fink Verlag, 2001.

Webseiten:

<http://www.dw.de/deutsch-lernen/telenovela/s-13121> letzter Zugriff am 19.09.2014

---

<sup>i</sup> „In der kommunikativen Methode werden die sprachlichen Handlungen nach Fertigungsbereichen unterschieden; produktive Fertigkeiten: mündliche Interaktion und schriftlicher Ausdruck; rezeptive Fertigkeiten: Leseverstehen, Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen. Hör-Seh-Verstehen wird zu den rezeptiven Fertigkeiten gezählt und bezieht sich auf das kombinierte Hören und Sehen in Fernsehen, Video und Film.“ (Schatz 2006:201)

<sup>ii</sup> Ein Unterrichtsbeispiel für das Lernen durch Lehren von Joachim Pfeiffer findet sich in Huneke/Steinig 2010:259f.

<sup>iii</sup> Wichtig ist aus diesem Grund auch das Wissen über die eigene Herkunftskultur zu vertiefen, so dass eine Kontrastierung der Kulturräume erfolgen kann. (Huneke/Steinig 2010:199f)

<sup>iv</sup> Die einzelnen Übungstypologien werden in der Arbeit ausführlich und mit vielen nützlichen Beispielen dargestellt. (Schatz 2006:43ff)

<sup>v</sup> Zur Unterscheidung von Verstehens- und Mitteilungswortschatz vgl. Schatz 2006:57ff.

<sup>vi</sup> Gänzlich ausgeschlossen sind direkte Korrekturen beim Berichten von persönlichen Erlebnissen. (Schatz 2006:168)

<sup>vii</sup> Vgl. u.a. Frederking/Frommer/Maiwald 2012:51f; Harms 2005:238ff.

<sup>viii</sup> Sehr empfehlenswert finde ich die Arbeit *Video im Deutschunterricht* von Marie-Luise Brandi (2005). Die Fernstudieneinheit bietet einen guten Einstieg in die Möglichkeiten, die der Gebrauch von Videos im Fremdsprachenunterricht bildet.

<sup>ix</sup> Brandi (2005:15) empfiehlt, sich die ausgewählten Szenen ohne Ton anzusehen, um diesen Faktor zu überprüfen.

<sup>x</sup> Dort werden die einzelnen Folgen verschiedener Seifenopern in einer resümierenden Wochenendausgabe von Studierenden im Kollektiv angesehen. (Harms 2005: 196ff)

<sup>xi</sup> siehe 3.1

<sup>xii</sup> Die Folgen können unter <http://www.dw.de/deutsch-lernen/telenovela/s-13121> heruntergeladen werden.