

“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

Susanne Hecht

Universität Jena

Abstract

Wie lässt sich die einzigartige Suggestivkraft und die Fähigkeit des Films, intime, dichte Einblicke in fremde Welten zu verschaffen und ungewohnte Perspektiven zu eröffnen, *systematisch* für den (auch Computer gestützten) Anfangsunterricht fruchtbar machen, ohne Lernende durch (sprachliche) Über- oder (inhaltliche) Unterforderung zu frustrieren? Das ist die zentrale Frage eines groß angelegten Forschungsprojektes, das seit nunmehr 11 Jahren die Leistungen audiovisuellen Materials im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache unter der Mitarbeit verschiedener Institutionen ermittelt: darunter die Universität Leicester, die Universität Genua und das Goethe-Institut München.

Nach Befragungen von Sprachlernenden wurde ein Modellfilm konzipiert, dessen Wirkung bei rund 1500 Versuchspersonen in aller Welt empirisch geprüft wurde. Gemäß den Ergebnissen wurde der Film modifiziert und nochmals einer Rezeptionsforschung unterzogen, so dass sicher gestellt werden konnte, dass tatsächlich ein Modell für ein sinnvolles, motivierendes und den Lernerfolg steigerndes Anfängermaterial entwickelt wurde.

Das dramaturgische Konzept: eine sozialrealistische Familienserie nach dem Vorbild der LINDENSTRASSE, aber mit dem Unterschied, dass an Originalschauplätzen gedreht wurde – nicht im Studio – und dass die erzählten Geschichten auf wahren Begebenheiten beruhen und die Darsteller „echte“ Menschen sind, die sich selbst spielen. Das alles ist verbunden mit dem gängigen Stoff aus Anfängerlehrwerken und einer schwachen grammatischen Progression. Das Letztere allerdings merkt nur, wer's weiß. Sprachlich vorbereitet wird eine Serienfolge jeweils von einem lernpsychologisch begründeten didaktischen Moderationseinstieg, der Gefühl und Verstand nicht minder herausfordert als das eigentliche narrative Filmgeschehen.

Emotionale und kognitive Relevanz – das waren die grundlegenden Kriterien, die wir bei der Konzeption des Drehbuches anlegten.

Der Beitrag stellt neue Ergebnisse aus der empirischen Forschung dar, beschreibt das Filmkonzept und liefert Beurteilungskriterien für Filme im Anfangsunterricht - auch im Rahmen von Multimedia-Anwendungen.

Parole Chiave

Videokurs für Anfänger Deutsch - Sprachlernmaterial Deutsch - German for Beginners - Deutsch für Anfänger - Sprachkurs Deutsch - Sprachfilme und Multimedia - Landeskunde im Deutschunterricht - DaF - Deutsch als Fremdsprache - Tedesco per principianti

Video im Anfangsunterricht - eine Herausforderung für Filmautoren

Dass der Film mit seiner hochkomplexen Zeichensprache *das* Multimedia-Basismaterial schlechthin darstellt, liegt vermutlich für die meisten Lehrenden auf der Hand, die gute Computerdidaktisierungen von ‚validem‘¹, d.h. qualitativ hochwertigem Filmmaterial kennen gelernt haben, das seine Möglichkeiten ausreizt.² Wenn die verschiedenen filmischen Komponenten wie Darsteller, Ambiente, Requisite, Bewegung, Rhythmus, Farben, Bildeinstellung, Text, Stimmen, Geräusche, Musik im Dienste eines Themas sorgfältig ausgewählt, synchronisiert und die einzelnen Bilder aussagekräftig aneinander montiert sind, dann kann ein derart vielschichtiges und symbolisch berührendes Informationsgewebe entstehen, dass interessante, kreative und die Individualität des einzelnen herausfordernde Übungsformen geradezu wie von selbst erzeugt werden.

¹ Der Terminus bezieht sich bewusst auf das Gütekriterium der Validität in der experimentellen Forschung.

² Wer etwa auf der Internationalen Deutschlehrertagung in der Sektion 28 die Beiträge mit authentischem Filmmaterial von Linda Hess-Liechti, Juliana Fischbein oder James Pusack gehört und gesehen hat, der wird sich der berühmten suggestiven Kraft der bewegten Bilder kaum entzogen haben.

Doch wie ist filmische Validität für unser Ziel beschreibbar? Und wie kann die Qualität von Filmmaterial für den Anfangsunterricht optimiert werden? Für den Unterricht mit fortgeschrittenen erwachsenen und jugendlichen Lernenden ist das Problem leicht lösbar: Alles, was das deutschsprachige Publikum oder die Filmkritik aus der Palette des deutschsprachigen Film- und Fernsehangebots akzeptieren, ist auch akzeptabel für den Unterricht, sofern es in die Gesamt-Dramaturgie eines Unterrichtsprojektes und die spezifischen Rahmenbedingungen der Lernsituation passt. Die meisten Deutsch-Lernenden sind allerdings weit entfernt von einem fortgeschrittenen Niveau. Die Gruppe der Anfänger oder derjenigen, die den Wunsch hegen, Deutsch zu lernen, stellt dagegen eine vergleichsweise riesige Masse dar.

Und bei dieser großen Gruppe erweist sich der Einsatz von audiovisuellem Material als Problem. Der sogenannte ‚authentische‘ Film, also das, was für den deutschsprachigen Medien-Markt produziert wird, stellt nach Expertenmeinung auf dieser Stufe eine Überforderung dar. Gleichzeitig besitzen, so der häufige Einwand, didaktische Produktionen in der Regel nicht die suggestive Kraft eines ‚echten‘, ‚authentischen‘ Films und tragen in Selbststudium oder Gruppenunterricht eher zu Langeweile und intellektueller Unterforderung bei als zur Motivierung (vgl. z.B. Buße (1984); Hecht (1999)). Über die Möglichkeit, authentische Sprachhandlungen an Hand von Filmen schon im Anfangsunterricht zu stimulieren, liegen bereits viele interessante Vorschläge vor (z.B. Tschirner (2000); Brandi (1996)). Wie aber kann man die einzigartige Suggestivkraft und die Fähigkeit des Films, intime, dichte Einblicke in fremde Welten zu verschaffen und ungewohnte Perspektiven zu eröffnen, *systematisch* für den (auch Computer-gestützten) Anfangsunterricht fruchtbar machen, in dem die Weichen für die folgende Entwicklung des lernenden Individuums gestellt werden, ohne (auch ältere) Lernende durch (sprachliche) Über- oder (inhaltliche) Unterforderung zu frustrieren?

Mit genau dieser Fragestellung haben wir uns über viele Jahre auseinandergesetzt.

Zwischen 1991 und 2002 entstanden im Rahmen oder in Folge der Dissertation von Hecht (1999) eine Studie über Desiderate für den Unterrichtsfilm für Anfänger, ein filmisches Begleitmaterial für den Deutschunterricht, eine empirische Wirkungsstudie, ein Fernseh- und Selbstlernsprachkurs sowie der Grundbaustein für eine Multimedia-Anwendung und eine Leistungs-Kontrollstudie.

Über die wichtigsten Ergebnisse aus diesen Untersuchungen möchten wir hier kurz berichten, um Kriterien für die Auswahl oder Produktion, die Didaktisierung und Bewertung von Filmmaterial im Unterricht und in Multimedia-Anwendungen zu liefern.

Im Zentrum der Studien standen die Lernenden. Es galt, alle theoretischen Annahmen auf einer empirischen Basis zu errichten oder Vorannahmen empirisch zu überprüfen.

Was den Lernenden wichtig ist

Aus Befragungen und Beobachtungen von rund 1500 Lernenden aus vier Kontinenten (es fehlt der australische) und über dreißig Nationen ergaben sich die folgenden Kriterien für eine Bewertung von Film im Sprachunterricht auf Anfängerniveau aus der Perspektive der Lernenden:

1. Die Versuchspersonen legten Wert auf *Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit*.
2. Die Thematisierung *sozial relevanter Probleme* wurde als wichtig bewertet.
3. Die *Vielfalt des Identifikationsangebots* stellte einen entscheidenden Faktor dar.
4. Die *emotionale Involvierung* wurde gewünscht.
5. *Ästhetische Eigenständigkeit* wurde als wichtig apostrophiert.
6. Die *handwerkliche Sorgfalt* erschien als eines der entscheidenden Kriterien.
7. Die *Evozierung von Neugier* stellte einen nicht zu vernachlässigenden Wert dar.
8. Ein *hoher Informationswert* wurde erwartet.
9. Der *subjektiv empfundene Beitrag zum Lernerfolg* entschied mit über die Akzeptanz des Films.
10. *Inhalt und Ästhetik* wurden gleichermaßen als wichtig bewertet.

Anhand dieser Kriterien wird auf den ersten Blick erkennbar, dass gewöhnliches didaktisches Filmmaterial für den Anfangsunterricht kaum als zulänglich erfahren werden kann, denn meist ist nicht ein einziges Kriterium hinreichend erfüllt, geschweige denn alle.

