



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Fremdsprachenunterricht – eine Choreografie nach  
konstruktivistischem Konzept

Verfasserin

Nicole Starlinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann



Für meine Oma Johanna Starlinger

An dieser Stelle möchte ich mich ganz besonders bei meiner Familie für ihre liebevolle Unterstützung, Geduld und Rücksichtnahme bedanken.

Ein großer Dank gilt auch meinen Freunden, die stets ein offenes Ohr für mich hatten. Ich möchte ihnen für ihre tolle Unterstützung und ihre Ratschläge von Herzen danken.

Zu großem Dank bin ich Herrn Prof. Klaus-Börge Boeckmann verpflichtet, der mir mit Geduld und Verständnis während der gesamten Diplomarbeit begegnete und mir mit Rat zur Seite stand.

Besonderer Dank gilt auch meinen Schülern und Schülerinnen für ihre Unterstützung und Offenheit.



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>7</b>
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTELLUNG DER DIPLOMARBEIT .....	8
1.2 ZIELSETZUNG DER DIPLOMARBEIT .....	10
<b>2. DAS LERNEN ALS KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEIT .....</b>	<b>12</b>
2.1 DAS PHÄNOMEN KONSTRUKTIVISMUS IN GESELLSCHAFT UND WISSENSCHAFT .....	12
2.1.1 <i>Maturanas Konzept der Autopoiesis</i> .....	13
2.1.2 <i>Die Kognitionswissenschaften als Referenz</i> .....	14
2.2 KONSTRUKTIVISTISCHE LERNTHEORIEN .....	15
2.2.1 <i>Der „radikale“ und „gemäßigte“ Konstruktivismus</i> .....	15
2.2.2 <i>Eine sich am Konstruktivismus orientierende Pädagogik</i> .....	16
2.3 DER KONSTRUKTIVISTISCHE SPRACHUNTERRICHT.....	18
2.3.1 <i>Die Lernziele</i> .....	19
2.3.2 <i>Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit</i> .....	21
2.3.3 <i>Der Erwerb der Lernstrategien</i> .....	28
<b>3. DAS POTENZIAL VON FILMEN FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT .....</b>	<b>32</b>
3.1 DER FILM ALS UNTERHALTUNGSMEDIUM .....	32
3.1.1 <i>Reality Check: Die Rolle des Films in der Gesellschaft</i> .....	32
3.1.2 <i>Der Kurzfilm als Außenseiter der Filmbranche</i> .....	32
3.2 DER FILM IM SPRACHUNTERRICHT .....	35
3.2.1 <i>Das Unterrichtsmedium Film</i> .....	35
3.2.2 <i>Der Erwerb von visual literacy im Sprachunterricht</i> .....	36
3.2.3 <i>Die Rolle der Filmdidaktik im Sprachunterricht</i> .....	38
3.2.4 <i>„In der Kürze liegt die Würze“: Der Kurzfilm im Sprachunterricht</i> .....	41
<b>4. DIE QUALITATIVE FORSCHUNG IM SPRACHUNTERRICHT .....</b>	<b>47</b>
4.1 DIE ZIELE DER QUALITATIVEN FORSCHUNG .....	47
4.2 DER NUTZEN DER QUALITATIVEN FORSCHUNG FÜR DEN UNTERRICHT .....	49
4.3 DIE FORSCHUNGSMOTIVATION .....	51
4.4 METHODIK UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG.....	52
4.4.1 <i>Fragestellungen</i> .....	52
4.4.2 <i>Zugang zum Untersuchungsfeld</i> .....	54
4.4.3 <i>Forschungsmethodik: Datentriangulation</i> .....	55
4.4.4 <i>Datenerhebung durch Reflexionstagebücher</i> .....	56
4.4.5 <i>Das Unterrichtsprojekt „Leben zwischen den Kulturen“</i> .....	58
4.5 DIE DATENAUSWERTUNG .....	62
4.5.1 <i>Thematische Kodierung</i> .....	63
4.5.2 <i>Die ausgewählten Fälle</i> .....	65
4.6 DIE ERGEBNISSE DER DATENAUSWERTUNG .....	68
4.6.1 <i>Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit</i> .....	69
4.6.2 <i>Der Erwerb der Lernstrategien</i> .....	74
4.6.3 <i>Der Kurzfilm</i> .....	77
<b>5. SCHLUSSFOLGERUNGEN .....</b>	<b>79</b>
5.1 GESAMTDARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE .....	79
5.1.1 <i>Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit</i> .....	79
5.1.2 <i>Die Lernstrategien</i> .....	85
5.1.3 <i>Der Kurzfilm</i> .....	87
5.2 PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT .....	90
<b>6. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>95</b>

<b>7. ANHANG .....</b>	<b>110</b>
7.1 ABSTRACT .....	110
7.2 CURRICULUM VITAE .....	112

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Principles of learning/teaching in the constructivist and the instructivist paradigms (nach Martel 2000: 56f.)</i> .....	24
<i>Abbildung 2: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation (nach Flick 1999:47)</i> .....	48
<i>Abbildung 3: Zeitplan</i> .....	60
<i>Abbildung 4: Ziel der Kommunikation während der Projektarbeit</i> .....	70
<i>Abbildung 5: Faktoren des polyzentrischen Denkens</i> .....	71
<i>Abbildung 6: Die Kooperation während der Projektarbeit</i> .....	72
<i>Abbildung 7: Die Wahl der Themen und ihre Darstellung</i> .....	73
<i>Abbildung 8: Entscheidungsfaktoren für die Themenwahl</i> .....	74
<i>Abbildung 9: Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen</i> .....	75
<i>Abbildung 10: Strategien zur Wiederholung/ Festigung von Inhalten</i> .....	76
<i>Abbildung 11: Die Kommunikationsabsichten</i> .....	81
<i>Abbildung 12: Phänomene des polyzentrischen Denkens</i> .....	82
<i>Abbildung 13: Die Kooperation</i> .....	83

# 1. Einleitung

## ***1.1 Problemstellung der Diplomarbeit***

Lernen ist eine Fähigkeit, die nach Seel immer und überall stattfindet (vgl. Seel 2003: 15). Es gibt viele Theorien zum Lernen und jede dieser Theorien beansprucht für sich die einzig richtige Methodik zu haben. Genauso gibt es viele Erklärungsmodelle zum Lernen von Fremdsprachen. Wolff versteht den Fremdsprachenerwerb als Konstruktionsprozess, welcher die Vielfalt des Lernens in den Vordergrund rückt und derzeit eine „Hochkonjunktur“ in den wissenschaftlichen Disziplinen erlebt (Wolff 2002: 1). Vertreter dieses Ansatzes behaupten nicht, wie andere Pädagogen, dass es *einen* richtigen Weg zu lernen gibt, sondern, berufen sich auf das Sprichwort „Viele Wege führen nach Rom“.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit dem konstruktivistischen Lernmodell und wie es im Fremdsprachenunterricht angewendet wird. Nach diesem Modell ist Lernen als Ergebnis eines Umstrukturierungs- und Erweiterungsprozesses von Erfahrungen zu sehen, der besonderen Wert auf individuelle Wahrnehmungen legt (vgl. Seel 2003: 17f.). Der Sprachunterricht nach konstruktivistischer Auffassung baut auf dem Verständnis auf, dass Sprache nur gelernt werden kann, sofern sie gebraucht wird (vgl. Wolff 2002: 348). Der Sprachgebrauch soll demnach in reale, authentische Kontexte eingebettet werden, da der Konstruktionsprozess nicht nur individuell ist, sondern sozial, affektiv, emotional, situationsbedingt und erfahrungsabhängig getragen ist (vgl. Mitschian 2000: 24).

Diese Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und empirischen Teil. In dem ersten Teil dieser Diplomarbeit werden die Erkenntnisse der Neurobiologie und der Kognitionswissenschaften als Bezugswissenschaften für die Ausbildung der konstruktivistisch orientierten Unterrichtspädagogik herangezogen. Die Darstellung der Theorien zum Konstruktivismus führen in einem nächsten Schritt zur Pädagogik. Dabei wird im Besonderen auf die Lernziele des konstruktivistisch geführten Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Diese Arbeit zielt nicht auf die Darstellung von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten ab, sondern beschäftigt sich mit zwei auszubildenden Fähigkeiten, der *Organisationsfähigkeit* und der *Ausbildung der*

*Lernstrategien*, die der Lerner<sup>1</sup> in einem konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht erwerben soll.

Kapitel 3 setzt sich mit dem Medium Film auseinander, im speziellen mit der Didaktisierung von Kurzfilmen und plädiert für deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Im Anschluss daran wird auf das Potenzial einer möglichen Verknüpfung des konstruktivistischen Lernens mit dem Kurzfilm hingewiesen. Da es bis heute noch keine längere wissenschaftliche Abhandlung zu diesem Thema gibt, wird diese Verknüpfung ein Untersuchungsaspekt in der von mir durchgeführten Untersuchung zum konstruktivistischen Sprachunterricht sein.

Der praktische Teil dieser Arbeit stellt die empirische Untersuchung vor, die ich in einer von mir unterrichteten Fremdsprachenklasse auf dem Sprachniveau A2/ B1 nach Europäischem Referenzrahmen in der *High School* der *American International School* in Wien durchgeführt habe. Ich leitete ein Unterrichtsprojekt mit dem Titel „Leben zwischen den Kulturen“, in dem sich die Schüler und Schülerinnen mit diesem Thema in Kleingruppen auseinandersetzten. Während der Projektarbeit hielten die Lernenden ihre Lernfortschritte in einem Reflexionstagebuch fest. Ihre Tagebucheinträge bildeten die Grundlage meiner Untersuchung.

Es werden in Kapitel 4 zunächst die Ziele der qualitativen Forschung dargestellt, die zu der Untersuchung überleiten. Ich dokumentiere den Forschungsprozess und stelle die Ergebnisse der Daten vor, die zu Schlussfolgerungen führen. In dieser Untersuchung konzentriere ich mich auf drei Aspekte, die ich für den Fremdspracherwerb nach konstruktivistischer Ausrichtung als wichtig erachte. Diese Untersuchung zielt darauf ab, die Bedeutung der Ausbildung der Organisationsfähigkeit und den Erwerb vielfältiger Lernstrategien aufzuzeigen, die ich in dem theoretischen Teil der Diplomarbeit vorstelle. Diese zwei Untersuchungsaspekte verknüpfe ich mit dem Kurzfilm.

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit werden aus Gründen der leichteren Lesbarkeit und Platzökonomie auch für geschlechtsneutrale Bezeichnungen die männlichen Formen verwendet.

## ***1.2 Zielsetzung der Diplomarbeit***

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem konstruktivistischen Sprachunterricht. Im theoretischen Teil der Diplomarbeit wird dieses Lernmodell erklärt und auf das Potenzial von Filmen für den Sprachunterricht eingegangen. Der praktische Teil stellt die Untersuchung vor, wobei die Beantwortung folgender Fragen im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit stehen:

**Fragenkomplex A:** Was ist konstruktivistisches Lernen? Wie kann dieses Lernmodell im Sprachunterricht eingesetzt werden? Welche zusätzlichen Fähigkeiten sollen neben den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten ausgebildet werden?

**Fragenkomplex B:** Wie funktioniert konstruktivistisches Lernen im Fremdsprachunterricht? Welche Unterrichtsmethodik eignet sich dafür?

**Fragenkomplex C:** Welche Vorteile hat der Einsatz von Filmen im Unterricht? Warum eignet sich das Medium Kurzfilm besonders für den Fremdsprachunterricht? Können Kurzfilm und konstruktivistisches Lernen miteinander verknüpft werden?

**Fragenkomplex D:** Wie soll eine Untersuchung zur Erforschung des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts aussehen? Wie können Daten erhoben werden? Welche Erhebungsmethode ist für die Untersuchung konstruktivistischen Lernens zielführend?

Ausgehend von meinen eigenen Erfahrungen als Deutschlehrende schien es mir interessant meine Schüler als Probanden für die Untersuchung heranzuziehen.

Meine Erwartungen formulierte ich in folgenden Thesen:

**These 1:** Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit bildet Lernende zu kompetenten Nutzern der L2<sup>2</sup> aus, da Konstruktionsprozesse unterstützt werden. L2-Lernende können

---

<sup>2</sup> Unter L2 versteht man in der Angewandten Linguistik den Erwerb einer Fremdsprache. Die Muttersprache wird als L1 beschrieben.

sich durch den Erwerb dieser Fähigkeiten in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen in dieser weiteren Fremdsprache zurechtzufinden.

**These 2:** Der Erwerb von Lernstrategien unterstützt die Lernenden kompetente Nutzer der L2 zu werden. Die Lernstrategien fördern Konstruktionsprozesse im L2-Erwerb, um sich in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen in dieser weiteren Fremdsprache zurechtzufinden.

**These 3:** Der Einsatz des Kurzfilms unterstützt das Lernen einer L2. Eine Verknüpfung des Kurzfilms mit dem konstruktivistischen Sprachunterricht fördert das Lernen der L2. Die Vernetzung des Mediums und des Lernmodells fördern die Auseinandersetzung mit Lerninhalten.

## **2. Das Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit**

In diesem Kapitel wird der Beschaffenheit des Konstruktivismus im Rahmen der diversen wissenschaftlichen Disziplinen nachgegangen, um sie anschließend mit der Lerntheorie des gemäßigten Konstruktivismus zu verbinden. Im weiteren Verlauf werden die Stärken des Konstruktivismus als Lernmodell dargestellt.

### **2.1 Das Phänomen Konstruktivismus in Gesellschaft und Wissenschaft**

Weder Genese noch Entwicklung des Konstruktivismus sollen angeführt werden, sondern die Prinzipien einer konstruktivistisch ausgerichteten Denkweise, um die Verwendung einer konstruktivistisch ausgerichteten Pädagogik zu begründen. Der Konstruktivismus kann zuallererst als „lebenspraktische Haltung – sich selbst, den Mitmenschen und der Welt gegenüber“ beschrieben werden, die „im Trend“ zu liegen scheint (Siebert 2005: 135). Aufgrund gesellschaftlicher Wandlungen an Arbeitsplätzen, Alltagsästhetiken oder Bildungsangeboten und nicht zuletzt an Lebensstilen, kann festgestellt werden, dass traditionell normativ ausgerichtete Denkweisen vermehrt infrage gestellt und durch eine konstruktivistische ersetzt werden (vgl. Siebert 2005: 134). Diese „neue“ konstruktivistische Denkweise orientiert sich besonders an der pluralistisch ausgerichteten Lebensform jedes einzelnen Individuums, die Drieschner mit den Schlagworten „Heterogenität, Differenz, Partikularität und Lokalität“ zusammenfasst (Drieschner 2004: 108).

Der Aufruf, Neues auszuprobieren, geht mit dem Postulat des Konstruktivismus einher, „[...] dass *wir* für unser Wahrnehmen, Denken und Handeln verantwortlich sind“ (Siebert 2005: 135). Siebert plädiert weiters für eine Aufhebung von Verallgemeinerungen und vorherrschenden Kategorisierungen in „richtig“ und „falsch“ und „ermutigt [stattdessen] zur Skepsis gegenüber Autoritäten“ in Gesellschaft und Wissenschaft (Siebert 2005: 136). Dies räumt der konstruktivistischen Denkweise viel Kritik ein. Der Konstruktivismus muss Vorwürfen wie „[...] ‚gedankliche Verwirrung‘,

„manipulatives Argumentationsmuster“ [...] „Ich-Hörigkeit““ standhalten (Siebert 2005: 136).

Diese veränderten gesellschaftlichen Denkweisen greifen auch auf die Forschung über. Auch hier wird der Aspekt, dass „[...] der Mensch als handelndes Subjekt in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Analyse“ rückt, bewusst hervorgehoben (Wolff 2003: 1). Der Konstruktivismus wird „[...] weniger ein einheitliches Theoriedesign als eine Pluralität verschiedener theoretischer Spielarten“ verstanden, welche in die Erkenntnisse der naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einfließen sollen und konstruktivistisch gedeutet werden können (vgl. Drieschner 2004: 22). Des Weiteren ist er als Diskurs oder Diskussionszusammenhang zu verstehen, so Lindemann, der jene wissenschaftlichen Bereiche auflistet, die sich an konstruktivistischen Prinzipien anlehnen (vgl. Lindemann 2006: 13f.).

### **2.1.1 Maturanas Konzept der Autopoiesis**

Konstruktivistisches Denken gibt es bereits seit dem fünften Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung. Allerdings sind es die Neurowissenschaften, die den konstruktivistisch-philosophisch ausgerichteten Disziplinen wesentliche Impulse aufgrund der „Naturalisierung von Erkenntnistheorie“ gaben (Terhart 1999: 20). Neuere Erkenntnisse aus der Neuroanatomie und Gehirnforschung sowie die Forschungsergebnisse der chilenischen Neurobiologen Maturana und Varela sind maßgeblich an der Positionierung des Konstruktivismus beteiligt.

Maturana führt den Begriff der *Autopoiesis* aller lebenden Systeme in die Diskussion um das Verstehen ein. Er bezeichnet sowohl einzelne Zellen eines Organismus als auch den gesamten Menschen als autopoietisches System (vgl. Drieschner 2004: 24). Die Besonderheit dieser Systeme besteht darin, dass sie die Eigenschaft besitzen, sich „[...] in einem rekursiven Prozess selbst produzieren und reproduzieren“ zu können (Maturana zit. nach Drieschner 2004: 23).

Autopoietische Systeme sind selbsterhaltend, in sich geschlossen und autonom, aber wie Drieschner betont, nicht autark (vgl. Drieschner 2004: 23). Siebert führt diesen

Aspekt genauer aus. Er erklärt, dass „[...] autopoietische Systeme mit der Umwelt strukturell gekoppelt“ sind (Siebert 2008: 36). Aus dieser Koppelung ergibt sich die Möglichkeit, dass das Individuum mit der Umwelt interagiert. Diese Koppelung ist jedoch reziprok, da Veränderungen in der Umwelt einen Einfluss auf das Individuum ausüben, und die Veränderung der mentalen Strukturen des Individuums die Reaktion auf die Außenwelt bestimmt (Siebert 2008: 42). Die Interaktion mit der Umwelt führt zu Perturbationen innerhalb des autopoietischen Systems und irritiert es. Es werden unbestimmbare Reaktionen und in weiterer Folge Handlungen hervorgerufen (vgl. Drieschner 2004: 23). Die Besonderheit der autopoietischen Systeme liegt nun darin, dass sie lediglich solche Reaktionen und Handlungen speichern und wiederholen, die gut funktionieren.

### **2.1.2 Die Kognitionswissenschaften als Referenz**

Vertreter der Kognitionswissenschaften stellen den Vorgang des Erkenntnisgewinns in den Mittelpunkt ihrer wissenschaftlichen Überlegungen. Erkenntnis findet demnach im Gehirn aufgrund biochemischer und im Zentralnervensystem aufgrund elektrischer Vorgänge statt und ist das Ergebnis von Informationsverarbeitung. Information der Außenwelt, die von Sinneswahrnehmung geleitet wird, muss verarbeitet werden. Sie erfüllt drei Funktionen; die Erfassung der Außenwelt, die Interaktion mit der Außenwelt und die situationsabhängige Reaktion auf die Außenwelt (vgl. Wolff 2002: 17). Die Kognitionswissenschaften sehen das Zentralnervensystem als jenen Ort an, an den die Information gelangt und an dem sie eingeordnet wird, um im Gehirn dann weiterverarbeitet zu werden. Die Zusammenarbeit von Gehirn und Zentralnervensystem führt zu Erkenntnissen. Drieschner und Wolff bauen auf dem Konzept des Informationsverarbeitungsprozesses ihre Annahme auf, dass im konstruktivistischen Sinne die „[...] äußere Realität kognitiv nicht zugänglich ist“ (Drieschner 2004: 23), da erst die Verarbeitung der Reize im Gehirn zu Erkenntnis führt.

Drieschner beruft sich auf das Kriterium der *Viabilität*, wonach Handlungen im Rahmen des besprochenen Begriffs der Autopoiesis einzig der Lebensdienlichkeit und Aufrechterhaltung des Systems dienen (vgl. Drieschner 2004: 23). Organismen führen Operationen aus, die ein „[...] psychisches und mentales Gleichgewicht des Organismus

durch Anpassung an seine materielle und soziale Umwelt aufrechterhalten“ (Drieschner 2004: 25). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Erkenntnisgewinn das Resultat eines Informationsverarbeitungsprozesses im Gehirn ist. Aufgrund der Interaktion des autopoietischen Systems mit der Umwelt, können Handlungen als brauchbar und zielgerichtet bestimmt werden. (vgl. Siebert 2008: 34).

## **2.2 Konstruktivistische Lerntheorien**

### **2.2.1 Der „radikale“ und „gemäßigte“ Konstruktivismus**

Sich stützend auf den Konzepten *Autopoiesis* und *Viabilität*, gehen die Begründer des radikalen Konstruktivismus Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerstner davon aus, dass die Existenz von Wissen, Erfahrungen und Kognitionen nur in unseren Köpfen stattfindet (vgl. Siebert 2008: 43). Von Glasersfeld stellt Viabilität in den Mittelpunkt seiner Überlegungen: „Wissen ist der ‚Stoff‘ unserer Wirklichkeit“ (von Glasersfeld zit. nach Siebert 2008: 43). Laut von Glasersfeld bildet Wissen die Realität nicht „korrekt“ ab, sondern es entsteht eine subjektive Wahrnehmung, die individuell geprägt ist. Das Individuum bestimmt, welches Wissen aufgrund seiner Lebenserfahrung bedeutungsvoll ist, es erzeugt Kognition mittels Wissensnetzen und baut somit Erkenntnis auf (vgl. Terhart 1999: 19). Da das Individuum sich seine individuelle Realität schafft, kann es folglich keine außersubjektiv zugängliche Realität geben. Jede Realität sei eine eigene Erschaffung des Individuums und als „Begriff innerhalb unserer Wirklichkeit“ anzusehen (Terhart 1999: 18).

Siebert (2008) und Terhart (1999) hingegen kritisieren den radikalen Konstruktivismus: Der Ansatz sei zu radikal, da es einen Austausch zwischen dem Wissen und der Realität geben müsse. Das Konzept der Viabilität wäre ansonsten nicht haltbar, so Siebert (Siebert 2008: 44). Außerdem gäbe es nach diesem Denkansatz keine Unterschiede zwischen Alltagserkenntnis und der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, da beides Konstruktionen individueller Lebensdienlichkeiten wären und somit kein „Anspruch auf Höherwertigkeit oder Privilegiertheit“ erhoben werden kann (Terhart 1999: 19; Siebert 2008: 44).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung behauptet sich neben der Philosophie des Radikalen Konstruktivismus auch eine Position, die eine gemäßigte Form des Konstruktivismus vertritt, welche sich „mit der theoretischen Modellierung des Wissens und seiner kontextuellen und kulturellen Einbettung“ beschäftigt (Drieschner 2004: 21). Kowatsch (2007) weist darauf hin, dass sich der gemäßigte Konstruktivismus für eine konstruktivistische Unterrichtsdidaktik brauchbar erweise, denn obwohl Realität erkennbar sei, bleibt die Wahrnehmung unzureichend, da sie individuell ist.

### **2.2.2 Eine sich am Konstruktivismus orientierende Pädagogik**

Laut Müller (Müller 2000: 43) lassen sich zwei gegensätzliche didaktische Ausrichtungen in der Pädagogik erkennen: der Instruktionismus<sup>3</sup> und der Konstruktivismus. Pädagogen, die sich an dem Konstruktivismus orientieren, legen besonderes Augenmerk auf die Vielfalt an Lerninhalten, Lernmöglichkeiten, Lernbedingungen und Lernstrategien (vgl. Lindemann 2006: 9f.). Damit betonen sie das Prinzip der Pluralität des Lernens, da es keine objektive Information über die Welt gibt, denn Erkenntnis baut auf individueller Wahrnehmung auf, die das Ergebnis von Erfahrungen ist (vgl. Müller 2000: 45). Lernen ist für Drieschner ein „selbstbestimmter und strukturdeterminierter Prozess“, welcher Wissen mithilfe von Akkommodation, Assimilation und Kommunikation anhäuft und mit individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Ansprüchen in Verbindung setzt (vgl. Drieschner 2004: 65). Drieschner lehnt sich damit an Jean Piaget an, der alles Lernen als Prozess sieht, welcher die Ausbildung des Lerners zu einer aktiven, handelnden und individuellen Auseinandersetzung mit Lerninhalten anstrebt.

Dieser Anspruch findet sich in den Denkansätzen dreier bedeutender Bildungstheoretiker, Hegel, v. Humboldt und dem Philosophen Immanuel Kant (vgl. Müller 2000: 44, Wendt 2000: 19). Lernen soll demnach im Austausch mit Erscheinungen und Erfahrungen der Welt stattfinden, das Ich soll sich Wissen über die

---

<sup>3</sup> Diese Arbeit zielt weder auf die Darstellung des Instruktionismus noch auf einen Vergleich des Instruktionismus und des Konstruktivismus in der Pädagogik ab. Es soll hier aber auf Gudjons verwiesen werden, der den Frontalunterricht als Form des Instruktionismus sieht. Der Frontalunterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass das Lernen nach konkreten Vorstellungen des Lehrenden stattfindet. Anders als bei der konstruktivistisch ausgerichteten Pädagogik wird Lernen als „messbare Veränderung von Wissen“ verstanden; „ihm unterliegt (...) kein Bildungsverständnis, das auf Autonomie, Selbstbestimmung, Mündigkeit, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Identitätsgewinnung gerichtet ist“ (Gudjons 2007: 32).

Welt aneignen und „[...] soviel Welt, als möglich [zu] ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich [zu] verbinden“ (Müller 2000: 45 zitiert nach v. Humboldt 1981).

Eine sich am Konstruktivismus orientierende Pädagogik bildet polyzentrisches Denken aus. Im Klassenverband sollen eigene und fremde Weltanschauungen hinterfragt werden, um eine Auseinandersetzung mit Themen anzuregen (vgl. Drieschner 2004: 67). Wissensaneignung ist das Ergebnis einer individuellen Konstruktionsleistung und ist kein Auswendiglernen von präsentierten Informationen (vgl. Gudjons 2007: 32).

In diesem Punkt lehnt sich die Pädagogik, die sich am gemäßigten Konstruktivismus orientiert, an John Deweys Pragmatismus an. Nach Dewey gäbe es „[...] keine Liste der menschlichen Probleme, die wir abzarbeiten hätten, keine Vollständigkeit von Naturgesetzen, [...], da wir in unseren Erfahrungen mit unseren Handlungen und Beobachtungen uns immer auch neue Welten erschaffen, die Voraussetzungen für weitere Probleme sind“ (Kowatsch 2007: 31). Ein Anspruch auf Vollständigkeit und konkrete Zieldefinitionen sind im Konstruktivismus nicht möglich, da der Lernprozess unvorhersehbar ist. Die Menschen versuchen, so Dewey, mittels Testen, Durchführen von Experimenten und Austausch von Erfahrungen eine individuelle Wirklichkeit zu konstruieren und diese dadurch zu erweitern (vgl. Kowatsch 2007: 31). Dennoch lassen sich Lernziele definieren. Diese werden in Kapitel „2.3.1 Die Lernziele“ vorgestellt.

Dies setzt einen weiteren Aspekt des konstruktivistisch gestalteten Lernens voraus. Kowatsch und Drieschner betonen, jeder Lernprozess sei das Ergebnis einer individuellen Konstruktionsleistung, die eine individuelle, subjektive Wirklichkeit schafft (Kowatsch 2007: 30). Der Lerner verarbeitet und überformt externe Informationen und kreiert eine subjektive Repräsentation der äußerlich realen Information in seinem Gehirn (vgl. Wolff 2002: 25). Diese Konstruktionsleistung wird erzielt, indem Themen des Alltags aufgegriffen werden, die Ausgangspunkt des Lernens sind. So werden Lerninhalte für den Lerner bedeutsam, denn es kommt zu einer Vernetzung von bereits bekannter und neuer Information.

Wenn Lernende zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten angeregt werden sollen, muss das Lernen nicht nur an Themen des Alltags anknüpfen, sondern auch handlungsorientiert gestaltet werden. Siebert erläutert diesen Aspekt sehr detailliert. Er

behauptet „by doing lernen wir“ (Siebert 2005: 21). Dabei sind Erkennen und Handeln wichtige Voraussetzungen, die unzertrennlich miteinander verknüpft sind. Während Erkennen eine mentale Aktivität des Menschen ist, ist Handeln beobachtbar. Letztgenanntes setzt eine moralische Begründung und Rechtfertigung voraus. Menschen verwirklichen sich durch ihre Aktivitäten – durch ihre sozialen Handlungen und diese rufen wiederum eine Reaktion ihres Umfeldes hervor (vgl. Siebert 2005: 22f.). Jedes Handeln ist somit zielgerichtet und emotional besetzt. Diese Eigenschaften sind für das Lernen wichtig, besonders für das konstruktivistische Lernen, da der Anspruch auf Nachhaltigkeit durch Emotionalität eng gekoppelt wird. Jeder Lernprozess ist automatisch emotional behaftet, egal ob dieser angenehme oder unangenehme Empfindung hervorruft (vgl. Martel 2000: 56). Emotionen fördern das Lernen, sie treiben Handlungen voran, sie beeinflussen und erweitern unsere Wahrnehmung, unsere Gedanken und Erinnerungen. Siebert bekräftigt seine Ausführungen mit einem Roth Zitat nach: „Vernunft und Verstand sind eingebettet in die affektive und emotionale Natur des Menschen“ (Siebert 2005: 53).

### ***2.3 Der konstruktivistische Sprachunterricht***

Untersuchungen der Kognitionswissenschaften zum konstruktivistischen Lernen zeigen, dass Lernen im konstruktivistischen Sprachunterricht ein fortlaufender Prozess der Informationsverarbeitung ist (Wolff 2002: 65). Äußerliche Reize gelangen als neue Information in das Gehirn, wo eine Verarbeitung stattfindet. Dieses kategorisiert die Information und organisiert sie in Wissensnetzen, sogenannte Schemata. Es kommt entweder zu Vergleichen von bereits erworbenem Wissen, oder zu einer Erweiterung dieser Schemata durch die Einarbeitung neuer Informationen. Somit ist Wissen nach konstruktivistischer Auffassung immer in Veränderung (vgl. Müller 2000: 46).

Die Beschreibung des Lernens in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik deckt sich nach Wolff nur teilweise mit den Beschreibungskategorien der traditionellen Didaktik von Gudjons (vgl. Gudjons 2007). Wolff behauptet, dass sich aus den traditionellen Auffassungen neue Kategorien herausgebildet haben, die unter den Deckmantel des Konstruktionsvermögens fallen. Lernen wird in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik als Fähigkeit verstanden, deren übergreifendes Lernziel die Ausbildung der Selbstverantwortlichkeit des Lernenden für

sein individuelles Lernen ist. Die Ausbildung zur Selbstverantwortlichkeit für den eigenen Lernprozess beinhaltet sprachliche und kommunikative Fähigkeiten sowie die Fähigkeiten zum Sprachenlernen (vgl. Martel 2000: 57). Weitere Teilziele lassen sich noch präziser definieren. Die Ausbildung der Organisation des eigenen Lernprozesses sowie die Ausbildung des Konstruktionsvermögens durch entsprechende Strategien sieht Wolff als zu erwerbende Kompetenzen eines Lerner in einem konstruktivistisch geführten Fremdsprachenunterricht (vgl. Wolff 2002: 345f.).

### **2.3.1 Die Lernziele**

Da die konstruktivistisch orientierte Pädagogik der Ansicht ist, dass es keine objektiv messbare Informationsvermittlung gibt und jedes Lernen ein Prozess der Problemlösung ist, ist die Formulierung von Lernzielen nicht nur schwierig, sondern auch fragwürdig (vgl. Wendt 2000: 18). Denn in der konstruktivistisch orientierten Pädagogik gibt es weder den *einen* Weg der Vermittlung von Wissen, noch den richtigen.

Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts steht der Erwerb des fremdsprachlichen Sprachwissens und Weltwissens. Darin unterscheiden sich der konstruktivistische und der traditionell geführte Fremdsprachenunterricht nicht (vgl. Gudjons 2007: 34; Martel 2000: 57). Beide Lernmodelle fördern die Ausbildung des prozeduralen Sprachwissens, um den Spracherwerb effizient und motivierend zu gestalten.