Die Lösung des Problems, ein angemessenes dramaturgisch-ästhetisches Prinzip für Filmmaterial im Anfängerunterricht zu finden, lag in der Adaption von Hans-Werner Geißendörfers Dramaturgie der Serienerzählung *Lindenstraße*.

Die *Lindenstraße* gilt als die erfolgreichste deutsche Endlosserie. Es handelt sich um die erste Videoserie fürs deutsche Fernsehen, die 1985 startete und bis heute wöchentlich neu gesendet wird. Sie wurde von einer aufwendigen Programm begleitenden Forschung (Magnus (1990)) flankiert, die das Seriendesign aufgrund der Zuschauererwartungen und -kriterien modifizierte. Das Besondere und Einzigartige der *Lindenstraße*: Innerhalb ihres Publikums sind nach soziologischen Kriterien alle sozialen Felder der deutschen Gesellschaft repräsentativ vertreten.

Das Erfolgsrezept der Serie: Sie liefert ein hohes Identifikationsangebot, verbunden mit kalendersynchroner deutscher Tagesaktualität. (Gibt es Wahlen in Deutschland, dann auch in der Serie. Wird in Deutschland über die Asylproblematik diskutiert, dann auch in der *Lindenstraße* etc.)

Bei der *Lindenstraße* handelt es sich um eine sogenannte *sozialrealistische* Serie. Vergleichen wir einen Moment lang ihre Charakteristika mit den Lerner-Desideraten.

1. Die Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit der *Lindenstraße* erschließt sich dem deutschen Zuschauer unmittelbar anhand der Konfrontation mit dem je eigenen Alltag.
2. Anhand der Beziehungen der Bewohner eines Hauses thematisiert die Serie soziale Probleme aus der privaten Perspektive der unmittelbar Betroffenen.
3. Die Vielfalt des Identifikationsangebotes gehört, wie gesagt, zu den grundlegenden Gestaltungsprinzipien.
4. Die Subjektivität der dargestellten sozialen Erfahrungen sorgt für emotionale Involvierung. Ebenso die dramaturgischen Prinzipien des Wechsels von dramatischem und heiterem Erzählstrang.
5. Geißendörfer hat mit der *Lindenstraße* als erster Videoserie in Deutschland eine neue, eigenständige filmästhetische Form geprägt.
6. Die handwerkliche Sorgfalt liegt auf dem Niveau des vom Publikum akzeptierten Fernsehstandards. Die Serie arbeitet dokumentarisch genau.
7. Das Stilmittel des Cliffhangers³ (der Ausgang einer dramatischen Handlung bleibt offen) ruft Neugier hervor.
8. Aufgrund der sozial relevanten und vielschichtigen Themenauswahl verbürgt die Serie einen hohen Informationswert (ich verweise etwa auf die enorme Resonanz in Bezug auf die Aids-Aufklärung).

Schauen wir uns in der folgenden Übersicht (nach Hecht 1999, S. 182 bzw. 2001, S. 169) an, was das Strukturprinzip der Serie in Bezug auf Punkt 9. leistet: den Beitrag zum Lernerfolg. Erinnern wir uns zunächst an wichtige Postulate der Lernpsychologie für einen erfolgreichen Lernprozess:

³ Der metaphorische Ausdruck bezieht sich auf ein typisches, Spannung hervorrufendes Sequenzende: das Auto hängt gefährlich über den Klippen, und wir verlassen die Sequenz mit der Frage, ob es sich im Gleichgewicht hält oder abstürzt.

Langzeitspeicherung wird gefördert durch:

- die Emotionalität des Lernstoffes
 - die persönliche Bedeutsamkeit
- die Anzahl der vermittelten Erfolgserlebnisse
 - die Anzahl und Varietät der Eingangskanäle
- Identifikation und Auseinandersetzung mit der Materie
 - modulierende Stoffwiederholungen
 - eine zweckmäßige Anwendbarkeit des Gelernten
- die Verknüpfung neuer Informationen mit bereits Gelerntem

Stellen wir diese Postulate nun in Bezug zu den Strukturmerkmalen der *Lindenstraße*:

Serienmerkmal (<i>Lindenstraße</i>)	Didaktische Vorteile
• Mehrsträngigkeit	Ermöglicht ein vielfältiges Identifikationsangebot.
• elliptisches Erzählen	Erzählstrang kann ohne Künstlichkeit abbrechen, wenn eine Handlung zu viel Sprache verlangt. Vermeidet Frustrationen, schafft Erfolgserlebnisse.
• Folgenübergreifende Verflechtung	Ein soziales Tableau entsteht. Entwicklungen und komplexere Zusammenhänge werden darstellbar. Die Vernetzung wird verdichtet. Modulierende Redundanzen entsprechen der Dramaturgie. Sorgt durch Aha-Effekte für Erfolgserlebnisse.
• Cliffhanger	Weckt Neugier. Liefert einen Aktivierungsschub für eigene Sprachhandlungen. Fördert die zweckmäßige Anwendung des Gelernten.
• Privates Leben im gesamtgesellschaftlichen Kontext	Schafft persönliche Bedeutsamkeit des Lernstoffes. Ermöglicht Identifikation.
• Dramatik	Sorgt für Emotionalität und Bedeutsamkeit.
• Komik	Sorgt für Lust und Entspannung.
• Dialogorientierung (ersetzt durch) Bildorientierung	Schafft Erfolgserlebnisse. Macht modulierende Stoffwiederholungen möglich. Setzt kognitive Markierungen durch bildsemiotische Bedeutsamkeit.

Es besticht zu sehen, wie vollständig die lernpsychologischen Prinzipien in der dramaturgischen Organisation der Serie eingelöst werden.

Die thematisch-ästhetische Orientierung der Serie birgt geradezu wie selbstverständlich die Anforderungen an eine sinnvolle didaktische Präsentation, kommt also dem Wunsch nach erfolgreichem Lernen in idealer Weise entgegen.

Ein Element der Serie musste in unserer Adaption des dramaturgischen Prinzips allerdings verändert werden: Die in sogenannten *Soap-Operas* oder *Telenovelas* übliche Dialogorientierung wurde durch Bildorientierung ersetzt.

Damit diese sehr wesentliche Veränderung nicht den Gesamteindruck zunichte machte, musste eine weitere Modifikation eingeführt werden: Das Kriterium der Tagesaktualität, das der *Lindenstraße* den Erfolg garantiert, ist genauso wenig auf eine internationale Zielgruppe übertragbar wie die Dialogorientierung für den Anfängerunterricht taugt. Der Ersatz für dieses eminent wichtige Kriterium stellt ein anderes, dem Primat der Realitätsnähe zugeordnetes Prinzip dar: das der Authentizität.

Das Authentizitätsprinzip

Authentizität, so wurde herausgefunden, muss im didaktischen Film auf drei Ebenen respektiert werden, um die Qualität der für die Zielgruppe relevanten Tagesaktualität zu ersetzen.

1. Kommunikative Authentizität
Löst der Film ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation aus?
2. Darstellungsauthentizität

In welchem Verhältnis steht der Film zur sozialen Wirklichkeit seines Landes? Inwiefern sind seine Bilder und Inhalte authentisch/dokumentarisch?

3. Rezeptive Authentizität

Ist das Verhältnis zwischen Zuschauenden und Film ein ‚authentisches‘, das heißt: gibt es eine gemeinsame Schnittmenge in der Sehhaltung von Lernenden und der eines muttersprachlichen Publikums?

Die Reaktion eines muttersprachlichen Zuschauers auf einen Sprachlehrfilm fungiert gleichsam als Lackmuspapier für die Rezeptionsqualität. Rezeptive Authentizität ist dann erreicht, wenn beide potentiellen Zuschauergruppen – Muttersprachler wie Nicht-Muttersprachler - ein ähnliches Sehvergnügen empfinden. Bei unserer Wirkungsstudie haben wir einen entsprechenden Test durchgeführt.

Alle drei Authentizitätskriterien sollten realisiert sein. Wo sequenzweise eines der Authentizitätspostulate nicht eingelöst war, sank die Wirkung des im Großen und Ganzen nach den dargestellten Kriterien gedrehten Modellfilms, wie eine Video-Rezeptionsstudie belegt. (Hecht 1999, S. 397)

Die Bedeutung des Seriencharakters

Mit unserem Modellfilm konnten wir nachweisen, dass eine typische, vom Publikum akzeptierte Seriedramaturgie mit einer *narrativen, vielperspektivischen* Struktur und einer *Blickrichtung auf das private und intime Leben* unter den didaktischen Rahmenbedingungen der Kürze und der sprachlichen Progression schon für Null-Anfänger möglich ist.

Bei multimedialen Anwendungen, die meist auf - eventuell unterstütztes - Selbstlernen abzielen, entfällt weitgehend die bindende Funktion der ganz konkreten Lehrperson, des Kursraums, des festen Termins, der Lerngruppe etc.