Anders als bei dem traditionellen Modell wird beim konstruktivistischen Modell großer Wert auf die Authentizität der Sprachvermittlung gelegt. Den Lernenden sollen die Mechanismen der Fremdsprache bewusst gemacht werden, die ein Zurechtfinden in der fremden Sprache ermöglichen. Der konstruktivistische Sprachunterricht lehnt sich dabei an die Themen des Alltags der Lernenden an und nimmt ihre Interessen als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Sprachunterrichts (vgl. Müller 2000: 46). Dies erleichtert den Vorgang der Informationsverarbeitung, da auf das Prinzip der Vernetzung von alter und neuer Information zurückgegriffen wird. Somit wird die Ausbildung des prozeduralen Sprachwissens verbessert, da es zu Entlastungen kommt, die den Sprachgebrauch erleichtern. Die konstruktivistische Didaktik stellt den Lernenden verschiedene Werkzeuge vor, die ihnen helfen sollen, sich kompetent in der Fremdsprache zu bewegen (vgl. Wolff 2002: 344).

Verfechter des Konstruktivismus gehen davon aus, dass die Lernenden sich selbst das Wissen aneignen (vgl. Papert 1994: 35). Da Lernen laut Müller „[...] a function of the prior experiences, mental structures, and beliefs of an individual“ sei, sind auch die Ergebnisse des Lernprozesses unvorhersehbar, unbestimmbar und vor allem heterogen (Müller 2000: 45f.). Für Müller ist klar, dass das Lernen, das sich an konstruktivistischen Vorstellungen orientiert, in sozialen Gruppen stattfinden müsse, mit dem gemeinsamen Bemühen den Lernprozess zu organisieren (vgl. Müller 2001: 18).

In der Literatur zum Konstruktivismus wird als Lernziel immer wieder die Nachhaltigkeit der Wissensaneignung hervorgehoben. In Kleingruppen wird Wissen ausgetauscht, das für Rusch ein Kennzeichen von Erkenntnis ist. *Erkenntnis* sei somit ein kognitives und soziales, „[...] an die sozial miteinander gekoppelten Individuen gebundenes Phänomen“ (Rusch 2000: 73). Erkenntnis sei nicht als vorgefertigte Einheit zu begreifen, sondern das Ergebnis einer intensiven Beschäftigung mit Lerninhalten durch das kognitive Leistungsvermögen des Individuums. Lernende sollen in einem ersten Schritt nicht nur ein Verantwortungsbewusstsein für ihren Lernprozess entwickeln, sondern auch das Prinzip Qualität statt Quantität verinnerlichen (vgl. Papert 1994: 160). Martel führt als Qualitätsprinzip das Verständnis über die Sprache an und sieht dies bereits als Beweis des individuellen Lernerfolgs (vgl. Martel 2000: 57).

Um dem Anspruch des Lernziels der Nachhaltigkeit gerecht zu werden, sollen sprachliche, kommunikative Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zum Sprachenlernen im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden. In Kleingruppen erwerben die Lernenden gemeinsam diese Fähigkeiten, die ihnen neue Perspektiven eröffnen und sie zu einer Reflexion über individuelle Wissenskonstruktionsprozesse anregen. Wolff argumentiert, dass „[...] die Bewusstmachung des eigenen Wissenskonstruktionsprozesses und die Förderung und Verbesserung dieses Verhaltens“ ein Lernziel im Fremdsprachenunterricht sein soll (Wolff 1994: 420).

Sowohl die Reflexion als auch die Evaluation im Anschluss an den Lernprozess regen eine Auseinandersetzung und Bewusstmachung des eigenen Lernens an und sind ein zu erreichendes Lernziel. Aufgrund der Reflexion und Evaluation des individuellen Lernprozesses werden Erfahrungen erstens in Wissen überführt und zweitens in ein

bereits bestehendes Netzwerk an Informationen integriert. Leupold beschreibt das Erlernen einer Fremdsprache als einen Prozess des „Erkennens – Unterscheidens – Auswählens“ im Gegensatz zu einem der traditionellen Unterrichtsmodelle, die ihre Methodik auf dem Dreierschritt „Präsentieren – Üben – Produzieren“ aufbauen (vgl. Leupold 2000: 177). Dabei soll eine Verknüpfung der Lerninhalte mit der Realität außerhalb des Klassenzimmers gemacht werden, um die Signifikanz der Inhalte zu erkennen und die künstlichen Grenzen zwischen Lernen und Leben zu verringern (vgl. Wolff 1994: 426). Des Weiteren soll den Lernenden vor Augen geführt werden, dass das Lernen ein Prozess ist, der Fehler und Irrwege beinhaltet (vgl. Müller 2000: 46).

Die Reflexion und Evaluation des eigenen Lernfortschritts vertieft die Verarbeitung von Informationen. Die Lernenden setzen sich noch einmal mit einem Thema auseinander, sodass das Gedächtnis angeregt wird sich nochmals an den Prozess zu erinnern, „[...] der von der jeweiligen Reizsituation, der Kontextinformation und dem verfügbaren Vorwissen geleitet wird“ angeregt (Mitschian 2000: 6). Mit der Reflexion und Evaluation geht die Ausbildung des Sprachbewusstseins einher, das darauf abzielt die Reflexionsfähigkeit über die Funktion von Sprache zu verbessern und zu fördern (Wolff 2002: 34).

### **2.3.2 Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit**

Anlehnend an Maturanas Ansicht, dass der Mensch ein autopoietisches System ist, ist die Ausbildung der Organisationsfähigkeit der Lernenden in einem konstruktivistisch geführten Fremdsprachenunterricht eine Teilfertigkeit des Lernziels *Selbstverantwortung*. Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit beinhaltet auch die Herausbildung prozeduralen und deklarativen Wissens. Die Informationsverarbeitung in der Fremdsprache wird durch ein defizitäres Sprachwissen und Weltwissen erschwert. In einem konstruktivistisch geführten Sprachunterricht ist der Ausbau dieses Wissens durch den Sprachgebrauch in konkreten und authentischen Situationen gegeben (vgl. Wolff 2002: 348). Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit überbrückt Schwierigkeiten in der Informationsverarbeitung und unterstützt die Automatisierung des Sprachverstehens und Sprachgebrauchs. Es stärkt das Individuum als autopoietisches System. Meixner und Wendt unterstützen Wolffs Ansicht und stellen diesen Aspekt an den Beginn ihrer Ausführungen (vgl. Meixner 2000: 90).

Sprache ist ein Mittel der Kommunikation mit der Außenwelt. Dem Phänomen Sprache kommen somit zwei Aspekte zu. Durch den Einzelnen ist *Sprache das Resultat eines komplexen Konstruktionsprozesses*, um sprachliche Strukturen, Bedeutungen und Funktionen zu erwerben. Dies soll zu erfolgreicher schriftlicher und mündlicher Kommunikation führen. Andererseits ist *Sprache auch Werkzeug* für das Ermöglichen von Lernprozessen. Diese zwei Aspekte zeigen, vor welchen Herausforderungen der Sprachunterricht steht. Sprache ist beides: Lerngegenstand und Werkzeug der Lernenden. Es ist dennoch wichtig, dass der Spracherwerb von den Lehrenden organisiert wird und nicht einfach passiert. Lerner sollen die Fähigkeit zur Selbstorganisation im Spracherwerb vermittelt bekommen. Im Folgenden werden wichtige Teilziele innerhalb der Ausbildung der Selbstorganisation vorgestellt.

### Die Funktionalität von Sprache

Zunächst dient Sprache im Sprachunterricht dem Austausch von Information (vgl. Drieschner 2004: 49). Der Sprachunterricht soll die Lernenden befähigen schriftlich und mündlich zu kommunizieren. Durch das Erarbeiten von Sprache erkennen die Lernenden die Vielfalt an schriftlichen und mündlichen Kommunikationsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Kriterien formeller und informeller Kommunikationssituationen, mit welcher sie umgehen lernen müssen. Der konstruktivistisch orientierte Sprachunterricht möchte der Ausbildung dieser Vielfalt an Interaktionsmöglichkeiten gerecht werden. Die Vielzahl evoziert die Ausbildung polyzentrischen Denkens. Siebert argumentiert für diese Ausbildung und benennt sie „Differenzwahrnehmung“.

Differenz verweist auf Vielfalt, Pluralität, Widersprüche, auch auf die Anerkennung von Unterschieden. [...] Differenzwahrnehmung verdeutlicht die Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeit, die Einsicht, dass die eigene Perspektive nie die einzig Mögliche ist. [...] Differenzen gewährleisten eine Dynamik, eine Offenheit von Wirklichkeiten. Differenzen fördern Neugier und das Interesse am anderen. (Siebert 2005: 69)

Durch den Austausch mit anderen werden Perturbationen ausgelöst, die der Mensch als autopoietisches System benötigt, um subjektive Lebenswirklichkeiten zu hinterfragen, zu überarbeiten und zu ergänzen. Hier spielt die Viabilität einer sprachlichen Äußerung eine wichtige Rolle, da nur Inhalte, die dem Individuum als viabel erscheinen, eine Wichtigkeit einnehmen, dadurch wahrgenommen und als bedeutend abgespeichert werden (vgl. Drieschner 2004: 23). Mittels Sprache werden individuelle Realitäten von

anderen abgegrenzt, definiert und neu organisiert. Kowatsch führt Drieschners Argument weiter aus. Drieschner meint, unser Erkennen und Handeln bedient sich der Sprache als Werkzeug; konstruktivistisch gesehen, spiegelt Sprache eine äußere Welt nicht wieder, bildet diese nicht ab, sondern bringt eine neue Welt hervor und ist unser Existenzmedium (Kowatsch 2007: 53).

### Die Lernenden und Lehrenden

Im konstruktivistisch orientierten Sprachunterricht kooperieren die Lernenden und Lehrenden in der Ausbildung der Organisationsfähigkeit. Die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden ist ein zentrales Anliegen, da der Lernfortschritt und Lernerfolg an der gelungenen Zusammenarbeit zu messen ist (vgl. Wolff 2002: 363). Als die am Konstruktivismus orientierende Pädagogik Mode wurde, bedingte sie eine starke Veränderung der Rollen von Lernenden und Lehrenden. In diesem Reformdiskurs wurde es möglich eine konstruktivistisch orientierte Pädagogik in die Gestaltung des Lernumfeldes einfließen zu lassen. Diese Reformen brachen tradierte Unterrichtsmuster auf, regten pädagogische Diskussionen an und schufen neue Zugänge zu Unterrichtsformen. Begleitend fand eine starke Änderung der Rollenverteilung statt. Martel widmet sich in ihrem Aufsatz den Kriterien konstruktivistischen Lernens und den veränderten Rollen der Lehrenden und Lernenden in einem konstruktivistisch geführten Unterricht. Sie stellt in einer Tabelle die Prinzipien eines konstruktivistisch geführten Unterrichts denen des traditionellen Unterrichts gegenüber. In dieser Tabelle sind auch die Rollenverteilungen der Lehrenden und Lernenden angeführt.

<b>Table 1</b>		
<b>Principles of learning/teaching practices in the constructivist and the instructivist paradigms</b>		
	<b>Constructivist practices</b>	<b>Instructivist practices</b>
<i>Individual dimensions</i>		
1. Role of learner	Active constructor of knowledge Collaborator Sometimes an expert	Person who listens Always a learner
2. Conception of learning	Transformation of information into knowledge and meaning Based on observation, background and context	Accumulation of Information
3. Basis for cognition	Interpretation based on background knowledge and beliefs	Accumulation based on past acquired information

4. Type of activities	Learner centered, varied, according to learning style Interactive relationship	Teacher-centered Didactic relationship Same exercise for all Learners
5. Type of environment	Supportive	Hierarchic
6. Type of curriculum	Resource-rich, activity-based Provides access to information on demand	Pre-established and fixed needed resources only
7. Flow of activities	Self-directed flow	Linear and teacher directed Flow
8. Proof of success	Quality of comprehension and constructed knowledge	Quantity of information Remembered
9. Evaluation	In reference to competencies developed Portfolios	In reference to information Tests asking for short Answers Standardised tests
<b>Social dimensions</b>		
1. Conception of knowledge	As a dynamic process that evolves over time and culture	A static truth that can be acquired once and for all, independent of the learner
2. Role of the teacher	Collaborator, facilitator, sometimes learner	Expert, transmitter of Knowledge
3. Emphasis of teaching	Creation of relationships Answer to complex questions	Memorization Accent on raw information
4. Main actions	Work in co-operation Project development or problem resolution Hands-up, problem-centered	Individual readings and Exercises
5. Social model	Community model, sense of ownership People act on their environment and are not only dependent on it; learner as agent extracting and imposing meaning Develop autonomy, metacognition and critical reflection	Classroom model People as recipients of transmitted knowledge
6. Role of play	Play and experimentation as valuable forms of learning	Play as wasted time Experimentation limited
<b>Tools and technologies</b>	Varied: Computers, video, technologies that engage learner in the immediacy they are used to in their everyday lives, books magazines, periodicals, stills photographs, Films, etc	Pencils, notebooks, texts Few films, videos, etc.

© Martel 1999

Abbildung 1: Principles of learning/teaching in the constructivist and the instructivist paradigms (nach Martel 2000: 56f.)

Martel beschreibt den Lernenden in einem konstruktivistisch geführten Unterricht als „[...] active constructor of knowledge, collaborator, sometimes an expert“ (Martel

2000: 57). Papert bezeichnet die Lernenden als „Kesselflicker“ (Papert 1994: 159). In seinen Ausführungen führt er die erstmals verwendete und unübersetzbare Metapher *bricolage* von Levi Strauss ein.

*Bricolage* ist eine Metapher für die Methoden des reisenden Kesselflickers früherer Zeiten, des Hansdampfs in allen Gassen, der an die Tür klopft und anbietet, alles Zerbrochene zu reparieren. Wenn er eine Arbeit in Angriff nimmt, wühlt der Kesselflicker in seiner wohlsortierten Werkzeugkiste nach einem für diese Arbeit geeigneten Werkzeug, und wenn er das Problem doch nicht lösen kann, probiert er einfach ein anderes, ohne sich auch nur im Geringsten über den Mangel an Allgemeingültigkeit aufzuregen. (Papert 1994: 159)

Die TeilnehmerInnen werden zu „Kesselflickern“ im Sprachunterricht und sie wissen sich zu helfen, denn sie werden kreativ, improvisieren und entdecken vielfältige Mittel und Wege eine Aufgabe im Unterricht zu lösen. Da mögen die Kenntnisse der Fremdsprache oftmals eine marginale Rolle spielen, denn ihr Wissen soll ja fächerübergreifend sein und sie können deshalb unterschiedliche Strategien, die sie in anderen Lernfächern erworben haben, erfolgreich anwenden. Die Lerner erweitern ihr Repertoire an Strategien (siehe Kapitel 2.3.2) je öfter sie aufgefordert werden Aufgaben selbstständig zu bewältigen und verbessern somit ihre Fähigkeiten (vgl. Papert 1994: 160).

Für Martel ergeben sich daher auch neue Bezeichnungen für die vormals Lehrenden. Diese werden in der konstruktivistisch orientierten Pädagogik zu „*collaborators, facilitators, sometimes learners*“ (Martel 2000: 57). Wolff übernimmt diese Terminologie und ergänzt die Liste mit Bezeichnungen wie *organisator* oder *coach* (Wolff 2002: 365). Diese Bezeichnungen kennzeichnen auch implizit ihre Aufgabenbereiche gegenüber den anderen Unterrichtsbeteiligten. Demnach liegt das Aufgabenfeld in der Unterstützung des Lernprozesses. Den Nutznießern des Lernprozesses wird geholfen, da ihnen, je nach der erforderlichen Situation Aufgaben bzw. Werkzeuge angeboten werden. Damit soll eine aktive, selbständige und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit Problemsituationen angeregt werden.

### Das Lernumfeld

Das Lernumfeld soll dem Anspruch von Komplexität und Authentizität der realen Lebenswelt nachkommen (vgl. Müller 2000: 46). Es umfasst den gesamten Unterrichtskomplex, die Verwendung von Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmedien, Sitzordnung, sowie das Verhältnis des Lehrenden zu den Lernenden. Als wesentliche Komponente im Lernprozess soll die Lernumgebung die Lernenden anregen sich im Sprachunterricht zurechtzufinden. Dabei unterstreicht Wolff, dass Wissenserwerb nur zustande kommt bzw. erweitert wird, wenn sich die Lernenden in neue und komplexe Umgebungen begeben müssen. Wolff verwendet in seinen Ausführungen den Begriff „Überlebensstrategien“. Je komplexer die Umgebung ist, desto besser; denn „[...] Lernen findet nur statt, wenn das Gleichgewicht des Systems in Unordnung geraten ist“ (Wolff 1994: 415). Dies setzt Maturanas Ansatz des Menschen als autopoietisches System voraus, denn durch Perturbation wird Überleben gewährleistet. Im Sprachunterricht sollen sich die Lernenden mit ungewöhnlichen Alltagssituationen auseinandersetzen, damit sie auf die erfahrbare Lebenswelt vorbereitet werden.

### Die Kreativität

Im Konstruktivismus gibt es nicht eine Wirklichkeit, sondern individuelle Wirklichkeiten; sie werden im sprachlichen Austausch mit anderen verifiziert oder falsifiziert. Kommunikation mit anderen sichert unser Überleben, da wir „[...] unsere eigenen Bedeutungen und zugleich das zu ihrer ‚Äußerung‘ notwendige Sprachsystem viabilisieren“ (Wendt 2000: 26).

In der Interaktion mit anderen kommt es zu einem „Wechselspiel der Wissensvermehrung und Wissensrelativierung“ (Drieschner 2004: 99). Der Austausch mit anderen lässt die Prozesshaftigkeit jedes Lernens erkennen. „Eine prozessualisierte Reflexion des eigenen Erfahrungshorizontes eröffnet dem Schüler einen individuell angemessenen Umgang mit der Vielfältigkeit postmoderner Wissens- und Sinnessysteme“ (Drieschner 2004: 100). Die Betonung der Vielfalt setzt auch Kreativität frei, die zum einen zu heterogenen Lernergebnissen führt, zum anderen sind den Lernern in diesem Prozess keine Grenzen gesetzt. Siebert versteht die Kreativität als Begleiterscheinung konstruktivistischen Lernens. Kreativität ist nämlich als Bereitschaft zum Perspektivenwechsel zu sehen und fordert eine Flexibilität des Denkens ein. In Sieberts Vorstellung ordnet und sortiert die Kreativität die

Informationen „[...] in unseren Köpfen neu [...]“, denn „[...] es werden multiple und ungewöhnliche Assoziationen aktiviert“ (Siebert 2004: 86). Laut Siebert werden die Lernenden kreativ, wenn sie in ihr Lernen versunken sind und Engagement und vor allem Neugierde zeigen. Kreativität sei somit ein Resultat der „Autopoiesis und Selbstorganisation psychischer Systeme“ (vgl. Siebert 2004: 85).

### Die Projektarbeit

Die Ausbildung der Selbstorganisationsfähigkeit beinhaltet neben dem Spracherwerb auch die Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden, das Lernumfeld und nach Siebert, die Förderung der Kreativität. Alle diese Faktoren sollen die Lernenden dazu anhalten Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen und sich aktiv an ihrem Lernprozess zu beteiligen. Wolff betont, dass ein (Sprach-) Unterricht, der nach konstruktivistischen Vorstellungen geführt wird, als Vermittlungsmethode verschiedenster Formen der Projektarbeit aufgefasst werden muss (vgl. Wolff 2002: 364). Projektarbeit erfüllt viele Vorgaben des Konstruktivismus. Allen voran stehen die *Prozesshaftigkeit* und die *Selbstorganisation des Lernens*. Die Lernenden werden von ihren *facilitators* während der Projektarbeit unterstützt. Sie werden dazu angehalten Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. In kooperativen Kleingruppen werden Aufgaben verteilt und Lernprozesse werden initiiert und angeregt. Wie bereits dargelegt, benötigen die Lernenden den Austausch mit anderen, um sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, ihre Ansätze zu überarbeiten und den Lernprozess voranzutreiben. Wolff favorisiert diese Unterrichtsmethode, da hier seinem Erachten nach ein Abtauchen „in die Anonymität des Klassenverbandes“ nicht erwartet werden kann, da alle Beteiligten der Gruppe ein Verantwortungsgefühl für das Ergebnis entwickeln (vgl. Wolff 2002: 364).

Die Projektarbeit fördert eine Auseinandersetzung mit komplexen Lerninhalten und bringt die reale Lebenswelt in den Sprachunterricht (vgl. Wolff 1994: 423). Außerdem wird die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht nur auf die Form und die Regeln der Sprache gerichtet, sondern es wird die Auseinandersetzung mit Sprache durch geeignete Themenstellung angeleitet. Die Folge, neben dem Erwerb von Regeln und Strukturen der Sprache, ist auch eine kreative Bearbeitung der Themen.

### 2.3.3 Der Erwerb der Lernstrategien

Für den Fremdspracherwerb ist die Ausbildung von Lernstrategien nötig, um Lernende in ihrer produktiven und rezeptiven Spracherarbeitung optimal unterstützen zu können, da jede Form der Kommunikation Resultat komplexer mentaler Dekodierungsprozesse ist. Eine konstruktivistisch orientierte Pädagogik bietet den Lernenden eine Auswahl an gezielten Arbeits- und Lerntechniken, aus welchen sie sich eine individuell passende aussuchen können. Damit sollen die ablaufenden mentalen Vorgänge besser gesteuert und das Wissen nachhaltig abrufbar gemacht werden (Rampillon 1994: 458).

Wolff definiert den Begriff *Strategie* und trennt ihn von dem Begriff *Prozess*. „Unter Prozessen möchte ich die impliziten Operationen verstehen, die bei jeder Art der Informationsverarbeitung eingesetzt werden. Die Strategien sind Instanzen, die diese Operationen oder ‚Prozeduren‘ steuern; sie sind auf einer höheren Ebene der Bewusstheit angesiedelt“ (Wolff 2002: 61). Ziel der Strategien ist es die Effizienz des Lernens zu steigern. Lernen wird als aktiver Konstruktionsprozess von Wissen verstanden, der die Ausbildung von Strategien und Prozessen notwendig macht, damit das Verarbeitete gefestigt und eine erneute Verwendung möglich gemacht wird. Obwohl es zahlreiche Lernmodelle in der kognitiven Psychologie zum Lernen gibt, sind Speicherung und Wiederverwendung von erworbenem Wissen das Ziel (vgl. Wolff 1994: 553). Das Lernmodell von Norman und Rummelhart (1975) erklärt Lernen in einem Dreistufenmodell, das laut Wolff immer noch einen sehr großen Einfluss hat. Dabei werden Stimuli aus der Umwelt, im Konstruktivismus als *Perturbationen* bekannt, in einem ersten Schritt im Gehirn aufgenommen und mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt, damit in einem nächsten Schritt neue Informationen erhalten werden können. Anknüpfend an diese Stufen „[...] werden Fertigkeiten auf der Basis der vorher miteinander verknüpften kognitiven Strukturen entwickelt“, damit „[...] sie auch selbst wieder anwendbar werden“ (Wolff 2002: 67).

Alle menschlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, seien sie motorisch oder geistig, werden von kognitiven Schemata gesteuert, die den automatisierten Abruf von Wissen ermöglichen sollen. Der Lernprozess wird als *Accretion*, *Structuring* und *Tuning* von Wissen erklärt. In diesem Prozess spielt vor allem der Begriff des *Structuring* eine

bedeutende Rolle, denn die Umstrukturierung von altem Wissen und seine Ergänzung durch neue Inhalte ermöglichen den Aufbau neuer kognitiver Strukturen (vgl. Mitschian 2000: 19).

Für einen konstruktivistisch geführten Fremdsprachenunterricht sind Vorgänge wichtig, die den individuellen Konstruktionsprozess unterstützen. Die Vorführung von möglichst vielen und unterschiedlichen Strategien sieht Wolff als Unterstützung des Konstruktionsprozesses von außen an, da Lernende so für die Situation angemessene Lernwege auswählen können, welche die ablaufenden inneren Prozesse unterstützen. Wolff nennt Strategien, die er als wichtig für den Sprachunterricht ansieht; Strategien für Wiederholung und Kodierung, Hypothesenbildung und Hypothesentesten sowie Strategien des Problemlösens (vgl. Wolff 2002: 62f.). Mit deren Vermittlung soll der weitverbreiteten Vorstellung entgegengewirkt werden, dass Lernen nach einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik nicht funktionieren kann, da Lernende ohne Anleitung „[...] in einer falsch verstandenen Autopoiesis oder Autonomie allein und laienhaft herumkriechen“ (Stegu 2000: 212).

#### Das Inferieren und Elaborieren

In der rezeptiven Sprachverarbeitung werden die Strategien des Inferierens und Elaborierens als besonders zielführend hervorgehoben. Sie dienen einerseits dem Aufbau und der Überprüfung von Hypothesen und andererseits dem Konstruieren von Bedeutung während des Lernprozesses. Besonders dem Inferieren wird in der Fachliteratur, so Wolff, eine wichtige Rolle zugeschrieben.

Greene führte den Begriff der *Inferenz* erstmalig ein. Während er ihn als „going beyond input“ (Greene 1986: 224) beschreibt, definieren Rickheit, Schnotz und Strohner diesen „[...] als die Bildung neuer semantischer Informationen in einem gegebenen Kontext“ (Rickheit; Strohner 1990: 533). Es gibt eine Anzahl an Inferenzen, die als Strategien für die Sprachverarbeitung dienen, damit das Dekodieren von neuen Informationen auf Seite der Leser und Hörer vereinfacht wird. Zu diesen zählen die logischen Inferenzen, die *enabling*-Inferenzen und die *pragmatischen* Inferenzen. Wolff betont, dass die Bildung von neuen Informationen bei der Rezeption bedeutend für eine konstruktivistisch orientierte Pädagogik ist, da nicht nur Kohärenz zwischen Informationen entsteht, sondern Wissen weiterentwickelt wird (vgl. Wolff 2002: 136).

Damit Bedeutung entstehen kann, wird auf das deklarative Weltwissen und das rhetorische Wissen des Lesers und Hörers zurückgegriffen. Die Aktivierung und Förderung dieser ist besonders im Fremdsprachenerwerb wichtig, da so die Lernenden in ihrem Verstehensprozess unterstützt werden (vgl. Wolff 2002: 272).

Das Elaborieren wird im englischen Sprachraum als *unauthorized inference* bezeichnet und ist ein vager Begriff, der bei Wolff nur marginal ausgeführt wird. Die Schwierigkeit liegt in der Beobachtbarkeit dieser Strategie, da gleichbleibende Stimuli eine Vielzahl an unvorhersehbaren mentalen Operationen nach sich ziehen können, die sich als „*spreading activation* oder *activation spreading*“ zeigen (vgl. Wolff 2002: 140). Sie befähigen die Leser und Hörer die ursprüngliche Information in neue Inhalte zu transformieren. Siebert schließt sich Wolffs Behauptung an, betont aber, dass gerade das Elaborieren wichtig ist, denn „[...] offenbar werden kognitive Netzwerke neu geknüpft, ein neuer Gedanke wird in eine kognitive Struktur eingefügt, bekannte Kenntnisse werden neu sortiert“ (Siebert 2003: 61). Das Resultat dieses Vorgangs ist die Nachhaltigkeit und kreative Umsetzung von Wissen.

#### Die Ausbildung der Makrostruktur

Neben der Strategie des Inferierens und Elaborierens, gibt es noch weitere Strategien, die ebenfalls vor dem Hintergrund des Bildens und Testens von Hypothesen operieren. Die Erstellung der Makrostruktur eines eingehenden sprachlichen Stimulus ist das Ergebnis eines Umstrukturierungs- und Entscheidungsprozesses, der während der Verarbeitung von Informationen im Gehirn stattfindet. Kintsch und Dijk (1978) haben sich mit der Repräsentation der Makrostruktur befasst und differenzieren drei unterschiedliche Teilvorgänge. Diese sind Löschungs-, Generalisierungs- und Konstruktionsprozesse, welche in diesem Entscheidungsvorgang eine wichtige Rolle spielen, da über die Wichtigkeit einer Aussage unter Einbeziehung der bereits vorhandenen Wissensschemata entschieden wird (vgl. Wolff 2002: 142).

#### Die Kooperation

In der mündlichen und schriftlichen Interaktion bemühen sich beide Kommunikationspartner um Kooperation, damit sie einander verstehen. Wolff argumentiert, dass Schreiben und Sprechen den Maximen von Grice unterliegen. Dabei ist Kooperation als Grundvoraussetzung für Kommunikation zu sehen und Wolff

behauptet, dass jede Form der Kommunikation „auf einem impliziten Kooperationsvertrag“ basiert (vgl. Wolff 2002: 241). Er beruft sich in seinen Ausführungen auf Grice, nach welchem Kommunikation nur gelingen kann, wenn die Maximen der Quantität, Qualität, Relation und Art und Weise berücksichtigt werden. Diese Maximen sind der Ausgangspunkt für jede Kommunikation, die laut Wolff eine komplexe Struktur aufweist und die eine Kette von Strategien für die Sprachproduktion voraussetzt. Es gilt Interaktionsstrategien zu vermitteln, weil sie eine unabkömmliche Hilfe für die Lernenden einer Fremdsprache darstellen und bei nicht Vorhandensein zu einem Scheitern von Kommunikation führen, so Wolff (vgl. Wolff 2002: 254).

Wolff führt aus, dass die Gesprächspartner in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen, vor dem Hintergrund einer einvernehmlichen Bedeutungskonstruktion Strategien anwenden, die ähnlich sind. In diesen Interaktionsszenarien, so Wolff, spielen Rituale eine bedeutende Rolle. Interaktionen können laut diskursanalytischen Ergebnissen in Teilabschnitte gegliedert werden, die immer gleichbleibend gesprächseinleitende, gesprächsfortführende und gesprächsendende Verhaltensweisen aufweisen (vgl. Wolff 2002: 244). Diese wiederkehrenden Reaktionen weisen nur marginale Abweichungen auf und werden somit als ritualisierte Aussagen in schriftlichen und mündlichen Kommunikationssituationen von Lernenden verwendet, um sich zurechtzufinden. Des Weiteren ist die Etablierung des *common ground* Ziel jeder Interaktion, da gemeinsames Wissen den Fortgang der Kommunikation, und die Einleitung neuer Gesprächsthemen gewährleistet. Das *turn-taking* ist während der Kommunikationssituation für die Lernenden ein Hilfsmittel die Reihenfolge der Gesprächsbeiträge zu steuern. Wolff nennt zudem noch *clarification*- und *repair* Strategien, die der Verbesserung und Korrektur von Beiträgen dienen (vgl. Wolff 2002: 392).

## **3. Das Potenzial von Filmen für den Sprachunterricht**

### ***3.1 Der Film als Unterhaltungsmedium***

#### **3.1.1 Reality Check: Die Rolle des Films in der Gesellschaft**

Wer hätte gedacht, dass die Erfindung des Films vor mehr als hundert Jahren das Leben der Menschen so einschneidend verändern würde? Soziale, politische, wirtschaftliche, kulturelle sowie technische Veränderungen am Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts führten zu der Entwicklung des Films, der eine nicht mehr wegzudenkende Rolle in unserem Alltag eingenommen hat (vgl. Faulstich 2005: 10). Studien des Instituts für Demoskopie Allensbach aus den Jahren 2006 bis 2008 sowie Statistiken des Filminstituts Österreich zeigen, dass Kinder im Alter von drei bis dreizehn Jahren durchschnittlich neunzig Minuten täglich, die Gruppe der Vierzehn- bis Neunundzwanzigjährigen zwischen 139 und 199 Minuten und Menschen über fünfundsechzig sogar 285 Minuten vor dem Fernseher verbringen. Die Bandbreite an Filmgenres, die sich von Dokumentarfilmen über Kinderfilme, Science-Fiction bis hin zu pornografischen Filmen erstreckt, lässt erkennen, wie vielfältig und umfangreich dieses Medium ist.

#### **3.1.2 Der Kurzfilm als Außenseiter der Filmbranche**

Obwohl der narrative Kurzfilm den Beginn der Filmentwicklung in den USA, Frankreich und Deutschland markierte, wurde er relativ schnell „[...] in den Schatten eines Großfilms verbannt“ (Heinrich 1998: 60). Langfilme waren nicht nur viel profitabler, als die bis zu diesem Zeitpunkt produzierten Kurzfilme, sondern wurden auch von einer breiteren Masse konsumiert (Faulstich 2005: 32f.). Die Produktion von Langfilmen hatte viele Vorteile. Die ausgedehnte Filmlänge ermöglichte einerseits filmästhetische Qualität, andererseits war eine bessere Umsetzung diverser Filmgenres möglich. Mit der Entwicklung des Tons stieg das Medieninteresse an Schauspielern, was sich positiv auf die Verbreitung des Langfilms auswirkte.