Das sorgt unter anderem dafür, dass viele Menschen mit guten Lernvorsätzen beim Lernen auf eigene Faust nicht an ihr Ziel kommen. Gerade für Selbstlernkonzepte erhält daher die gemäß den hier entwickelten Kriterien valide Filmerzählung eine prominente Bedeutung als Leitmotiv, das als Kontinuität währendes Bindeglied zwischen Lernabsicht und Alltagshandeln fungieren kann.

Anhand einer seriellen Filmerzählung lassen sich Identifikationslinien mit wachsender Intensität ausarbeiten, Eindrücke immer wieder relativieren und damit die Augen für die Aufnahme von Neuem öffnen, Aha-Effekte konstruieren, Neugier stimulieren, Rhythmen vorgeben und emotionale Bindungen schaffen.

Darüber hinaus führt die *glaubwürdige sozialrealistische Filmserie* als Leiterzählung zum Stimulus individuellen Ausdrucks. Kreative Schreibangebote auf der Basis einer angemessenen narrativen Filmserie erhöhen die eigenständige literarische Produktivität – nach den Ergebnissen unserer Studie quantitativ messbar an der Anzahl geschriebener Wörter, qualitativ messbar an der Originalität und Ausdrucksstärke der Texte Lernender. Unsere 1999 noch nicht vorliegenden empirischen Untersuchungen seien im Folgenden genauer dargestellt.

Leistungsmessung – die Genueser Untersuchung zum Filmeinsatz auf der Anfangsstufe

Das Filmmaterial, das auf der Basis der breit gefächerten empirischen Studie entwickelt wurde, wurde in den Jahren 1998, 1999 (Arbeitsversionen) und 2001 im Unterricht von 108 Germanistikstudentinnen und -studenten an der Universität Genua eingesetzt und führte zu folgenden Ergebnissen:

Bei *Präferenzbefragungen* der Studierenden stand der Filmeinsatz im Unterricht an der *obersten Stelle* der Bliebtheitsskala.⁴

Das wichtigste Ergebnis, das einen Beweis für die Anregung eines echten Kommunikationsbedürfnisses, für das Kriterium der kommunikativen Authentizität also, liefert, liegt in der *Länge der Klausurtexte* nach Abschluss des Anfängerkurses im ersten Studienjahr. Tendenziell *verdoppelte* sich die Wortanzahl in den Klausurtexten. Während sich die Studierenden normalerweise an die geforderte Anzahl von rund 200 Wörtern halten – viele Hunderte, wenn nicht Tausende von Arbeiten belegen das⁵ -, enthielten die Texte der Studierenden, die – zum großen Teil im Selbstlernverfahren - mit „Was ist los in Hauptstraße 117?“ gearbeitet hatten, durchschnittlich annähernd 400 Wörter.

Hier vier repräsentative Klausurergebnisse vom Ende des zweiten Semesters aus zwei gleich großen Klausurgruppen mit annähernd vergleichbaren Lernbedingungen an der Universität Genua. Die erste Gruppe kannte den Film nicht. Die zweite Gruppe (genannt Filmgruppe) arbeitete lehrwerkbegleitend – vornehmlich autonom – mit der Serie „Was ist los in Hauptstraße 117?“ und dem zugehörigen Begleitmaterial von

⁴ Freier Fragestimulus: „Welche Unterrichtselemente haben Ihnen heute besonders gut gefallen, welche weniger?“

⁵ Wir haben die Wörter in mehr als 300 Arbeiten gezählt.

Giuseppina Piccardo und Birgit Gasperschitz (1999). Die erste Gruppe mit 27 Arbeiten brachte durchschnittlich 210 Wörter zu Papier. In der Filmgruppe mit 26 Arbeiten enthielten die Texte durchschnittlich 370 Wörter. Während die erste Gruppe einen Notendurchschnitt von **23** von 30 möglichen Punkten (entspricht einem deutschen „Befriedigend“) erzielte, erreichte die Filmgruppe durchschnittlich **27** von 30 möglichen Punkten (entspricht einem deutschen „Gut +“).

Die inhaltliche und stilistische Qualität der Arbeiten auf der Filmgrundlage spricht für sich.

Aus den Vergleichsgruppen wird jeweils eine Spitzenarbeit und eine Arbeit aus dem Mittelfeld dokumentiert. In beiden Gruppen arbeiteten die Studierenden ohne Hilfsmittel. Wenden wir uns zunächst der Vergleichsklausur der Gruppe zu, die ohne „Was ist los in Hauptstraße 117?“ gearbeitet hatte. Sie repräsentiert Leistungen, wie wir sie nach der Sichtung von Arbeiten aus zahllosen ersten Jahrgängen erwarten.

Università di Genova
Dipartimento di Lingue e letterature Straniere Moderne
Sezione Germanistica

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 zerstören⁶, aber es ist nicht versunken⁷, weil die Felsen zu stabil⁸ 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.

II. (...)

⁶ zerstören - distruggere

⁷ versinken - affondare

⁸ stabil - solido

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

**Klausurergebnis (Spitzenleistung) nach rund 170 Unterrichtsstunden
von
Federica G.**

Vor einem Jahr bin ich nach Sardinien gefahren. Die Urlaubsreise war ein Geschenk von meinen Eltern weil ich mit gutem Erfolg mein Abitur gemacht habe.

Im August bin ich mit meinen Freunden von dem Hafen abgefahren. Die Schifffahrt nach Olbia hat sechs Stunden gedauert und ich bin sehr müde geworden.

Wir sind zwei Wochen in Porto Rotondo geblieben. Porto Rotondo liegt am Meer und es hat einen kleinen gemütlichen Hafen. Es ist eine kleine Stadt und ein eleganter Badeort. Es gibt viele Läden, Boutiquen, Restaurants und „Pizzeria“. In den Läden habe ich nichts gekauft, alles war zu teuer für mich, aber auf dem Markt habe ich Kleidungen gekauft.

Wir sind in einer kleinen Wohnung im Stadtzentrum geblieben.

Morgens sind wir ans Meer gegangen. Den ganzen Tag sind wir geschwommen und haben wir in der Sonne gelegen.

Abends sind wir immer ausgegangen. Wir sind in die Diskos, in die Eisdielen gegangen oder wir sind nur spazierengegangen.

Jeden Abend konnten wir viel unternehmen.

Wir hatten viel Spaß, die Stadt war wunderschön, darum war meine Ferien wirklich toll!

Sardinien ist eine schöne Insel: das Klima ist sehr heiß, aber es gibt auch Wind.

Das Wetter ist im Sommer immer sonnig. Im Winter ist es fast nie regnerisch.

Ich rate: machen Sie eine Urlaubsreise nach Sardinien. Sie können sie nicht vergessen.

(218 Wörter)

**Klausurergebnis (Mittelfeld) nach rund 170 Unterrichtsstunden
von
Szilvia G.**

Haben Sie schon einmal Kreta besucht?

Ich bin in den Ferien dort gefährt! Wir sind nach Kreta mit dem Flug gefährt, aber kann man von Grischenland auch mit dem Schiff dort ankommen. Die Insel ist nicht so groß und im Winter gibt es nicht so viele Einwohnern. Aber im Sommer gibt es viele Touristen und Einwohnern wer arbeiten in den Hotels, Pensionen und Restaurants. Es war Herbst, wenn bin ich nach Kreta gefährt, und das Wetter war fantastisch.

Kreta hat eine wunderbare Natur! Es gibt nicht nur das blaue Meer mit den Stränden, es gibt auch die hohen Gebirge.

Jeden Tag sind wir am Strand gegangen weil das Wetter fantastisch war.

Am Morgens haben wir gut baden gemacht und wir sind in der Sonne geliegt. Ich bin „schwarz“ gewondert!

Am Abends haben wir in den Restaurants gegessen weil es nicht teuer war. Das Essen war fantastisch! Am Wochenende sind wir in Discoteke gegangen; ich habe den ganzen Nacht getanzt. Dann war ich immer müde und ich habe den ganzen Tag geschläft.

Die Leute, die Einwohner von Kreta waren sehr sympatisch.

Wir haben nette Menschen kennengelernt.

Ich möchte einer Briefweschel mit ihnen unterhalten, und natürlich möchte ich nach Kreta zurückfahren.

(200 Wörter)

Es folgen die Klausurergebnisse auf der Basis der Serienerzählung „Was ist los in Hauptstraße 117?“

Università di Genova
Dipartimento di Lingue e letterature Straniere Moderne
Sezione Germanistica

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 Genaues, 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

Klausurergebnis (Spitzenleistung) nach ca. 170 Unterrichtsstunden

von

Paola C.