Die Vereinigten Staaten von Amerika nahmen hier eine Vorreiterrolle ein. Einflussreiche und finanziell besser positionierte Produktionsfirmen entstanden und

siedelten sich aufgrund der turbulenten politischen Entwicklungen in Los Angeles an. Im Mekka der Filmbranche entstanden viele neue Genres. Faulstich führt neben dem Kriegsfilm und Antikriegsfilm, welche bereits während des ersten Weltkrieges beliebte Genres waren, „[...] Western, Sandalenfilme, Abenteuerfilme, Komödien, der unterschiedlichsten Art, Horrorfilme, Gangster – und Gefängnisfilme sowie immer wieder gerne unterschlagene pornographischen Filme [...]“ als neue Filmgenres an (Faulstich 2005: 58).

Der Kurzfilm war lange Zeit ein Zusatz zu Langfilmvorführungen im Kino und im Fernsehen. Viele deutschsprachige Filmforscher führen die Filmlänge als erstes Kennzeichen in ihren Arbeiten an. Heinrich beschäftigt sich nicht nur ausführlich mit dem Kriterium Länge, sondern auch mit filmästhetischen Kriterien. Sie betont, dass Kürze negative Assoziationen evoziert, denn sie wird als Begrenzung der Handlungsdarstellung interpretiert (vgl. Heinrich 1998: 52). Die Kürze schadet somit der Reputation des Kurzfilms. Dennoch betont Heinrich, dass „[...] Kürze an sich [ist] eine stark subjektiv geprägte Erfahrung [...]“ ist und „sie läßt [sic] sich nur anhand allgemeingültiger Maßstäbe standardisieren“ (Heinrich 1998: 53). Heinrich führt diesen Aspekt näher aus und differenziert in der Darstellung der Narration zwischen der *inneren* und der *äußeren Kürze*. Die äußere beobachtbare Kürze richtet sich nach der Filmlänge, während sich die Innere „Unsichtbare“ auf die Umsetzung der Narration konzentriert (vgl. Heinrich 1998: 54). Ich möchte dieses narrative Element genauer erläutern, da gerade dieser Aspekt in der Auseinandersetzung mit Kurzfilmen im Sprachunterricht ergiebig ist.

Kurze Narrationsformen folgen der Devise „weniger ist mehr“ (vgl. Rohner 1976: 162). Aufgrund der reduzierten Länge gibt es in der Darstellung des zu erzählenden Inhaltes narrativ keine Zeit für ausschmückende Details. Obwohl sich die Länge eines Kurzfilms zwischen ein und dreißig Minuten beläuft, weisen Kurzfilme trotz dieser Reduktion einen hohen Grad an Komplexität auf (vgl. Chudak 2007: 20; Welke 2007: 21). Heinrich und Welke betonen, dass Kurzfilme, gleich wie Kurzgeschichten, zwar konventionellen Erzählmustern unterliegen, trotzdem aber ihre „eigenen“ Möglichkeiten und besonderen Qualitäten der Narration haben (vgl. Welke 2007: 21). Hier befinden wir uns in *medias res* der Vorbehalte gegenüber dem Kurzfilm. Die Öffentlichkeit setzt diesem Filmgenre gerade aufgrund dieser „eigenen“ Möglichkeiten den Stempel des

„Schwerzugänglichen“ (Chudak 2007: 20) auf und verbannt Kurzfilme in ein exklusiv elitäres Kunsteck, das angeblich nur wirklich Interessierten zugänglich ist. Viele Produktionen erzielen keine Breitenwirkung und ihr Bekanntheitsgrad ist somit nur einem vermeintlich ausgewählten Publikum vorbehalten (vgl. Kepser 2008: 27).

Die fragmentarische Erzählstruktur verdichtet den Aufbau des Kurzfilms, was eine Veränderung des Aufbaus der Handlung im klassischen Sinne bewirkt (vgl. Heinrich 1998: 62). So werden Vorgeschichte und Auflösung des Konflikts und des Themas häufig ausgelassen, das Einstiegsmoment ist abrupt und eine Identifikation mit den Figuren ist nur sehr begrenzt möglich. Es kommt häufig zu einer Verschmelzung von Höhepunkt und Ende und die Erfassung des Themas erweist sich beim ersten Sehen als schwierige Aufgabe für die Rezipienten (vgl. Welke 2007: 22).

Nach Präsentation des Ausgangskonflikts steuert der Kurzfilm ohne Abschweifung auf den Höhepunkt zu. Im Eiltempo wird das für die Geschichte Relevante präsentiert (vgl. Welke 2007: 22). Die Auswahl der Themen unterliegt denselben Kriterien wie bei Langfilmen, doch kommt dieser in Kurzfilmen eine andere Rolle zu. Langfilme sind darauf ausgerichtet, eine zusammenhängende Geschichte kognitiv nachvollziehbar zu erzählen, dem gegenüber dient die Handlung in Kurzfilmen als „[...] Mittel zum Zweck der Darstellung des Themas“ (Heinrich 1998: 116). Das Thema in Langfilmen ist deskriptiv; Heinrich erachtet es in Kurzfilmen als suggestiv. Daher erscheint Vieles rätselhaft. Das erstmalige Rezipieren bietet selten die gewünschte Antwort an und übt doch gerade aus diesem Grund einen besonderen Reiz auf die Zuseher aus.

Der Kurzfilm erscheint auch aufgrund seines „Rätselcharakters“ schwierig (vgl. Welke 2007: 22). Rezipienten müssen neben der Handlung auch Symbolik und Metaphorik entschlüsseln, welches eine weitere Auseinandersetzung verlangt. Die reduzierte Filmlänge lässt keine Identifikation mit den Figuren zu, da ihre Darstellung sehr eingeschränkt ist. So erscheinen die Figuren auf die Zuseher unnahbar und rufen ein Spektrum an Emotionen hervor, das zu weiteren Diskussionen führen kann.

Eine einfallsreiche Art der Kameraführung und ein häufiger Wechsel der Kameraperspektive in einzelnen Szenen sind deutliche Merkmale von Kurzfilmen und führen zu Überraschungseffekten, den sogenannten „Mind-Sticker[n]“ (vgl. Heinrich

1998: 127). Die Zuseher werden unvermittelt in die Handlung geworfen und mit einem sogenannten „trick ending“ perplex zurückgelassen, „[...] das sich aus systematischem Vorenthalten des erwarteten Endes und der Präsentation des Gegenteils ergibt“ (Heinrich 1998: 68). Dieses Gestaltungsprinzip bleibt in Erinnerung.

## ***3.2 Der Film im Sprachunterricht***

### **3.2.1 Das Unterrichtsmedium Film**

Im Sprachunterricht sind schriftliche und mündliche Äußerungen zu diversen Themen zu vermittelnde Kompetenzen. Seit 2004 (vgl. Bm:ukk 2004: 3) soll neben den bereits bestehenden visuellen und auditiven Stimuli auch die Medienbildung wichtiger Bestandteil des Sprachunterrichts sein.

Laut Schwerdtfeger werden „[...] mit ‚Medium‘ im allgemeinen Sprachgebrauch solche Mittel bezeichnet, durch deren Einsatz Prozesse verschiedenster Art hervorgerufen, erleichtert, befördert oder aufrecht erhalten werden“ (Schwerdtfeger 2003: 1017). Unterstützende Materialien erleichtern den Spracherwerbsprozess und der Einsatz von abwechselnden „Werkzeugen“ soll unterschiedliche Lerntypen ansprechen. Schwerdtfeger teilt die Medien in verschiedene Kategorien ein; zum einen differenziert sie zwischen technischen und nichttechnischen Medien, zum anderen unterteilt sie auch in auditive, visuelle und audiovisuelle Medien, beispielsweise Filme (vgl. Schwerdtfeger 2003: 1018).

Die Ergebnisse der Kognitionsforschung zeigen, dass Verarbeitung und Speicherung von Informationen viel effektiver ist, wenn Lehrende ihren Unterricht mit unterschiedlichen Methoden und Medien gestalten. Comenius plädierte bereits im 17. Jahrhundert für die Einbeziehung aller Sinne im Sprachunterricht, um den Spracherwerb durch eine Vielfalt an Aktivitäten effizienter zu gestalten, denn „[...] eine mehrkanalige Aufnahme von Informationen ist für den Menschen typisch“ (Sass 2007: 7). Sass bezieht sich in ihren Ausführungen auf Harms, der angibt, dass wir mit dem Auge siebzig bis achtzig Prozent unserer Informationen aufnehmen und nur dreizehn Prozent durch das Ohr (Harms 2005 zit. nach Sass 2007: 7). Die Verknüpfung des visuellen und

auditiven Stimulus fördert somit den Spracherwerb. Daraus folgt, dass der Film als audiovisuelles Medium dem Deutschunterricht, „[...] neue Dimensionen [...], die durch den allein an Druckmedien orientierten Unterricht nicht in den Unterricht gebracht werden können“, eröffnet (Schwerdtfeger 2003: 1052).

Paralinguistische Aspekte der Kommunikation wie Mimik, Gestik und Körpersprache, Intonation, Sprechtempo, Sprechpausen und weitere dienen den Schülern während des Sehens als Orientierungshilfe. Gerade diese Merkmale evozieren Emotionen und erhalten die Aufmerksamkeit der Lernenden. Dadurch stellen sich Lernerfolge im Sprachunterricht vermehrt ein. Sie helfen Lernenden in ihrem Verständnis für Handlung und Wortschatz. Raabe ist hier allerdings gegenteiliger Ansicht. „Die Hektik des Erlebten führt aber [auch] zu erhöhtem Adrenalinausstoß und damit zu einem ca. 80prozentigen Informationsverlust. Ein Lernprozess findet also nicht statt“ (Raabe 2003: 1096). Daher verweisen sowohl Raabe als auch Schwerdtfeger auf die Verwendung von ruhigen und langsamen Filmen im Sprachunterricht mit einer vorgeschlagenen Einstellungslänge von 16 bis 20 Sekunden (vgl. Raabe 2003: 1098; vgl. Schwerdtfeger 2003: 1052).

Der Film als authentisches Lehrmaterial bedient sich nicht nur sprachlicher, sondern auch außersprachlich-akustischer und optischer Codes, die den Lernprozess unterstützen. Das akustische System beinhaltet alles, was mit Musik und Geräuschen im Film zu tun hat, beispielsweise die Sprache der Figuren oder der Erzähler, während sich das optische System mit den Bildinhalten, wie Farben, Beleuchtung, Kameraeinstellungen oder Montagen beschäftigt (vgl. Surkamp 2004: 3f.). Durch die Kombination beider Systeme entsteht für den Sprachunterricht ein „spezifisches Wirkungs- und Funktionspotential“ (vgl. Surkamp 2004: 4).

### **3.2.2 Der Erwerb von *visual literacy* im Sprachunterricht**

Die Fachliteratur zur Verwendung von Filmen im Sprachunterricht hat seit 2007 sprunghaft zugenommen. Trotz des großen Fundus findet der Einsatz von Filmen im Unterricht nur marginal statt (vgl. Faistauer 2010: 33). In der Fachliteratur wird mit unterschiedlichen Schlagworten jongliert. Allen diesen ist gemein, den Film im Unterricht unabdingbar zu machen.

Der österreichische Lehrplan schreibt die Beschäftigung mit Medien im Unterricht, sowie die Ausbildung der Medienkompetenz bereits seit 2001 vor.

„[...] Angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien muss sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen, an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips ‚Medienerziehung‘ um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen“ (Krucsay 2001: 1).

Der Film ist ein visuelles Medium und Gegenstand der Medienerziehung. Darunter ist einerseits die Kompetenz zu verstehen, mit technischen Gegebenheiten umgehen zu lernen, andererseits aber die Auswahl an Medien kritisch, differenziert, selektiv und – darauf legt diese Arbeit besonderen Wert – konstruktiv zu gebrauchen (vgl. Krucsay 2001: 1f.). Jugendliche sollen nach didaktischem Konzept gelehrt werden, das ihnen die fortlaufenden Veränderungen der Wirklichkeit sowohl als Herausforderung, als auch als eine Chance näher bringen (vgl. Krucsay 2001: 1). Das Wecken von Interesse(n) sowie das Vermitteln von Information sollen Teil des Unterrichts sein.

Faistauer nimmt in ihrem Aufsatz *„Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht“* zur Bedeutung der Filmbildung im Klassenraum Stellung. Anstatt Medienkompetenz oder Filmkompetenz zu behandeln, übernimmt sie Blells und Lütges Begriff der Filmbildung, „[...] da sich unter dem Begriff der Kompetenz zwar Kenntnisse und Können, nicht aber Affektion subsumieren“ (Faistauer 2010: 34). Der Begriff beschreibt „[...] die Fähigkeit Bilder zu lesen“ (Abraham 2009: 27). Wir alle sind fortlaufend visuellen Reizen ausgesetzt, unser Gehirn selektiert und sortiert (vgl. Sass 2007: 6). Dafür muss die individuelle Wahrnehmung geschult werden, damit ein kritischer Blick entwickelt wird, um sogenannte „Darstellungsintentionen“ (vgl. Abraham 2009: 27) zu erkennen und diese entsprechend differenziert betrachten zu können. Auf den Unterricht bezogen, bedeutet dies, dass Jugendliche die Kompetenz erwerben sollen, Bilder kognitiv zu erfassen, sie zu deuten und in einem nächsten Schritt auch zu verbalisieren. Auch Seidl tritt in ihrem Artikel für diesen Aspekt ein und beruft sich auf wissenschaftliche Studien, die besagen, dass „[...] die Beschäftigung mit dem Visuellen nicht ohne Sprache auskommt“ (Seidl 2007: 38). Sie bezeichnet diese Kompetenz als *visual literacy*.

### **3.2.3 Die Rolle der Filmdidaktik im Sprachunterricht**

Obwohl der Film seit den achtziger Jahren einen Platz in diversen pädagogischen Ausbildungsprogrammen einnimmt, sind seine Repräsentation im Unterricht und der produktive Umgang sowohl im Muttersprachenunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht eingeschränkt (vgl. Welke 2010: 7). Vor allem in der Fremdsprachendidaktik ist seit der kommunikativen Wende die Beschäftigung mit Filmen erwünscht, da sie als authentische Materialien Anlass zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation bieten (vgl. Schwerdtfeger 2003: 1025). Laut Kepser nimmt die Filmdidaktik im Sprachunterricht eine bessere Position ein als im Muttersprachenunterricht. Auch gestalten Lehrende des Fremdsprachenunterrichts ihre Unterrichtseinheiten mit besser aufbereiteten Materialien als Lehrende des Muttersprachenunterrichts (vgl. Abraham 2009: 27; vgl. Kepser 2008: 25).

In der von Kepser und Abraham durchgeführten Studie aus dem Jahr 2006 zum Thema „Anzahl behandelter Filme in der Schule“, gaben 64 Prozent der befragten Abiturienten an, dass sie zwar Filme während ihrer Schulzeit gesehen hätten, aber nur mit einem der gezeigten Filme im Unterricht aktiv gearbeitet wurde (vgl. Kepser 2008: 23). Kepser beschreibt diesen Einsatz von Filmen als „Bonbon-Didaktik“; Raabe beschreibt ihn als „Pausenfüller“ (vgl. Raabe 2003: 1098) und Surkamp vergleicht die Präsentation von Filmen im Unterricht mit der einer Filmvorführung, „[...] bei der die Lernenden sich gemütlich zurücklehnen“ (Surrkamp 2004: 6). Auf den Punkt gebracht, meint Kepser, dass „[...] Spielfilme [werden] von den Lehrerinnen und Lehrern dazu benutzt [werden], Vertretungsstunden auf angenehme Weise zu füllen oder anstrengende Literatursequenzen am Schluss zu versüßen“ (Kepser 2008: 23).

Wie Abraham, Staiger, Kepser und Faistauer in ihren Publikationen beschreiben, liegt die eigentliche Unsicherheit der Lehrenden in der Erarbeitung geeigneter begleitender Materialien zu Filmen. Die Lehrer geben vor, dass fehlende technische Ausstattungen in den Unterrichtsräumen oder der erhöhte technische Aufwand Grund für den beschränkten Einsatz von Filmen im Unterricht sind (vgl. Faistauer 2010: 33; Raabe 2003: 1094). Zurückzuführen ist die Unsicherheit, meines Erachtens nach, auf die Ausbildungsprogramme der Universitäten.

Nun haben mediale Erfahrungen durch Sprache, Bilder, Zeichnungen, Bücher, Theater usw. schon seit jeher die Wirklichkeit des Menschen mitgeformt. Wie stark diese Medien unsere Wirklichkeit/Weltsichten mitprägen, ist aber in der Lehrerbildung wenig berücksichtigt worden. Dass und wie das Basismedium „Sprache“ an der Konstitution von Wirklichkeit mitwirkt, findet erst langsam Eingang in die einzelnen Fachdidaktiken. Genauso gelten diese Überlegungen auch für die audio-visuellen Medien (Krucsay 2001: 1).

Obwohl in den letzten Jahren vermehrt Erweiterungen der Lehrpläne stattgefunden haben, ist das Angebot an Lehrveranstaltungen zur Filmdidaktik noch zu gering, um eine veränderte Haltung feststellen zu können, wie die Autoren des Bandes „Lust auf Film heißt Lust auf Lernen“ (Faistauer; Welke 2010) bestätigen. Der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien bietet seit 2003 Proseminare zur Arbeit mit Neuen Medien an; seit dem Sommersemester 2006 gibt es das Proseminar zum Thema „Filme im Unterricht“. Auch diverse Lehrerfortbildungen boten Fortbildungen zum Thema Filme an, unter ihnen die IDT (die internationale Deutschlehrertagung), die Jahr 2009 erstmals eine eigene Filmsektion führte, die sich speziell mit der Didaktisierung von Filmen im Sprachunterricht auseinandersetzte (vgl. Welke 2010: 7).

Der Wunsch Rezeption von Filmen zu lernen, ist besonders unter Jugendlichen stark ausgeprägt. Filme rufen stärkere affektive Reaktionen und persönliche Stellungnahmen in Bezug auf die dargestellte Geschichte hervor als das Lesen von Büchern (vgl. Surkamp 2004: 3). Laut Kepser wünschen sich 72 Prozent der SchülerInnen mehr Zeit für die Behandlung von Spielfilmen im Unterricht. Besonderes Interesse gilt hier der Filminterpretation und der Filmgeschichte (vgl. Kepser 2008: 21).

In den letzten drei bis vier Jahren gibt es etliche Publikationen zur Filmdidaktik in Zeitschriften für den Sprachunterricht, u.a. in *Der Deutschunterricht*, *Fremdsprache Deutsch* und *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*. Außerdem bieten Internetseiten, allen voran das Goethe Institut, Didaktisierungen und Zusatzmaterial zu deutschsprachigen Produktionen an (vgl. Biechele 2010: 15). Lange Zeit waren zwei Publikationen für Filmdidaktisierungen vorherrschend. Inge Schwertfegers Buch (1989) sowie die Fernstudieneinheit von Marie-Luise Brandis (1996) waren die einzigen Bezugsquellen für Lehrende, die Interesse an der didaktischen Arbeit mit Filmen hatten.

Die Menge an Publikationen ermöglicht es Filmen ihren eigenen Platz im Unterricht als Kunstform einzunehmen (vgl. Abraham 2009: 54). Filme positionieren sich als eigene

Textsorte mit eigener Didaktik und die Ansicht, dass Filme den Unterricht auflockern sollten, nimmt ab (vgl. Kepser 2008: 23; Surkamp 2004: 2). Eine dem Unterrichtsziel angemessene, methodische Aufbereitung fehlt aber. Die Deutschlehrer orientieren sich in ihren Filmdidaktisierungen stark an der des Literaturunterrichts und gehen in ihrer Aufbereitung mehr auf den Inhalt als auf filmästhetische oder filmhistorische Aspekte ein (vgl. Abraham 2009: 42; Kepser 2008: 26). Dabei müssen laut österreichischem Lehrplan die filmischen Mittel im Unterricht genauso gelehrt werden wie „[...] die rhetorisch-ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten der Literatur“ (Abraham 2009: 30; Krucsay 2001: 1).

Lehrende benützen häufig das Argument „Filmunterricht erhöhe noch den ohnehin übertriebenen Medienkonsum Jugendlicher und sei deswegen obsolet“ (Pfeiffer; Staiger 2008: 3). Das zusätzlich vorgebrachte Argument, dass die intensive Nutzung von Film und Computer die Lesekompetenz der Lernenden verschlechtere, ist für Pfeiffer und Staiger unzulässig. Gerade dadurch ist es notwendig geworden, „dem passiven Konsumverhalten Jugendlicher eine kritische, bewusste Rezeption von Filmen entgegenzusetzen“ (Pfeiffer; Staiger 2008: 3). „Seit den 1980er Jahren liegen [...] zahlreiche Studien vor, die der These widersprechen, dass vermehrte Mediennutzung automatisch zu einer schlechteren Lesekompetenz führt“ (Staiger 2007: 164). Filme sind vielmehr als unterstützendes Medium für die Lernenden zu sehen, da „[...] viele unterschiedliche Sinne und kognitive Fähigkeiten gleichzeitig“ (Surdamp 2004: 3) angesprochen werden, die sich positiv auf die Spracharbeit auswirken.

Ein gezielter und geleiteter Umgang mit dem Medium Film fördert das Verständnis und die Kompetenz der Lernenden (vgl. Krucsay 2001: 2). Der gezielte Einsatz von Filmen als Didaktik führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit der Lernenden und intensiviert den Lernprozess (vgl. Sass 2007: 6). Außerdem, so Biechele, hat sich die Schülerrolle durch die Integration des Medium Films sehr stark verändert. Das Verhalten ist aktiver, initiativer, interaktiver und konstruktiver geworden. „Die Lernenden arbeiten in sozial orientierten Arbeitsformen und offener Lernumgebung“ (Biechele 2006: 324). Die Aufnahme der filmischen Medien in den Sprachunterricht war immer dazu bestimmt, das Selbstlernen zu fördern (vgl. Schwerdtfeger 2003: 1020). Diesem Unterrichtsziel kommt meiner Meinung nach in der Unterrichtsarbeit mit Jugendlichen besondere Bedeutung zu.

### 3.2.4 „In der Kürze liegt die Würze“: Der Kurzfilm im Sprachunterricht

Obwohl seit 2008 die Anzahl der Beiträge zu Filmen und Didaktisierungen stark zugenommen hat, lassen sich Publikationen zu Kurzfilmen nur sehr schwer finden. Das Magazin *Fremdsprache Deutsch* von 2007 bildet hier eine Ausnahme, denn diese Ausgabe widmet sich ausschließlich dieser Thematik. Ansonsten habe ich während meiner Recherchearbeiten keine wissenschaftlichen Beiträge in den fachdidaktischen Zeitschriften *Fremdsprache Deutsch*, *Der Deutschunterricht*, oder *Informationen zur Deutschdidaktik* entdecken können, die es sich zum Ziel gemacht hätten, die didaktischen Bearbeitungsmöglichkeiten für den Sprachunterricht aufzuarbeiten.

Auf den Sprachunterricht bezogen, möchte ich in Bezug auf die die Bearbeitungsmöglichkeiten allen Argumenten voran die Variable *Zeit* stellen. Das Zeitmanagement einer Unterrichtseinheit erscheint in den seltensten Fällen zufriedenstellend. Da ihre Dauer 45 bis 50 Minuten beträgt, reicht die Zeit nicht aus, einen neunzigminütigen Langspielfilm zu zeigen. Folglich wäre es notwendig, zwei bis drei Unterrichtseinheiten zu veranschlagen, und dies mit Hinblick auf den zu erfüllenden Lehrplan bedingt, bedeutet solche Filme nur sehr selten oder nur in Ausschnitten einzusetzen.

Der Kurzfilm bietet eine Lösung an, denn er hat üblicherweise eine maximale Länge von dreißig Minuten. Diese Filmlänge ermöglicht dem Lehrer, so Chudak, die Gestaltung des Unterrichts zu überdenken (vgl. Chudak 2007: 16). Die Länge eines Langspielfilms ist als Defizit für den Sprachunterricht zu sehen. Es kommt zu einer Reizüberflutung und das Gesehene kann von den Lernenden nicht mehr aufgenommen und verarbeitet werden (vgl. Chudak 2007; Sass 2007). Der Kurzfilm gewinnt aufgrund der Möglichkeit, sowohl Präsentation als auch Didaktisierung in einer Unterrichtseinheit durchzuführen, an Attraktivität. Welke bringt es auf den Punkt: Der Kurzfilm ist ein „[...] in sich geschlossenes eigenständiges Medium[...]“, das eine „[...] Reduzierung bzw. Komprimierung des Filmmaterials[...]“ nicht notwendig macht (Welke 2007: 22).

Damit Unterricht funktioniert, muss die Aufmerksamkeit von Schülern vorhanden sein, die wiederum an die Motivation gekoppelt ist. Die Spracherwerbsforschung zeigt, dass

zu komplexe Inhalte zu Überforderung und Demotivation in der Spracharbeit führen. Meiner Meinung nach führt die Präsentation von Langfilmen aufgrund ihrer Länge zu einer sprachlichen Überbelastung der Lernenden. Die Länge des Kurzfilms ermöglicht es den Lernenden ihre Aufmerksamkeitsspanne beizubehalten und nicht „abzuschalten“, wie dies bei Langfilmen oft passiert.

Die „[...] Komplexität der Narrationsstruktur stimuliert die intellektuelle und imaginative Mitarbeit des Lesers [bzw. des Zuschauers]“ (Heinrich 1998: 56). Es muss aber hinzugefügt werden, dass die Rezeption von Kurzfilmen nicht einfacher anzusehen ist als die von Langfilmen. „Kurzfilme (er)fordern [also] durchgängige Aufmerksamkeit während des Vorführens, da ihre Wesensmerkmale Kürze und Konzentration sind“ (Welke 2007: 22). Diese „durchgängige Aufmerksamkeit“, die Welke anspricht, ist auf die erzählerische Gestaltung von Kurzfilmen gerichtet und bietet Anreiz für den Einsatz im Sprachunterricht. Die Schüler werden zur Detektivarbeit eingeladen, da es ihnen nicht möglich ist, Kurzfilme beim ersten Sehen vollkommen zu entschlüsseln. Heinrich bezeichnet die „[...] Unmöglichkeit ihn [den Kurzfilm] beim ersten Sehen vollständig zu entschlüsseln“ als Qualitätsmerkmal dieses Genres (Mahrenholz in: Heinrich 1998: 119). Die vieldeutigen Symbole und Details fördern und fordern nochmaliges Rezipieren und können somit die Neugierde und Motivation der Lernenden erhöhen. Das erweiterte Dekodieren des Inhalts und Themas werden zum Ziel des Sprachunterrichts (vgl. Welke 2007: 22).

Ein weiteres Potential der Kurzfilme liegt in ihrer unkonventionellen Themenwahl. Diese ergeben sich, nach Heinrich (Heinrich 1998: 53), wie die der Langfilme aus menschlichen Grunderfahrungen, unter anderem die vielfältigen Darstellungen von Liebe, Erwachsenwerden und Familie. Die Beleuchtung dieser Themen regt die Lernenden an, sich mit konventionellen und traditionellen Vorgaben auseinanderzusetzen, sie in Frage zu stellen und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Heinrich 1998: 131). Für die Arbeit mit jungen Erwachsenen bieten sich Kurzfilme daher hervorragend an. Besonders diese Altersgruppe ist auf der Suche nach Orientierung und Antworten, nach vermeintlich alternativen Lebensentwürfen und neuen wegweisenden Impulsen.

„Spielfilme/Kurzfilme erzählen von Menschen, von ihrem Glück und Leid, ihrer Lebensfreude und den zu lösenden Problemen in konkreten Raum-Zeit-Konstellationen. Sie vermitteln damit in Bild und Ton Geschichten von und mit Menschen, Einsichten über Land, die Geschichte und Kultur in vielen Facetten“ (Biechele 2010: 14).

Die Gestaltung des Kurzfilms ist ein motivierender Faktor für die Auseinandersetzung im Sprachunterricht. Die Komplexität und der Wunsch nach Entschlüsselung sind eine Herausforderung für Lehrende und (vgl. Heinrich 1998: 120). Der Kurzfilm bietet „die Möglichkeit zur Expansion“ (Welke 2007: 22) weit über die Länge des eigentlichen Films zu arbeiten. Die Zuseher sind angeregt, sich nach dem Sehen mit dem Film auseinanderzusetzen. Vor allem die bereits erwähnten „Trick-Endings“ und „Mind-Stickers“ bieten Potential für die aktive Spracharbeit. Irritation und Verstörung rufen sehr oft ein Mitteilungsbedürfnis hervor, das in weiterführenden Diskussionen in schriftlicher oder mündlicher Form stattfinden kann. Vor allem für Lernende im Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren bietet der Kurzfilm einen willkommenen Impuls, sich über die Fremdsprache hinaus mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Konflikten auseinanderzusetzen (vgl. Rössler 2007: 20).

Ein bemerkenswerter Aspekt bei Kurzfilmen ist der Moment der Überraschung. Die Erwartungen der Zuseher werden nicht erfüllt und regen an, sich über das Ende hinaus mit dem Kurzfilm auseinanderzusetzen (vgl. Heinrich 1998: 154). Dieser Moment der Überraschung kommt am Ende des Kurzfilms vor; so etwa im Abspann des Kurzfilms *Die Überraschung* (Von Naso 2004), der scheinbar mit dem Selbstmord einer Frau in der Badewanne endet und die Geschichte erst nach dem Abspann zu Ende erzählt. Diese Irritation ist eine motivierende Anregung für die Schüler für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Film und bietet den Lehrern viel Material für die Spracharbeit.

Die Vermittlung von landeskundlichen Aspekten ist eines der althergebrachten und vorherrschenden Argumente für den Einsatz von Filmen im Sprachunterricht. Der Film als „Botschafter“ der Zielsprachenländer, zeigt die Geschichte und Mentalität dieser Menschen auf (vgl. Biechele 2010: 15; vgl. Bleicher 2004: 274). Diverse Themen wie Umweltpolitik, soziale Ungerechtigkeiten, religiöse Intoleranz oder das unzureichende Justizsystem können anhand des Kurzfilms präsentiert werden. Sass beschreibt Filme als einen großen Schatz für den Unterricht, „[...] denn sie erzählen von Menschen und

sie erzählen Geschichten. Wenn diese Geschichten mit den Erfahrungen der Lernenden korrespondieren oder kollidieren, ist dies ein wahrer Fundus für authentische Sprechkanäle“ (Sass 2007: 7). Sass und Abraham fordern daher die Selbstständigkeit des Films als Textsorte im Unterricht ein (vgl. Abraham 2009: 54).

Ich möchte die positiven Aspekte von Filmen als Botschafter der Kultur des deutschsprachigen Raumes für Deutsch als Fremdsprache herausstreichen. Als Träger von Kultur macht der Film die Fremdsprache sehr viel unmittelbarer und die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur lustvoller, da „Stereotype und Vorurteile [...] heute als zentrale Kategorien der Sprach- und Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gelten“ (Althaus 2003: 1168). Stereotype wie Vorurteile sind affektiv getragen, was im Fremdsprachenunterricht wertvoll ist. Sie sind anregendes Material für gute Spracharbeit und unverzichtbar für die Auseinandersetzung mit schriftlichen und mündlichen Kommunikationsstrukturen der Kultur des Zielsprachenlandes (vgl. Steinmann 1992: 223). Eine gezielte Bearbeitung dieser Klischeebilder mittels Figurenanalyse ist spannend für beide, da „[...] traditionelle, meist sozial geprägte Charakter- oder Verhaltenstypen, [...] ethnisiert“ werden (Althaus 2003: 1174). Filme eignen sich hervorragend, um Lernenden zu zeigen, dass „[...] jeder Film subjektiv und manipuliert ist[...]“ (Raabe 2003: 1096). Die Reflexion und der Abbau gerade dieser Vorbehalte gegenüber der fremden Kultur sollen gezielt in den Unterricht einfließen.