Langenberg, d. 17.5.2001

Liebe Hildegard,

ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht. Draußen scheint die Sonne, und ich fühle mich glücklich, weil ich ein Lebenszeichen von Dir bekommen habe. Aber für Susanne scheint die Sonne nicht. Wir haben uns im Arbeitsamt hier in Langenberg getroffen, und sie hat mir alles über ihr Leben mit Robert erzählt. Seit diesem Tag denke ich immer an die Schwierigkeiten ihrer Familie, ein normales Leben zu haben. Ihre Familie: Das sind Robert, Susanne und drei kleine, hübsche Kinder. Die Kinder sind sehr klein und immer lustig, aber ich denke, dass es ein großes Problem für sie ist, dass Robert so nervös und griesgrämig ist. Er trinkt nämlich schon zum Frühstück, und jetzt hat er keine Arbeit. Sie hat mir gesagt, dass er als Gerüstbauer gearbeitet hat; aber er hatte Höhenangst, deshalb konnte er die Arbeit nicht fortsetzen. Jetzt ist er wieder arbeitslos, Susanne hat kein Geld mehr und die Miete ihrer Wohnung ist zu hoch. Sie wohnt in einer Wohnung, die viel zu klein ist. Ich weiß, dass Susanne keine Hoffnung auf Besserung hat: Robert ist hässlich, egoistisch, schlecht gelaunt geworden. Was soll sie denn machen? Sie weiß nicht mehr, an wen sie sich wenden soll: die Leute haben viele Vorurteile, und die Gleichgültigkeit, das ist das echte Problem! Ich denke, dass Du ihr helfen musst; Susanne soll ein neues Leben mit ihren Kindern (ohne Robert) anfangen! Hilf ihr, Hildegard! Sie braucht deine Liebe!

Du möchtest auch etwas von mir wissen, nicht wahr? Ich habe ein schlechtes Leben gehabt. Du weißt, ich war ein politischer Opponent der Politik der DDR, deshalb kam ich ins Gefängnis. Mit 25 Jahren kam ich raus. Dann kam ich nach Westdeutschland, weil die BRD periodisch politische Gefangene aus der DDR kaufte. Hier habe ich 10 000 Mark bekommen, aber das Geld war schnell weg: Ich habe keine Arbeit, keine Freunde; sollte ich mit einem bisschen Geld vom Sozialamt leben? Es war eine frustrierende Perspektive; ich fühlte mich verzweifelt.

Dann hatte ich einen Plan, und ich habe ihn realisiert: Ich habe einen Bankraub zusammen mit einem Freund gemacht. Die Frau des Freundes ist zur Polizei gegangen, deshalb habe ich zwei Jahre lang im Gefängnis gesessen. Jetzt bin ich noch einmal frei, und meine ökonomische Situation ist nicht besonders. Ich verkaufe meine Bilder, und ich habe zu mir selbst gefunden. Ich bin ein guter Mensch geworden. Ich will nur an die Gegenwart denken und ein heiteres Leben haben. Und Du? Was ist dir passiert?

Schreib mir bald!

Viele herzliche Grüße

Dein Ralph

(404 Wörter)

Klausurergebnis (Mittelfeld) nach rund 170 Unterrichtsstunden

**von
Massimiliano S.**

Langenberg, d. 17.5.2001

Liebe Hildegard,

ich sitze an meinem Küchentisch und habe mir gerade eine Tasse Kaffee gekocht.
Ich denke an die Vergangenheit.
Es gibt so viele Gedanke in meinem Kopf...
Als ich habe Dich kennengelernt, war ich ein Jung.
Ein glücklicher Jung.
Ich erinnere mich, dass Du sehr gute Torten machtest.
Außerdem erinnere ich mich an Susanne. Sie war sehr schön. Ich denke, dass ich mich in sie verliebt war.
Dann haben wir beide weggegangen.
Sie ging nach Prag und ich ging ... ich kann jetzt noch nicht sagen.
Aber ich habe Susanne nie vergessen.
Vor drei Wochen habe ich sie wiedergesehen.
Wir waren in einem Arbeitsamt.
Ich konnte nicht glaube, dass diese Frau Susanne war.
Sie sah traurig und müde aus.
Als sie mich sah, war sie sehr glücklich.
Sie erzählte mir ihre Geschichte.
Sie sagte, dass sie seit Jahren keinen Kontakt mit Dir hat.
Weißt du, dass sie drei Kinder hat?
Jetzt lebt sie in Langenberg, in einem kleinen Wohnung unter dem Dach. Ihre Adresse ist Hauptstraße 117.
Sie sucht eine Arbeit, weil sie Geld braucht. Ihre Mann, Robert, ist auch arbeitslos. Er trink viel und ist oft betrunken.
Robert will nicht in Deutschland leben. Er möchte nämlich nach Prag zurückkommen.
Susanne liebt ihm noch, aber sie muss um Kinder kümmern. Sie ist verzweifelt.
Sie möchte an Dich wenden, um eine Hilfe zu bitten, aber sie hat keine Courage.
Willst Du Susanne treffen? Ich denke, dass Du kannst sie helfen.

Du willst meine Geschichte kennen. Ich kann Dir sagen, dass ich ein schwieriges Leben hatte.
Mit 19 Jahren hatte ich viele Ideen. Ich wollte die politische Situation wechseln. Ich wollte die DDR wechseln.
Aber ich hatte keine Möglichkeit, weil ich 1982 ins Gefängnis ging. Ich stand fünf Jahre lang im Gefängnis. Mit 25 Jahren kam ich raus.
Die BRD kaufte politische Gefangene aus der DDR und ich ging in die BRD.
Ich bekam 10 000 Mark, aber das Geld war schnell weg. Ich war allein, ohne keine Perspektive.
Ich fühlte wie ein Schiffbrüchiger auf einer menschenleeren Insel. Das Leben war das Meer. Ich wartete auf einem Schiff, auf eine Hilfe. Aber niemand kam...
Ich war verzweifelt...
Ich organisierte einen Bankraub mit einem Freund, Karl. Aber die Frau von Karl ging zur Polizei und ich kam ins Gefängnis zurück. Zwei Jahre lang...
Jetzt bin ich frei aber immer arm.
Ich zeichne Bilder und ich verkaufe sie, aber ich verdiene wenig. Ich suche Arbeit, aber es ist so swierig, eine gute Arbeit zu finden.
Ich möchte Dich wiedersehen und ich möchte Susanne helfen.
Wann können wir alle zusammen treffen?
Ich warte auf Deine Antwort.

Viele Grüße

Ralph

(413 Wörter)

Die Texte zeugen von Empathie und auch davon, dass sich die Lernenden auf die Entwicklung der Erzählung eingelassen haben und Spaß daran finden, das narrative Geflecht in alle Richtungen weiterzuweben. Die Arbeiten sind sowohl stilistisch wie lexikalisch sehr viel eigenständiger und ambitionierter als wir es von Studierenden im ersten Lernjahr gewohnt sind. Die Spezifität der Texte fällt im Vergleich mit den

versatzstückartigen Sätzen der typischen Anfängertexte ins Auge. Unterschiedliche Wahrnehmungsregister kommen zum Zuge, unterschiedliche Zeitebenen, Personalbezüge und emotionale Botschaften. All das drückt sich in grammatisch komplexeren Formen und idiomatischen Wendungen aus.

Das Angebot, eine semiotisch dichte Filmerzählung über authentische Menschen in Deutschland in die je eigene, subjektive Erzählung der Welt zu integrieren, begegnete einem Bedürfnis der Lernenden, selbst als Urheber, als berührter und berührender Autor in den permanenten Chor des Welt-Erzählens einzustimmen.⁹ Als wir die Studierenden fragten, was denn ihrer Meinung nach dazu geführt habe, dass aus einer Anfänger-Lerngruppe mit 53 Teilnehmenden (miserable Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht also) so viele gute Klausuren hervorgegangen seien, lautete die spontane und einhellige Antwort: „Magari è stata la Telenovela“ – Es wird wohl die Telenovela gewesen sein.

Vielleicht ist diese Erklärung nicht ganz hinreichend, denn der Film wurde, so weit im Unterricht eingesetzt, auch auf außer-filmischen Input-Ebenen in ein immer auf wahren Begebenheiten beruhendes narratives Übungsnetz eingebunden. Auch die Geschichte der Figur mit dem Decknamen Ralph ist – wie alle Filmgeschichten – wahr. Sie wird im Film nicht erzählt, wurde aber innerhalb der ersten zwanzig Unterrichtsstunden (im Oktober 2000, also rund 7 Monate vor der Klausur) in Form eines viergeteilten Diktats vermittelt. Das Diktat arbeitet mit vielen Latinismen und Anglizismen, so dass der Text von italienischen Studierenden - und vermutlich wird es in vielen Ländern der Welt ähnlich sein - ohne große Probleme verstanden werden kann. Die Biographie von Ralph, in dessen Leib sich die Geschichte seines Landes eingeschrieben hat, bietet die Folie für eine Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Historie, deren Kenntnis erst einen emotionalen Zugang zur Situation des Serienprotagonisten ermöglicht. Da die Klausurarbeiten expliziten Bezug nicht nur auf die filmische Narration, sondern auch auf die reale Geschichte Ralfs nehmen, sei dieses Diktat hier der Vollständigkeit halber abgedruckt.

Diktat (in der 2. und 3. Unterrichtswoche von Nullanfängern, Germanistikstudenten)

Ralph

1. Teil

Ralph ist 1964 in der DDR (Deutsche Demokratische Republik) geboren. Ralph kommt aus einer bürgerlichen Familie. Der Vater ist Theaterintendant. Mit 19 Jahren ist Ralph für die politische Opposition aktiv. Er kritisiert die DDR und kommt ins Gefängnis. Ralph sitzt fünf Jahre lang im Gefängnis. Mit 19 muss er rein. Mit 25 kommt er raus.

Nach fünf Jahren Gefängnis kommt er mit 25 Jahren nach Westdeutschland. (Die BRD (Bundesrepublik Deutschland) kaufte periodisch politische Gefangene aus der DDR frei.)

2. Teil

Nach 5 Jahren Gefängnis ist Ralph total tätowiert – stigmatisiert für sein Leben. So kommt er nach Westdeutschland. Mit einer Blue-Jeans, einem T-Shirt und Turnschuhen.

In Westdeutschland bekommt Ralph 10 000 Mark. Das Geld ist schnell weg. Ralph kennt die kapitalistischen Mechanismen nicht. Er kennt nur das Leben in einem sozialistischen System. Er ist verzweifelt, deprimiert. Was soll er machen?

3. Teil

Ralph ist ein Self-made-Mann. Er ist dynamisch, aktiv, intelligent, kreativ, er hat Energie und Courage. Er kann nicht Nichts tun. Soll er sein ganzes Leben lang arbeitslos sein? Mit einem bisschen Geld vom Sozialamt leben? Eine frustrierende Perspektive. Da macht Ralph nicht mit! So geht das doch nicht! Der Kapitalismus – das ist leben für die einen, vegetieren für die anderen. Ralph will nicht vegetieren. Er will leben.

4. Teil

Er hat einen Plan. Und er realisiert den Plan – zusammen mit einem Freund: Sie machen einen Bankraub. Mit Fahrrädern.

Der Plan funktioniert perfekt. Ralph hat jetzt Geld.

Aber dann ist es wie im Film: Die Frau des Freundes geht zur Polizei. Und Ralph sitzt wieder im Gefängnis. Zwei Jahre lang. Und dann?

⁹ I.C. Schwerdtfeger (1997) hat für die Beschreibung von narrativem Blick, Körper, Imagination und Selbst des lernenden Individuums eindrucksvolle Formulierungen gefunden.

Ralph hat Talent. Er malt gern und gut. Er verkauft seine Bilder.

Um die Frage zu beantworten, ob ein ähnliches Klausur-Sujet, wie es unserer Filmgruppe angeboten wurde, auch ohne die Kenntnis der Filmhandlung und ihrer didaktischen Einbettung zu ähnlichen Ergebnissen führen würde, führten wir einen weiteren Test in einer Kontrollgruppe durch. Die Bedingungen waren allerdings nicht mehr unmittelbar vergleichbar, da die Klausur in einer gemischten Leistungsgruppe im Rahmen des sogenannten „Esame scritto del primo anno“ durchgeführt wurde. Da alle GermanistikstudentInnen, auch MuttersprachlerInnen diese Prüfung absolvieren müssen (oder alternativ die Klausuren, die in einer Art Klassenverband von Nullanfängern oder „falschen Anfängern“ geschrieben werden), sind sämtliche Niveaustufen durchmischt. Häufig handelt es sich um Kandidatinnen und Kandidaten, die 5 Jahre Deutsch in einem Liceo Linguistico besucht haben und an der Universität keine Sprachkurse mehr belegen. Die Leistungen dieser Studierenden werden hier also mit denen der Anfängergruppen verglichen. In der folgenden quantitativen Darstellung wurden Muttersprachler und Lernende über dem Grundstufenniveau aus den Zählungen ausgeschlossen, ebenso Studierende, die den Film-Sprachkurs frequentiert, allerdings nicht an der entsprechenden Klausur teilgenommen hatten.

Die Studierenden erhielten die folgende Aufgabe, die schwachen Kandidaten hinreichende Hilfestellungen gab und auch die Verfassung eines banalen, unspezifischen Textes erlaubte, andererseits aber auch die Gelegenheit bot, den kreativen Schreibanlass eigenständig auszuschöpfen.

Università di Genova
Dipartimento di Lingue e letterature Straniere Moderne
Sezione Germanistica

Textproduktion

1. Jahr

31.5.2001



Steckbrief – Identikit

Peter F.
36 Jahre
ledig
1 Kind, 4 Jahre alt
Geboren in Berlin, Hauptstadt der DDR
Arbeitet in der politischen Opposition
Kommt ins **Gefängnis**
Gefängnis in Ostberlin von 1984 bis 1989
Kommt im Februar 1989 aus dem Gefängnis nach Westdeutschland.

Eröffnung eines **Gemüseladens** 1989

Geht 1993 in **Konkurs**

Arbeitslos von 1993 bis 1995

Arbeitet von 1995 bis 1998 als **Gerüstbauer**

Bekommt einen **Bandscheibenschaden**

Von 1998 bis 1999 arbeitslos

1999: Bank**überfall** auf die Carige in Genua

Seit 1999 im Gefängnis in Genua

Interessen: Malen, Politik, klassische Musik

Peter F. sitzt im Gefängnis. Er hat 1999 eine Bank überfallen. Seine Zeit im Gefängnis ist bald zu

Ende. Der Gefängnisdirektor in Genua hat ein ganz spezielles Reintegrationsprogramm für die **Häftlinge** konzipiert. Er sucht mit Hilfe der Zeitung Freunde für seine Häftlinge. Menschen, die Ex- Häftlingen helfen wollen, können sich bei ihm melden. Der Direktor fragt nach den Hobbys und kombiniert dann Paare mit **ähnlichen** Interessen. Zuerst gibt es einen Briefkontakt. Der Häftling stellt sich vor und erzählt seine Geschichte. Dann gibt es einen freien Tag für den Häftling. Auf diese Weise kann er seine Kontaktperson kennen lernen.

Aufgabe: 1. Wie geht der folgende Brief weiter?

Glossar:

Das Gefängnis – prigione
Die Eröffnung – apertura
Der Gemüseladen – negozio di frutta e verdura
Der Gerüstbauer – ponteggiatore
Der Konkurs – fallimento
Der Bandscheibenschaden – ernia del disco intervertebrale
Der Überfall- rapina
Der Häftling – detenuto
ähnlich - simile

Genua, d. 31.5.2001

Liebe Claudia,

ich sitze in meiner Zelle und schaue aus dem Fenster.

Schreiben Sie Peters Brief an Claudia, seine Kontaktperson.

- Peter erzählt die Geschichte seines Lebens.
- Peter beschreibt seinen typischen Tagesablauf im Gefängnis
- Peter schlägt ein Tagesprogramm für ein Treffen mit Claudia an einem freien Sonntag vor. Die beiden haben von morgens, 10 Uhr, bis abends, 20 Uhr, Zeit.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter. Zählen Sie die Wörter und schreiben Sie die Summe unter die Arbeit!!

Erwartungsgemäß steigt die Wortfrequenz in Gruppen mit größerer Spracherfahrung. In unserem Fall lieferten die 22 ausgewählten Arbeiten eine durchschnittliche Anzahl von 325 Wörtern. Damit lagen sie deutlich über der Anfängergruppe mit der Reisebeschreibung (210 Wörter), allerdings auch deutlich unter der Filmgruppe mit 370 Wörtern.

Die Wortzahl allein ist jedoch nicht sonderlich aussagekräftig, sondern erst in Kombination mit der Qualität der Texte: Die Kontrollgruppe erzielte eine Durchschnittsnote von **17,3** von 30 möglichen Punkten. Die Mindestanforderung liegt bei 18 Punkten.

Betrachten wir ein typisches Beispiel der erfolgreichen Texte:

Klausurergebnis aus der zentralen „Prova scritta“ des 1. Jahres außerhalb des Klassenverbandes Oberes Gruppen-Mittelfeld (Spitzenleistungen liegen in dieser Gruppe nicht vor)

Elisa O.