### **3.3. Die Verbindung von konstruktivistischem Lernen und Kurzfilmen**

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, besagt der Konstruktivismus als Lerntheorie, dass Lernen nur stattfindet, wenn Lerninhalt und Umgebung „[...] authentisch und komplex im Sinne der realen Wirklichkeit[...]“ sind (Wolff 1994: 418). Der Kurzfilm erfüllt diesen Anspruch, denn er ist authentisches Unterrichtsmaterial (vgl. Rössler 2007: 17). Der Kurzfilm erfüllt dieses Kriterium der Authentizität und bietet mehr als der Langfilm. Die Komplexität der narrativen Struktur und der Filmsprache, sowie die Figuren stellen Lernende vor Herausforderungen, die neue Lernerfahrungen evozieren. Nachdem Filme Teil der Realität der Jugendlichen sind, sollen Fertigkeiten und Wissen erworben werden, die erst in der Auseinandersetzung mit unbekanntem Inhalt „Überlebensstrategien“ für die „[...] neue[n] komplexe[n] Umgebung [...]“ (Wolff

1994: 415) in der Welt der Technologie des einundzwanzigsten Jahrhundert schaffen (vgl. Wolff 1994: 418).

Lernen baut sowohl auf individueller Wahrnehmung auf, als auch auf dem Austausch mit der Umwelt. Dies ist laut Wolff eine „[...] in hohem Maße konstruktive Operation [...]“ (Wolff 1993: 408), da aufgrund des Zusammenspiels von Erfahrungen und neuen Informationen Wissen entsteht. Egal, ob narrativ kurz oder lang, „[...] Spielfilme sind Inszenierungen der visuellen und auditiven [...] Wirklichkeit“ (Faulstich 2005: 7). Ziel der Inszenierung ist es, Zuschauern Teile der Realität in Bildern vorzuspielen, die wiederum verwendet werden, um „[...] zu einer neuen Wahrnehmung [...]“ konstruiert zu werden (Heinrich 1998: 56). Es ist wahrscheinlich, dass die Verknüpfung von Kurzfilm und Konstruktivismus in anschließender Auseinandersetzung und Bearbeitung im Unterricht zu neuer Wissenskonstruktion führt (vgl. Schwertfeger 2003: 1025). Es wird die Möglichkeit geboten im Austausch mit anderen Lernenden Lernprozesse zu initiieren, stimulieren und fördern.

Ein weiteres Grundprinzip des konstruktivistischen Lernens ist der Erwerb der Selbstverantwortlichkeit für das Lernen, sodass Wissenserwerb in „[...] seiner ganzen Komplexität verwirklicht [...]“ werden kann (Wolff 1994: 427). Der Erwerb der Lernerautonomie zielt zum einen darauf ab, die Grenzen zwischen dem Lernen im Klassenraum und dem Leben außerhalb des Klassenzimmers verschwinden und diese beiden Bereiche ineinander fließen zu lassen, und zum anderen individuelle Lern- und Arbeitstechniken zu fördern. Da Kurzfilme nicht eigens für den Unterricht produziert werden, sind sie authentische Unterrichtsmaterialien, die den Lernenden einerseits die Welt außerhalb des Klassenzimmers vorführen und ihnen andererseits Techniken zur Entschlüsselung abverlangen. Es sollen im Sprachunterricht Strategien vermittelt werden, die Lernende in ihren Lernprozessen unterstützen und fördern.

Die Synthese von Film und Konstruktivismus im Unterricht bricht veraltete Normen des Sprachunterrichts auf und eröffnet Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, handlungsorientiert, analytisch und kulturell zu arbeiten. Abraham fordert dies für eine Didaktik des Films ein, die sich seiner Meinung nach an der konstruktivistischen Lerntheorie anlehnen soll (vgl. Abraham 2008: 62). Auch Sass unterstützt Abrahams Standpunkt, denn interessantes visuelles Material führt zu erhöhter Aufmerksamkeit

und „[...] klare Aufgabenstellungen und Zielorientiertheit führen dazu, dass die Lernenden die Kompetenzen entwickeln, die sie brauchen“ (Sass 2007: 6).

Das Lernen nach konstruktivistischen Prinzipien bietet den Lernenden auch den Freiraum, Themen selbständig zu entdecken. Individuelle Wahrnehmung und selbstständiges Entdecken sollen im Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Dieser Freiraum wird durch die Formulierung von individuellen Bedürfnissen gewährleistet (vgl. Mitschian 2000: 18). Vor allem Jugendliche sind auf der Suche nach ihren Prioritäten und Interessen; das lebenslange Lernen und die Freude daran sollen den Heranwachsenden helfen sich in der Umwelt – der Gesellschaft – zurechtzufinden (vgl. Abraham 2009: 15).

## **4. Die Qualitative Forschung im Sprachunterricht**

### ***4.1 Die Ziele der qualitativen Forschung***

Qualitative Forschung wird in der Untersuchung soziokultureller Phänomene bevorzugt. Denn das Forschungsinteresse gilt der Darstellung der Pluralität von Lebenswelten der modernen Gesellschaften, da, so Flick, das Deuten und Verstehen vielfältiger Lebensstile, Lebensweisen und Milieus nur mittels Methoden der qualitativen Forschung nachvollziehbar sind (vgl. Flick 1999: 9). Qualitative Forschung erfasst soziokulturelle Mikrostrukturen und macht es sich zum Ziel diese „[...] kontextbezogen und naturalistisch in ihrer ganzen Komplexität [...]“ darzustellen (Boeckmann 2006: 55). Das Forschungsinteresse liegt nicht in der Erfassung großer Datenmengen, sondern in der Darstellung von Einzelfällen, die, so Boeckmann, bereits Aussagen über soziokulturelle Phänomene erlauben (vgl. Boeckmann 2006: 56).

Qualitative Forschung lehnt „[...] die klare Isolierung von Ursache und Wirkung, die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen, die Meßbarkeit [sic!] und Quantifizierung von Phänomenen [...]“ ab (Flick 1999: 12). Der Anspruch auf Messgenauigkeit einer Untersuchung kann nach Ansicht des qualitativen Forschungsansatzes weder der quantitative Forschungsansatz noch der qualitative erfüllen. Daher ist eine statistische Auswertung der Daten und eine numerische Präsentation nicht notwendig. Für sozialwissenschaftliche Forschungen gäbe es, so Beck und Bonß, keine uneingeschränkte Wahrheit, die es zu übernehmen gilt, sondern lediglich Deutungsangebote (vgl. Beck und Bonß 2001: 31).

Die qualitative Forschung legt viel mehr Wert auf eine sorgfältige Dokumentation des Forschungsvorgehens und Forschungsmaterials, um so den Anspruch der Validität, Reabilität und Objektivität zu erfüllen. Hinzu kommen hier noch die Gegenstandsangemessenheit der Forschungsmethoden und Reflexionsgabe des Forschenden für die Auswertung der Daten und deren Ergebnisse (vgl. Boeckmann 2006: 57f.).

Der qualitativ anleitende Forschende wählt die Erhebungsmethode individuell für den zu untersuchenden Gegenstand aus. Die Untersuchungsmethode wird der zu

erforschenden Situation angepasst, denn das Ziel der qualitativen Forschung ist nach Auffassung von Max Weber „[...] die Entschlüsselung des subjektiven Sinns im sozialen Handeln der Menschen [...]“ (Mayring 2002: 15). Die subjektive Sichtweise des Forschenden ist der erste Ansatzpunkt in seinem Forschungsvorhaben und wird von den Interessen, Erfahrungen und politischen Vorlieben des Forschers getragen, um aus dieser Sicht Situationen in ihrer Komplexität und Ganzheit zu untersuchen (vgl. Flick 1999: 14). Die Kontaktaufnahme des Forschenden mit seinem Untersuchungsfeld und den Beteiligten, sowie die Interaktion mit den Individuen, das Handeln und Interagieren mit ihnen im Alltag nehmen eine bedeutende Rolle im Untersuchungsprozess ein, da sie ihn antreibt „[...] Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (Flick 1999:14).

In der qualitativen Forschung liegen die Daten als Schriftstücke vor und werden durch Schriftstücke ausgewertet. Diese Texte erfüllen im qualitativen Forschungsprozess drei Funktionen; sie sind „[...] die wesentlichen Daten, auf die Erkenntnis begründet wird, sie sind auch die Basis von Interpretation und das zentrale Medium der Darstellung und Vermittlung solcher Erkenntnisse“ (Flick 1999: 43). Die Erhebungsverfahren, egal welcher Art, werden schriftlich dokumentiert und gelten als empirisches Material, welches eine Konstruktion der Wirklichkeit der ProbandInnen ist, und welche der Forschende in einem ersten Schritt nach individuell bestimmten Vorgehensweisen beschreibt und in einem weiteren auswertet. Flicks Abbildung verdeutlicht die Bedeutung von Texten im qualitativen Forschungsprozess.

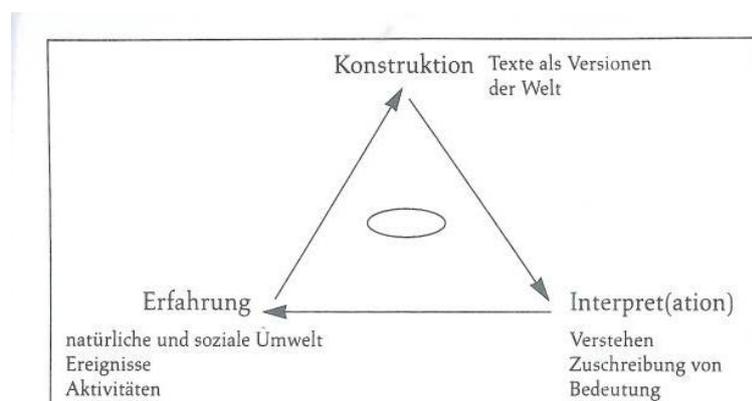


Abbildung 3: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation

Abbildung 2: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation (nach Flick 1999:47)

Bei der Datenauswertung bilden die Konstruktionen der individuell produzierten Wirklichkeiten in Form von Texten die Basis der Untersuchung. Qualitative Forschung dokumentiert den Forschungsprozess durch explizites, methodisch kontrolliertes Vorgehen, „[...] denn das Ergebnis kann nur über den Weg, der zu ihm geführt hat, nachvollzogen werden“ (Mayring 2002: 29). Zu Beginn der Datenerhebung ist es notwendig, sich für eine Form der Datenerhebung und Datenauswertung zu entscheiden. Der Forscher wählt für seine Untersuchung bedeutende Textpassagen aus, die nach festgelegten Regeln zu thematischen Sinneinheiten zusammengefasst werden und für die Bearbeitung weiter kategorisiert werden, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. Aufgrund der systematisch ablaufenden Prozedur ist es möglich Ergebnisse zu verallgemeinern und Theorien herauszubilden, welche neue Konstruktionen von Wirklichkeit zulassen (vgl. Flick 1999: 46).

Laut Mayring ist in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess qualitatives und quantitatives Denken vorhanden (vgl. Mayring 2002: 19). Da eine nachvollziehbare Darstellung von Untersuchungsergebnissen erstrebenswert ist, wird die schriftliche Präsentation der Daten häufig durch eine tabellarische Darstellung unterstützt, um eine übersichtliche Gestaltung der Daten zu gewährleisten.

#### ***4.2 Der Nutzen der qualitativen Forschung für den Unterricht***

Unterricht wird seit Einführung der kommunikativen Didaktik als Prozess wechselseitiger, verbaler und nonverbaler Beziehungen gesehen (vgl. Ackermann; Heinz 2002: 32). Untersuchungen in der Schulpädagogik nach qualitativem Forschungsansatz sollen „[...] Aufschluss über das Erleben und die Handlungen von Menschen im pädagogischen Kontext [...] mittels spezifischer empirischer Instrumente geben“ (Ackermann; Heinz 2002: 31). Der Anspruch auf Subjektorientierung der Untersuchung des Unterrichts ist notwendig, denn Handlungen der Individuen in ihrer Lebens- und Alltagswelt sowie ihre Sichtweisen können nur durch Forschungsmethoden der qualitativen Forschung ergründet werden (vgl. Ackermann; Heinz 2002: 31). Ziel der Untersuchungen der Schulpädagogik ist es Unterrichtsrealitäten und Unterrichtsbedingungen darzustellen, um diese zu verbessern.

Ackermann und Heinz (2002) schreiben die qualitative Forschung im Kontext Schule der Domäne der Handlungsforschung zu. Die Handlungsforschung findet ihre Begründung in dem sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz der Aktionsforschung, welche sich als Reaktion auf „[...] das Praxis-Defizit der Kritischen Theorie konstituierte [...] mit dem Anspruch, Praxisrelevanz und kritische Intentionen zu verbinden sowie empirische Forschung als eingreifende Praxis zu entwerfen“ (Ackermann; Heinz 2002: 14). Sie ist gekennzeichnet durch Offenheit in der Theoriebildung, denn Hypothesen bilden sich erst im Verlauf der Untersuchung unter Berücksichtigung verwendeter Erhebungsverfahren. Das Ziel ist die Aufhebung der „künstlichen“ Trennung von Theorie und Praxis, indem „[...] alle Beteiligten als gleichberechtigte Akteure anerkannt werden und forschungsverändernd in die Praxis eingreifen [...]“, um den Unterricht zu modifizieren (Ackermann; Heinz 2002: 33).

Laut Ackermann und Heinz (2002) ist Unterricht mehr als eine reine Vermittlung von Wissen und Kenntnissen. Die Lern- und Lehrsituation wird als individueller Interaktionsprozess gesehen, der gestaltbar und deutungsoffen ist. Um nun einen spezifischen Interaktionsprozess zu untersuchen, müssen die Erhebungsmethoden der Datengewinnung an die jeweilige individuelle Situation angepasst werden, was eine einheitliche Methodologie unmöglich macht. Vielmehr gibt es ein Repertoire an Möglichkeiten der Datenerhebung, die an die Interessen der Forschenden angelehnt sind. Da das Ziel den Untersuchungsgegenstand „[...] in seiner jeweiligen Besonderheit und Strukturiertheit zu erfassen und zu verstehen“ ist (Ackermann; Heinz 2002: 50), richtet sich die ausgewählte Erhebungsmethode nach den Forschungsthemen, die den Bereichen Schulsystemstudien, Untersuchungen zur Schüler- und Lehrersozialisation, sowie Studien zum Unterricht zuzuordnen sind.

Der praktische Teil dieser Diplomarbeit untersucht den Fremdsprachenunterricht an der *American International School* in Wien durch Erhebungsmethoden des qualitativen Forschungsansatzes. Die Daten wurden anhand von Reflexionstagebüchern erhoben, welche einzelne Textpassagen mittels *thematischer Kodierung* kategorisierten (siehe Kapitel 4.4.1). Die Ergebnisse der Auswertungen werden aus Gründen der Übersicht schriftlich und tabellarisch dargestellt.

### **4.3 Die Forschungsmotivation**

Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung war mein Interesse für den Fremdsprachunterricht an sich. Im Rahmen der universitären Ausbildung setzte ich mich mit diversen Lernmodellen auseinander und stieß in diesem Zusammenhang auf die Pädagogik des konstruktivistischen Lernens, die ich in dem von mir geführten Sprachunterricht mittels des qualitativen Forschungsansatzes untersuchen wollte. Flicks Annahme, dass „Wissenschaft [...] [produziert]keine uneingeschränkten Wahrheiten mehr [produziert], die fraglos übernommen werden können“ sowie die Zielformulierung qualitativer Forschung, dass „Theorien aus empirischen Untersuchungen heraus entwickelt und Wissen und Handeln als lokales Wissen und Handeln untersucht“ werden, waren motivierende Faktoren meinen Fremdsprachenunterricht für diese Diplomarbeit zu untersuchen (Flick 1999: 10).

Einerseits war es mein Wunsch das Lernmodell konstruktivistisch ausgerichteter Pädagogik aufzuarbeiten, andererseits war das Interesse für die Filmdidaktik, im Speziellen der fehlenden Didaktik zu Kurzfilmen, gegeben. Durch eine Vernetzung der Pädagogik des konstruktivistischen Lernens und eines ausgewählten Kurzfilms sollte meine Fremdsprachenklasse nach qualitativem Forschungsansatz untersucht werden.

Kapitel 2 stellt die Ausbildung der Selbstverantwortlichkeit des konstruktivistischen Lernens als eine zu unterrichtende Fähigkeit im Sprachunterricht vor. Im Rahmen dieser Ausbildung ist der Erwerb *Organisationsfähigkeit* eine Komponente des Lernprozesses, der eine selbstständige, individuelle Auseinandersetzung mit Lerninhalten ermöglicht. Neben der Organisationsfähigkeit ist aber auch die Anwendung vielfältiger *Lernstrategien* für die Erreichung der Lernziele notwendig.