Liebe Claudia,

ich sitze in meiner Zelle und schaue aus dem Fenster. Ich heiße Peter F. und ich bin 36 Jahre alt. Ich bin ledig und ich habe ein Kind. Ich denke an meinen Leben. Ich war in Berlin der Hauptstadt der DDR geboren. Ich arbeitete in der politischen Opposition und so eines Tages kam ich ins Gefängnis. Mein Gefängnis in Ostberlin dauerte von 1984 bis 1989. Diese Jahren waren die langen von meinem Leben und ich war frei erst im Februar 1989, als ich aus dem Gefängnis nach Westdeutschland kam. Ich fand eines Geschäft im Verkauf, so ich öffnete eines Gemüselandens. Aber im 1993 ging ich in Konkurs und ich blieb arbeitslos von 1993 bis 1995. Zum Glück arbeitete ich von 1995 bis 1998 als Gerüstbauer. Meine Gesundheit war schlecht und ich bekam einen Bandscheibenschaden. Von 1998 bis 1999 war ich für die zweite Mal arbeitslos. Am Ende machte ich 1995 einen Banküberfall auf die Carige in Genua. Jetzt bin ich im Gefängnis hier in Genua.

Meine Zeit im Gefängnis ist bald zu Ende. Der Gefängnisdirektor hatte ein ganz spezielles Reintegrationsprogramm für unsere Häftlinge konzipiert. Er sucht mit Hilfe der Zeitung Freunde. Er hat mich nach meinen Hobbys gefragt und kombiniert dann Paare mit ähnlichen Interessen. Ich antwortete, daß ich Malen, Politik und klassische Musik liebe. Zuert gibt es einen Briefkontakt. Dann habe ich einen freien Tag und ich kann dich kennen lernen.

Meinen typischen Tagesablauf im Gefängnis ist ähnlich, weil ich wache um 9 Uhr auf und dann höre ich Musik bis 12 Uhr. Ich esse und schlafe. Ich spreche mit meinen Freunden und abends um 7 Uhr gehe ich essen.

Für unseren Treffen haben wir von morgens 10 Uhr bis abends 20 Uhr Zeit. Ich möchte ins Zentrum gehen, ob du einvertanden bist. Ich warte auf deine Antwort.

Grüße

Peter F.

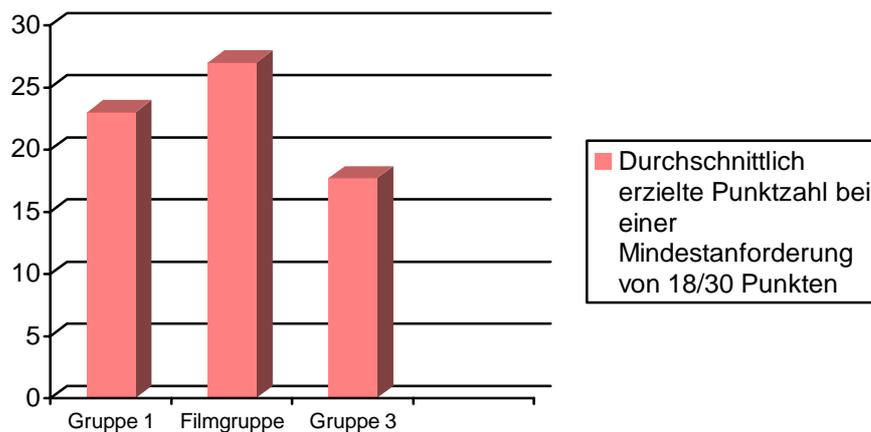
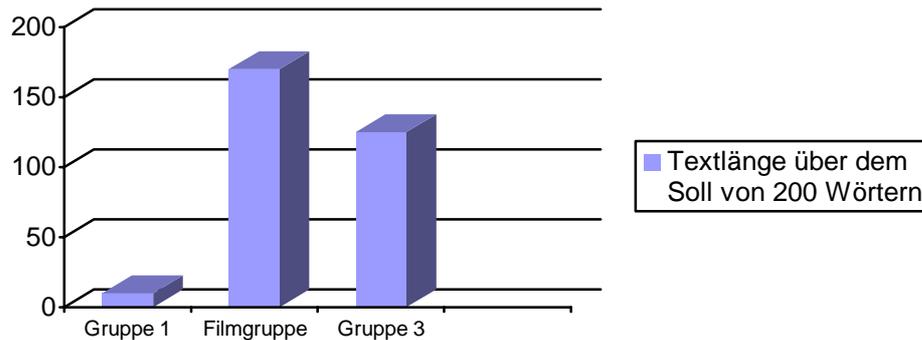
314 Wörter

Die vorgegebenen Stichworte wurden in einen Fließtext umgeformt. Eigenständige situativ-spezifische und emotionalisierende Elemente fehlen. Von einem empathischen Umgang mit dem Protagonisten kann nicht die Rede sein, sinnesspezifische Wahrnehmungen bleiben, wenn überhaupt vorhanden, allgemeiner Art. Das Lexikon orientiert sich an den Vorgaben – nicht an individuellen Aussagedesideraten, der Neuigkeitswert des Textes bleibt gering. Basic-Sätze werden abgespult, Identifikation oder ein Sich-Hineinversetzen in die angebotene Rolle bleibt weitgehend aus. Die Autorin bedient sich über große Strecken einer parataktischen Satzstruktur, weil die Aussagedesiderate so reduziert sind, dass auf logische Komplexität ohne Qualitätsverlust

oder Aufgabe der Redeabsicht verzichtet werden kann. Die Ausdrucksfunktion der Sprache im Bühlerschen Sinn kommt (ein typisches Phänomen im Anfangsunterricht) ganz im Gegenteil zu den Arbeiten der Filmgruppe so gut wie überhaupt nicht zur Anwendung, und gerade in diesem Punkt wird die Unnatürlichkeit des Sprachdukts, die mangelnde Idiomatik besonders evident, denn ein parataktischer Stil kann stilistisch durchaus stimmig wirken, wie das ausdrucksstarke Beispiel von Massimiliano S. belegt.

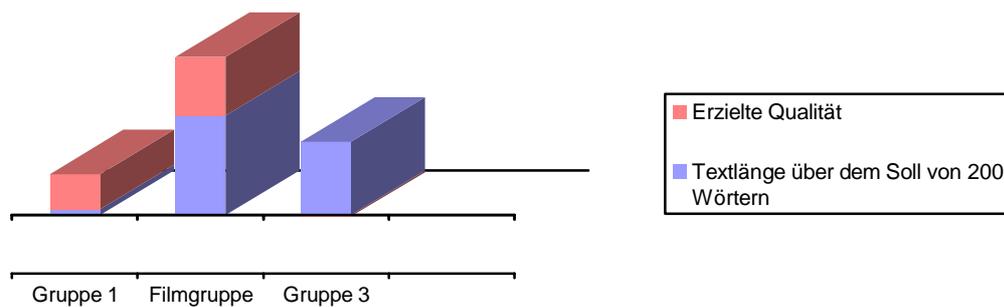
Graphisch stellen sich die Ergebnisse unserer drei Gruppen so dar:

Jahresklausurergebnisse



Jahresklausurergebnisse

Leistungsmerkmale der drei Vergleichsgruppen hinsichtlich Quantität und Qualität im optischen Proporz



Selbstverständlich liegt in dieser Graphik der Hauptindikator für Qualität in den erzielten Leistungspunkten, die rot abgebildet sind. Erst in Kombination mit der Qualität der Leistung schlägt der quantitative Aspekt der Wortmenge, an den blauen Quadraten ablesbar, ebenfalls in Qualität um. Insofern erreichte die Gruppe drei, Zentralklausur, mit Abstand die schlechtesten Resultate, die Filmgruppe mit großem Abstand die besten.

Das Filmmodell für den Anfangsunterricht

Worum handelt es sich bei dem Modellfilm nun eigentlich?

Der von uns als EU-Projekt produzierte Selbstlernfilm/Grundbaustein für eine CD-Rom oder einen Online-Kurs mit dem Titel „Was ist los in Hauptstraße 117“¹⁰ besteht aus 11 Folgen à 15 Minuten.

Jede Folge ist unterteilt in eine didaktische Einführung (ca. 10 min) und eine Telenovela-Folge (ca. 5 min.)
Alles dreht sich um die Menschen aus unserer Serie, die der Lindenstraße nachempfunden ist:

„Was ist los in Hauptstraße?“ erzählt tragikomische Geschichten von ganz normalen Leuten. Auf der Informationsbasis des Datenreports des Statistischen Bundesamtes entfaltet sich ein bunter, repräsentativer Fächer deutscher Lebenswirklichkeiten: eine lebenslustige 70jährige, die sich bei der Suche nach erotischen Abenteuern amüsiert, eine geschiedene Fünfzigerin, von der sich die Kinder nicht abnabeln wollen, eine gestresste Akademikerin um die 40, ohne Mann und Kind und immer beruflich unterwegs und auf der Suche nach „ihrem“ Leben, ein junges Pärchen aus der Yuppie-Generation mit gelegentlichen Beziehungskrisen und einem anonymen Anrufer, ein mysteriöser alleinlebender Lehrer, eine tschechisch-deutsche Aussiedlerfamilie mit drei Kindern, die an den geballten Problemen im neuen Leben beinahe zerbricht.

Das Besondere an der Konstruktion: Die Darsteller und die erzählten Geschichten sind echt (Darstellungsauthentizität). Damit erhält der Film eine authentische Kraft, die Lernende in aller Welt zu gewinnen weiß, wie die umfangreiche Rezeptionsstudie zeigt (Hecht 1999 u. 2001).

Bei der Entwicklung der vorentlastenden, rein sprachdidaktischen Sequenzen, die wir im folgenden ‚Moderationsteil‘ nennen, haben wir versucht, uns an dem differenzierten Authentizitätsmodell, das für die Serienerzählung entwickelt worden war, zu orientieren. Vier in kurzen Schnittfolgen ineinander verflochtene Elemente kennzeichnen den Moderationsteil: Modelldialoge, Dokumentarelemente, eine ‚Kinderdokumentation‘ und Pannentakes.

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die Konzeption des Films:

¹⁰ Projektpartner: Institut für transkulturelle Kommunikation – Susanne Hecht, Velbert; Chancen e.V., Velbert; Tricast - Film- und Videoproduktionen, Wuppertal; De Montfort University, Leicester, Department of Visual and Performing Arts (UK); Università di Genova, Sezione di Germanistica (It).

Die Partner der ersten Staffel (die Telenovela-Folgen 1-5 und 7-9) waren das Goethe-Institut und der Kommunalverband Ruhrgebiet.

Was ist los in Hauptstraße 117?

Aufbau des Videos

Moderationsteil – didaktische Einführung ca. 10 min				Familienserie ca. 5 min
1. Modelldialoge	2. Kindermoderation	3. Dokumentation	4. Pannentakes	Hauptstraße 117
Sketche und Aussprachehilfen mit den Schauspielern Eileen und Mike – und Kindern	Kinder in dokumentarischen und gestellten Spielsituationen liefern natürliche Dialogmodelle	Die Schauspieler stellen sich privat vor	Schauspielerpatzer aus der Familienserie und der Dokumentation	Das Leben ganz verschiedener Menschen in einer typischen deutschen Stadt
Behutsame Einführung der Redemittel lustig – erheiternd - ironisch	Natürliche Anwendung der Redemittel charmant – lebendig - rührend	Klärt Zusammenhang zwischen Fiktion und Wirklichkeit realistisch – interessant – belegt die Glaubwürdigkeit	Bietet eine lustige Wiederholungsform Selbstironisch – löst Spannungen	Gibt Einblicke in privates und soziales Leben heute in Deutschland dramatisch – komisch - anregend
				

1. Stegreifspiel

Das Stegreifspiel orientiert sich am Publikumserfolg des ‚interaktiven‘ TV-Theaters aus Kanada. Die Attraktivität des Spiels besteht darin, dass Schauspieler spontan auf Stichworte reagieren müssen, aus denen oder um die herum sie ein Stegreifspiel improvisieren müssen. Unseren Schauspielern wurde didaktisches Wortmaterial vorgegeben. Der Drehort war eine Kindertagesstätte, die den Requisitenfundus lieferte.

Im Stegreifspiel wurden die Authentizitätskriterien folgendermaßen eingelöst:

- Eine vom didaktischen Kontext unabhängige Form wurde gewählt, die auch Muttersprachler ansprechen soll (Wie wird die Aufgabe pointiert gelöst?): rezeptive Authentizität
- Die Darsteller fließen auch als Privatpersonen und mit ihren Privatrequisiten in das Spiel ein. Sie erhalten ein eigenes Profil. (Authentizität der Darstellung)
- Das Improvisationsprinzip fordert zu kommentierenden Bewertungen heraus.¹¹ (kommunikative Authentizität)

2. Kinder-Dokumentation

Die Begriffsvermittlung übernehmen vielfach Kinder auf einer ihnen je angemessenen Stufe des Spracherwerbs. Der Zweijährige etwa benennt mit Stolz Kaffee, Tee und Milch. Zwölfjährige dagegen definieren Sozialamt und Beamtentum.

- Hier wird rezeptive Authentizität bewahrt, indem televisive Sendeformen kopiert werden, die auf die emotionalisierende, charmante und oft auch nachdenklich machende Wirkung des sogenannten „Kindermundes“ bauen.
- Die Kinder finden sich in einer für sie natürlichen Spielsituation und agieren entsprechend. Sie erleben das Filmen als spielerische Variante ihrer normalen Tätigkeiten, zudem in einem ihnen vertrauten Umfeld: ihrer Kindertagesstätte. Viele der Aufnahmen sind Zufallsprodukte spontaner Spielinitiativen, die laut Drehbuch angeregten Spiele verwandelten sich gleichsam in authentisch erlebte Aktivitäten. (Darstellungsauthentizität)
- Kommunikative Authentizität wird auch hier durch die Evozierung einer spontanen Kommentierungslust eingelöst, die zugleich dem Lernniveau angemessen ist.

3. Dokumentation

Die Dokumentationssequenzen der Darsteller als Privatpersonen hat vor allem eine Zeugnisfunktion. Sie wirft ein Licht auf den Spielraum zwischen Authentizität und Fiktionalität der Telenovela-Handlung.

- Wie in der Medienbranche üblich, wird der Spielfilm durch Informationen über seine Darsteller begleitet. (Rezeptive Authentizität)
- Ein Vergleich zwischen Fiktion und Realität wird dem ortsfremden Zuschauer möglich. Das Wirklichkeitsbild des Rezipienten erweitert sich. (Darstellungsauthentizität)
- Dieser Vergleich wiederum ruft Reflektionslust hervor. (Kommunikative Authentizität)

4. Pannentakes

- Eine selbstreferentielle Dokumentationsvariante spiegelt ebenfalls ein erfolgreiches TV-Konzept wider: die Präsentation ausgemusterter Filmaufnahmen. (Rezeptive Authentizität)
- Der Film öffnet den Blick auf die eigene Entstehungsgeschichte und gibt damit Teile seiner spezifischen Realität preis. Gleichzeitig zeigt er die Agierenden beim Heraustreten aus ihren Rollen und bringt sie damit menschlich näher. (Darstellungsauthentizität)

¹¹ Über die Möglichkeit, authentische Sprachhandlungen im Anfangsunterricht zu stimulieren, indem Meinungen zu Filmsequenzen erfragt werden: s. Tschirner (2000).

- Die Pannentakes machen den Lernenden zum Komplizen, die gemeinsamen Schwächen lösen sich in ein befreiendes Gelächter auf. Auch hier scheint uns das Prinzip der kommunikativen Authentizität in einer spezifischen Form realisiert zu sein.

Für das filmische Kernstück, die Serienerzählung, ergaben sich die Beurteilungskriterien, die diesen Beitrag abschließen.

Der Unterschied zwischen den hier genannten Kriterien und vielen anderen Bewertungs- oder Checklisten liegt darin, dass unsere Aufzählung auf der Basis einer umfangreichen empirischen Forschung entstanden ist. Damit die Relevanz dieser Liste richtig eingeschätzt werden kann, sei ein Überblick über die einzelnen Elemente der empirischen Methodentriangulation gegeben. Der Ansatz des Forschungsdesigns zielte einerseits auf Quantität (wie bereits erwähnt etwa 1500 Versuchspersonen), andererseits auf einen viel-perspektivischen qualitativen Zugang, der einen plastischen Eindruck der Rezeptionssituation wiedergeben kann.

Übersicht über die empirischen Arbeitsschritte

A. Vortests

1. Befragung Italienisch-Lernender in Deutschland auf der Basis von Präsentationen vorhandenen Videomaterials:
Wo liegen Präferenzen? Was interessiert?

Methoden:

- Fragebogen
- Präferenzkontrolle

2. Vergleichende Unterrichtsversuche im DaF-Unterricht mit Erwachsenen in Deutschland mit der *Lindenstraße* und einem didaktischen Video

Methoden:

- Teilnehmende Beobachtung
- Offene Befragung
- Präferenzkontrolle

B. Modellfilmproduktion, unterrichtsbegleitend

C. Wirkungsanalyse des Modellfilms I

1. Unterrichtsversuche an Volkshochschulen, Goethe-Instituten und Universitäten in Essen, Frankfurt, Gummersbach, Rothenburg ob der Tauber, Velbert, Mailand, Bologna, Reggio (I), Toulouse, Rio de Janeiro

Methode:

- Expert/inneninterviews

2. Test mit gemischtem muttersprachlichen Publikum in Wuppertal

Methode:

- Fragebogen

3. Filmpräsentation für Deutschlehrer/innen in Buenos Aires und Rio de Janeiro

Methode:

- Fragebogen

4. Unterrichtsversuche in Brasilien, Italien und Deutschland

Methoden:

- Fragebogen
- Teilnehmende Beobachtung
- Audiovisuell unterstützte Beobachtung
- Gruppendiskussionen
- Präferenzkontrolle im Unterrichtsvergleich

D. Modellfilmproduktion für autonomes Lernen

E. Wirkungsanalyse II

Unterrichts- und Selbstlernversuche an der Universität Genua

Methoden:

- Präferenzkontrolle im Unterrichtsvergleich
- Leistungsmessung mit Kontrollgruppe

Beurteilungskriterien (mit leichten Abwandlungen nach Hecht 1999, S. 400-402 bzw. 2001, S. 388-389)

Die anschließende Check-Liste fasst die Ergebnisse unserer explorativen Feld-Forschung zusammen, deren empirische Herleitung im Einzelnen in Hecht (1999 und 2001) nachzulesen ist (auch im Web unter www.gata-verlag.de in großen Teilen einsehbar). Wir haben versucht, die Kriterien als Fragen zu formulieren, um eine konkrete Hilfestellung für die sichtende Auswahl oder auch Produktion von Filmen (auch innerhalb von Multimedia-Anwendungen) zu leisten. Es lag uns daran, die einzelnen Aspekte so spezifisch wie möglich einzugrenzen, gleichzeitig aber Raum für kreative Varianten - und damit Interpretationsspielräume - zu lassen. Aus diesem Grund verliert die Kriterienliste ihren Sinn, wenn ihre Interpretation die empirische und theoretische Basis - die im Einzelnen darzustellen den hiesigen Rahmen sprengen würde - außer Acht lässt. Wir haben uns dennoch zum Abdruck an diesem Ort entschlossen, weil die Art der Kriterien stark abweicht von vielerorts zu findenden Rezepturen für Multimedia-Anwendungen (in denen der Film häufig eine wichtige Komponente darstellt oder doch darstellen könnte und sollte), die einer wissenschaftlich-empirischen Basis entbehren. Sämtliche unserer Kriterien wurden auf ihre Relevanz hin geprüft. Wichtig ist uns zu betonen, dass es um das vielschichtige Zusammenspiel aller Einzelkomponenten geht, die eine für den Unterricht effiziente Filmwirkung garantieren können. Bei der Einlösung von Teildesideraten lassen sich nach unserer Einschätzung keinerlei Prognosen über eine positive Lernwirkung treffen, nicht einmal lässt sich dann ausschließen, dass ein Film kontraproduktiv wirkt.

Wir befinden uns in einer Phase, in der sich allmählich Paradigmata herausbilden, die eine lehrmedienanalytische Urteilsfindung begründen. Es liegt in der Natur des jungen Alters von Multimedia, dass diese paradigmatischen Versuche manchmal in die Irre führen - und in der kostspieligen Natur von Film und Forschung, dass der didaktische Film bislang ein wissenschaftliches Schattendasein geführt hat. Wir möchten mit unserem empirisch fundierten Beitrag als Korrektiv wirken und auch Multimedia-Bewegte daran erinnern, dass Lernen nicht von Motivation und Motivation nicht von Inhalten und Inhalte nicht von Formen zu trennen sind.

- *Dramaturgie*

1. Handelt es sich um einen narrativen Film?
2. Ist die Videoreihe als Serie konzipiert? Bauen die Folgen aufeinander auf?
3. Lässt die Dramaturgie Entwicklungen, Veränderungen zu?
4. Werden Spannungsbögen aufgebaut, die die Neugier provozieren? Entsteht der 'Serienreiz'? (Zum Beispiel durch 'Cliffhanger'.)
5. Provoziert die Dramaturgie Fragen? (Zum Beispiel durch eine elliptische Erzählform.)
6. Wirkt die Dramaturgie schlüssig? Ist der Lernstoff so integriert, dass er die Dramaturgie nicht sprengt oder bricht? (Ästhetische Kohärenz.)

- *Inhalt*

7. Werden relevante Inhalte angeboten, die sich an die Lebenswelt der Zuschauer anknüpfen lassen? Stehen menschliche Individuen als handelnde Subjekte im Mittelpunkt?
8. Ist das Wirklichkeitsbild komplex? Folgt es dem Grundsatz der sozialen Repräsentativität?
9. Wie viel Authentisches/Dokumentarisches lässt der Film sehen? Wirken die (Laien-) Darsteller überzeugend? Werden sie als authentische Personen in die Handlung integriert? Sind Originalschauplätze zu sehen? Variieren die Schauplätze? Gewähren sie Einblicke in unterschiedliche soziale Milieus? Sind die Geschichten authentisch oder zumindest teilweise authentisch? (Darstellungsauthentizität.)
10. Liefert der Film Einblicke in das private und intime Leben? Lässt die Darstellung persönlicher Beziehungen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durchscheinen?

11. Werden vielfältige Perspektiven gezeigt? Gibt es Belege für die gesellschaftliche Bedeutung beziehungsweise Typizität des Dargestellten?
 12. Wird die Subjektivität der Bildauswahl deutlich?
 - *Wirkung*
 13. Wirkt die Darstellung glaubwürdig? Erhalten die Lehrenden und Lernenden Zusatzinformationen, die sie der Glaubwürdigkeit des Dargestellten versichern?
 14. Kann der Zuschauer langfristig Empathie entwickeln?
 15. 'Dynamisiert' die Darstellung die (emotionale und kognitive) Erregung des Zuschauers? Werden entsprechende stimulierende Reize gezielt eingesetzt?
 16. Wird die Phantasie des Zuschauers herausgefordert, sein Kommentierungsbedürfnis geweckt? (Kommunikative Authentizität.)
 17. Wird der Film von den Zuschauern als 'echt' empfunden? Besitzt er einen Unterhaltungs- und Informationswert, der auch das Interesse von Muttersprachlern zu wecken vermag? (Rezeptive Authentizität.)
 - *Ästhetik*
 18. Dominiert die Bildsprache an Stelle des Dialogs?
 19. Ist die Bildsprache erwachsenengerecht?
 20. Folgen die Dialoge einer kleinschrittigen Progression?
 21. Ist die Aussprache natürlich (regional gefärbt), die Sprechgeschwindigkeit normal, die Intonation angemessen (Darstellungs- Authentizität)?
 22. Besitzt der Film stilistische Qualitäten, die die Behaltensleistung stützen können? Ist er semiotisch durchgeformt? (Mimetische Darstellung und poetischer, dem Inhalt analoger beziehungsweise kontrastiver Gebrauch von Einstellungen, Montage, Geräuschen, Musik etc.)
 23. Welche Aufmerksamkeit erhält das menschliche Gesicht? Wie wird die subjektive Kamera eingesetzt? Schafft die Ästhetik Nähe oder Distanz?
 24. Besitzt der Film eine ästhetische Eigenständigkeit, eine 'Autoren-Handschrift'?
 25. Welche Haltung zum Filmgegenstand wird deutlich? Ist es eine 'sympathetische'?
 26. Welche Haltung zum Zuschauer wird deutlich? Wird er ernst genommen?
 27. Wie ist die filmtechnische Qualität? Berücksichtigt der Ton die besondere Situation der Lernenden (v.a. Lautstärke der Hintergrundgeräusche)? Ist die Bildqualität akzeptabel? Ist der Ton-Bild-Schnitt flüssig?
-

Literatur

- Brandi, Marie-Luise, unter Mitarbeit von Arnsdorf, Dieter (1996): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Berlin, München: Langenscheidt.
- Bufe, Wolfgang/Deichsel, Ingo/Dethloff, Uwe (Hg.) (1984): Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung; Theorien und didaktische Auswirkungen. Tübingen: Gunter Narr.

Gasperschitz, Birgit; Piccardo, Giuseppina: Was ist los in Hauptstraße 117? Fascicolo di Supporto, Genova 1999, EU-Socrates-Projekt 42161-CP-1-97-1-DE-LINGUA-LD.

Hecht, Susanne (1999): Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz systematisierten Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger. Unter besonderer Berücksichtigung des Fachs 'Deutsch als Fremdsprache'. Dissertationsschrift Universität Bochum 1997 u. Eitorf: gata.

Hecht, Susanne (2001): Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz systematischen Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger - auch als Grundbaustein in Multimedia-Anwendungen. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Eitorf: gata.

Magnus, Uwe (1990): Programmbegleitende Forschung - das Beispiel der „Lindenstraße“, in: Rundfunk und Fernsehen, 38. Jahrgang, S. 578-587.

Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Zur (Wieder)Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 46. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Tschirner, Erwin: (2000): Digitale Klassenzimmer. Sieben Thesen zum Erwerb mündlicher Handlungsfähigkeit. In: E. Tschirner/H. Funk/M. Koenig (Hg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen.

Videos:

Hecht, Susanne (1992): Hauptstraße 117. Velbert 1992 (ca. 48 min) (zu beziehen über: Materialien des Goethe-Instituts (1996)).

Hecht, Susanne (2000): Was ist los in Hauptstraße 117? Ein Fernsehsprachprogramm Deutsch für erwachsene Anfänger, Velbert (zu beziehen über thelenr@gmx.de oder Rudolf Thelen, Hauptstraße 117, D-42555 Velbert). (ca.150 min).

Demo: http://www.uni-jena.de/content_page_11433.html