Für die Untersuchung des Deutsch als Fremdspracheunterrichts nach konstruktivistischem Lernmodell an der *American International School* in Wien erschien die Projektarbeit in Kleingruppen für die Datenerhebung am ergiebigsten. Die Klasse wurde in Kleingruppen aufgeteilt, die jeweils ein Thema ihrer Wahl bearbeiteten, welches im Anschluss an die Ausarbeitung vor der Klasse gemeinsam präsentiert wurde. Die Arbeit in Kleingruppen ermöglichte eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Zum einen erforderte die Arbeit in

Kleingruppen ein hohes Maß an Kommunikation und Kooperation innerhalb der Gruppe, was die Ausbildung der Organisationsfähigkeit notwendig machte; zum anderen mussten von den Lernenden selbstständig Entscheidungen getroffen werden, die eine Vorbereitung auf die reale Welt außerhalb des Klassenzimmers simulieren sollte. Außerdem sollten die Lernenden dazu angeregt werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, um zu erkennen, dass sie selbst für ihren Lernerfolg verantwortlich sind. Die „[...] aktive und autonome Beteiligung der Lernenden am Unterrichtsprozess“ sind nach Boeckmann „[...] unerlässlicher Bestandteil eines Sprachunterrichts“ (Boeckmann 2006: 25).

## ***4.4 Methodik und Durchführung der Untersuchung***

### **4.4.1 Fragestellungen**

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war mein Interesse am Fremdsprachunterricht an der *High School* der *American International School* in Wien. Die Zielgruppe waren Jugendliche im Alter zwischen vierzehn und achtzehn Jahren mit internationalem Hintergrund. Diese Untersuchung hatte zwei Absichten. Es sollte die Anwendung des Lernmodells des Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht untersucht werden und in einem weiteren Schritt mit dem Kurzfilm vernetzt werden. Für das zu erfüllende Curriculum musste einerseits das Thema „Leben zwischen den Kulturen“ im Unterricht bearbeitet werden, andererseits war es mir wichtig die Lernenden im Sprachunterricht mit gesellschaftlichen Anforderungen zu konfrontieren. Es stellten sich Fragen zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Jugendliche für weitere Ausbildungen benötigen, um sich alleine und selbstständig zurechtfinden zu können.

Während der Literaturrecherche für diese Diplomarbeit kam es zu mehrmaligen Verschiebungen des Forschungsinteresses und zu Neufokussierungen. Obwohl der Forschungsausgangspunkt der gleiche blieb (vgl. Altrichter, Posch 2007: 42), fanden Erweiterungen hinsichtlich der Fragestellung statt. Ich fand heraus, dass es keine empirischen Untersuchungen zur Verknüpfung des konstruktivistischen Lernens mit dem Kurzfilm gab, obwohl es reichlich Literatur zum konstruktivistischen Lernmodell und zur Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht gab. Es wurde eine geeignete Forschungsmethode nach qualitativem Ansatz entwickelt, die Grotjahn's „[...] Kriterien

der *Offenheit* und *Kommunikation* als notwendige Bedingung zur Erreichung einer zufriedenstellenden Validität [...]“ erfüllte (Grotjahn 1993: 235).

Die Untersuchung zielte nicht darauf ab, vorherrschende Phänomene des Sprachunterrichts zu verifizieren beziehungsweise zu falsifizieren. Nach Auffassung der konstruktivistischen Pädagogik ist diese Dichotomie nicht zielführend, da im Rahmen dieser Untersuchung Aussagen über den Fremdsprachenunterricht getroffen werden können, die dem konstruktivistischen Lernmodell folgen. Die Literatur zur konstruktivistischen Pädagogik unterstützt meine Thesen für diese Untersuchung, die es mir ermöglichen, Aussagen zu dem Lernen nach konstruktivistischen Prinzipien zu machen. Ich wollte mit dieser Untersuchung den Aspekten *Organisationsfähigkeit* und *Ausbildung von Lernstrategien* nachgehen.

Vor Beginn der Ausarbeitung meiner Thesen wurde mir in Unterrichtsgesprächen mit meinen Schülern klar, dass das Lernen den gesellschaftlichen Veränderungen des einundzwanzigsten Jahrhunderts angepasst werden muss (siehe Kapitel 2.1). Aus diesen Gesprächen ging hervor, dass die Schüler nach Abschluss ihrer Schulausbildung neben ihrem akademischen Wissen auch Kompetenzen benötigen, die sie bei Bewerbungen für Universitäten und ihrem zukünftigen Beruf brauchen werden. Dabei sind Fähigkeiten wie die Ausbildung zur Organisationsfähigkeit, der Erwerb von Lernstrategien sowie Originalität wichtige Kriterien. Außerdem sollten ihre Kompetenzen nicht nur die Verwendung der neuen Medien einschließen, sondern auch einen gezielten Umgang mit diesen vorweisen.

Da das Untersuchungsfeld „Unterricht“ sehr komplex ist, war es notwendig eine klare thematische Ausrichtung zu entwickeln, um einerseits zielgerichtet arbeiten zu können und andererseits aussagekräftige Daten über den Forschungsgegenstand zu erhalten (vgl. Boeckmann 2006: 52).

Ich wählte für die Untersuchung drei Aspekte aus, die ich in Thesen formulierte (siehe Kapitel 1.2). Die Grundlage meiner Daten bildeten die Einträge der Lernenden in ihre Reflexionstagebücher. Ich untersuchte die drei Aspekte *Organisationsfähigkeit*, *Lernstrategien* und *Kurzfilme*, die ich auswertete und die die Basis meiner Schlussfolgerungen bildeten.

#### 4.4.2 Zugang zum Untersuchungsfeld

Die vorliegende Untersuchung des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts fand an der *American International School* in Wien statt. An der Schule werden 770 Schüler unterrichtet, wobei die *High School* von ungefähr 270 Schülern unterschiedlicher Herkunft besucht wird. Laut Angaben des *Admission Office* umfasst die Schule sechsfünfzig Nationalitäten. Dies ist im *Annual Report* des Schuljahres 2011/2012 ersichtlich.

Das Interesse der vorliegenden Untersuchung galt dem konstruktivistischen Lernen im Fremdsprachenunterricht und dem Einsatz von Kurzfilmen (vgl. Flick 1999: 74). Meine Lehrtätigkeit an der *High School* der *American International School* in Wien begünstigte den Zugang zum Untersuchungsfeld und der multikulturelle Hintergrund der Schüler unterstützte die Relevanz des konstruktivistischen Lernmodells. Der Deutschunterricht wird von einer Mehrzahl der Schüler besucht, was zwei Gründe hat. Zum einen ist der Besuch des Deutschunterrichts nach österreichischem Gesetz bis zum vollendeten neunten Schuljahr verpflichtend, andererseits erkennen die Eltern und Schüler die Relevanz der deutschen Sprache für das Leben in Österreich, auch wenn sie oft nur zwei bis drei Jahre in hier leben.

Zielgruppe dieser Untersuchung nach qualitativem Forschungsansatz waren Schüler und Schülerinnen zwischen vierzehn und achtzehn Jahren, die den Deutschunterricht auf dem Sprachniveau A2/B1 nach Europäischem Referenzrahmen<sup>4</sup> besuchten. Um dieses Sprachniveau zu erreichen, müssen Lernende im Regelfall mindestens zwei Schuljahre den Deutschunterricht in der *Middle School* oder *High School* besuchen. Der Deutschunterricht findet alternierend zwei bis dreimal pro Woche im Ausmaß von jeweils fünfundsiebzig Minuten statt.

Das zu unterrichtende Curriculum, das für Eltern und Schüler ersichtlich ist<sup>5</sup>, ist eine Vernetzung aus den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens und dem erarbeiteten Deutschcurriculums des *Modern Language Department* der *High School* der *American International School* in Wien. Für den regulären Unterricht wird das Lehrwerk *Optimal*

---

<sup>4</sup> Das Curriculum des Europäischen Referenzrahmens ist unter <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> oder <http://www.osd.at/> abrufbar [eingesehen am 31. Jänner 2013].

<sup>5</sup> Das Curriculum des Deutschprogramms in der *High School* der *American International School*, Vienna ist unter <http://www.ais.at/page.cfm?p=642> abrufbar [eingesehen am 31. Jänner 2013].

BI mit individuellen Zusatzmaterialien, wie unter anderem Filme, Kurzgeschichten, Zeitungsartikeln und Liedern verwendet. In diesem Lehrwerk ist eines der zu unterrichtenden Einheiten dieser Niveaustufe das Thema „Leben zwischen den Kulturen“, das die Idee für die vorliegende Untersuchung gab.

Ich unterrichtete zum Zeitpunkt der Untersuchung zwei parallel geführte Klassen dieser Niveaustufe, welche jeweils von 9 Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Nationalitäten besucht wurden und die Probanden dieser Untersuchung waren. Die Untersuchung fand während der regulären Unterrichtszeit über einen Zeitraum von drei Schulwochen statt.

Die meisten dieser Jugendlichen entstammten bikulturellen Familien und hatten bereits mehrmals ihren Wohnsitz gewechselt. In der Fachliteratur werden sie als *third culture kids*<sup>6</sup> bezeichnet. Das Thema für diese Untersuchung ergab sich aufgrund dieses Aspektes. Die Schüler und ihre Erziehungsberechtigten wurden über die Untersuchung, ihre Zielsetzungen und den Ablauf vorab informiert, um Interesse, Mitwirkung und aktive Beteiligung zu erhalten (vgl. Flick 1999: 74). Es wurden auch Fragen hinsichtlich des Nutzens dieser Untersuchung sowie des Datenschutzes und der Veröffentlichung der Ergebnisse der Datenauswertung beantwortet (vgl. Flick 1999: 77).

#### **4.4.3 Forschungsmethodik: Datentriangulation**

Unter dem Begriff *Triangulation* versteht man in der Sozialforschung die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei Punkten (vgl. Flick 2003: 161). Der Begriff wurde metaphorisch verwendet und entstammt dem Bereich der Militärstrategie und Navigation, wo durch „multiple Bezugspunkte die genaue Position eines Objekts“ bestimmt wird (Lamnek 2010: 248). Die Verwendung von Triangulation in der qualitativen Forschung zielt auf „[...] die Erweiterung von Perspektiven auf den Gegenstand durch Heranziehen unterschiedlicher Theorieansätze, Methoden,

---

<sup>6</sup> Diese Diplomarbeit beschäftigt sich nicht mit dem Begriff *third culture kids*, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. David C. Pollock und Ruth E. Van Reken erklären den Begriff *third cultures kids* wie folgt:

„A Third Culture Kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture are assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar backgrounds” (Pollins, Van Reken 2001: 19).

Datenquellen [...]“ ab (Ackermann; Rosenbusch 2002: 48), um dadurch die Validität der Daten zu maximieren. Für die Validierung der Daten gibt es nach Denzin (1989) vier Typen von Triangulationsverfahren: Datentriangulation, Theorientriangulation, Methodentriangulation und Forschertriangulation.

Die Forschungsmethode der Triangulation entstand aufgrund reger Diskussionen, ob es möglich ist, Daten in dem qualitativen Forschungsansatz validieren zu können. Der Einsatz von Triangulation in der Datenerhebung unterstützte die Positionierung der qualitativen Forschung als ernst zu nehmenden Forschungsansatz (vgl. Ecarius; Miethe 2011: 8). Es konnte nämlich mithilfe der Triangulation gezeigt werden, dass qualitative Forschung sehr viele neue Fragestellungen aufwirft, die quantitative Verfahren allein nicht hätten finden können (vgl. Mayring 2002).

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Datentriangulation als Methode der Datenerhebung verwendet. Von einer Datentriangulation spricht man, wenn es zu einer „[...] Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen, differenziert nach Zeit, Raum und Personen [...]“ kommt (Flick 1999: 85). In der Projektarbeit zu dem Unterrichtsthema „Leben zwischen Kulturen“ bildeten die Tagebucheinträge der Schüler die Daten, welche von unterschiedlichen Probanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten geschrieben wurden.

#### **4.4.4 Datenerhebung durch Reflexionstagebücher**

Die Verwendung von Tagebüchern in der qualitativen Forschung kommt der Dokumentation und der Reflexion des Forschungsablaufs zugute (vgl. Flick 1999: 191). Tagebücher sind Schriftstücke des Alltags und halten in chronologischer Anordnung das persönliche Erleben des Autors über einen längeren Zeitraum fest. Dem Schreiber geht es dabei um die Notation von aktuellen Ereignissen, in die er selbst als Beobachter beziehungsweise Akteur einbezogen ist (vgl. Fischer 1997: 693).

Für die empirische Untersuchung des praktischen Teils dieser Arbeit erfolgte die Datenerhebung durch Reflexionstagebücher. Der Einsatz von Tagebüchern für die Darstellung von Prozessen und Abläufen in Untersuchungen wird von Fischer (1997), Flick (1999) und Mayring (2002) befürwortet. Dennoch empfehlen diese Autoren die

Verwendung von Tagebüchern allein für die Leiter von Forschungsprojekten als Stütze für die Dokumentation ihrer Untersuchungen. Fischer verweist in ihrem Artikel aber auch auf die Bedeutung von Tagebüchern aus der Perspektive von jugendlichen Teilnehmern, da sie eine „[...] Datenquelle zur Begründung einer Systematisierung von Entwicklungsabläufen in der Adoleszenz“ und eine „[...] Überprüfung entwicklungspsychologischer Theorien“ sind (Fischer 1997: 693). Auch Rizou führt die Lerntagebücher „als Reflexionsinstrument für Lernende und als Feedbackquelle für die Lehrkraft an“ (Rizou 2012: 18). Während der Projektarbeit zu dem Unterrichtsthema „Leben zwischen den Kulturen“ dokumentierten, reflektierten und evaluierten die Schüler das Unterrichtsprojekt in ihren individuellen Tagebüchern. Ich wählte die Bezeichnung „Reflexionstagebücher“.

Ich entschied mich für diese Erhebungsmethode in Folge meiner Auseinandersetzung mit dem Thema „Lernen nach konstruktivistischen Vorstellungen“. Dieses Lernmodell geht generell davon aus, dass jegliches Lernen ein Prozess ist, der individuell ist und nach subjektiven Vorstellungen verläuft (siehe Kapitel 2). Das Schreiben von Tagebüchern kann als Ausdruck dieser individuellen Vorstellungen gesehen werden; es ist nach Fischer eine offene Form des Schreibens, die „jederzeit und spontan erfolgen“ kann und „keiner besonderen Vorbereitung und keiner Ausbildung“ bedarf (Fischer 1997: 694). Es ist Ausdruck privater und persönlicher Geschichten, welche „[...] eine einzigartige Quelle für dichte und vielfältige Informationen [...]“ darstellen, die von keiner außenstehenden Person in dieser Form wiederzugeben wäre (Fischer 1997: 694). Des Weiteren bewirkt eine Kontinuität des Schreibens eine Veränderung beziehungsweise eine Entwicklung von Wahrnehmungen und Erkenntnissen im Lernprozess und hilft Schreibenden somit über Lernwege rückwirkend zu reflektieren und sie zu evaluieren (vgl. Flick 1999: 191). Die Tagebucheinträge ermöglichen es dem Schüler sich nach konstruktivistischer Auffassung mit Perturbationen auseinanderzusetzen und diese Krisen durch das „Bedürfnis nach Selbstklärung“ zu bewerkstelligen (Fischer 1997: 694).

Das Unterrichtsprojekt orientierte sich nach Vorgaben der qualitativen Forschung mit dem Ziel die *Ausbildung der Organisationsfähigkeit* und den *Erwerb von Lernstrategien* durch die Tagebucheinträge zu untersuchen. Mittels des Reflexionstagebuches sollte der Lernprozess aus der Sicht der Probanden dokumentiert

werden, um diesen in einem nächsten Schritt nach qualitativer Datenauswertung zu analysieren. Die Sicht des Subjekts stand im Zentrum dieser Untersuchung und durch die Verwendung der Tagebücher sollte es mir möglich gemacht werden, eine Innenperspektive zu erlangen, um Zugänge zu den Lernprozessen zu bekommen, die mir durch Interviews oder Beobachtungen verschlossen geblieben wären (vgl. Flick 1999: 77). Es sollten Abläufe, Entscheidungen und Prozesse „eingefangen“ werden, die von den Teilnehmern vorab selektiert worden waren. Diese Untersuchung konzentrierte sich auf die drei Aspekte *Ausbildung der Organisationsfähigkeit, Lernstrategien und Kurzfilm*, was es mir erleichterte, einen Überblick hinsichtlich der Datenmenge zu bewahren.

Die Probanden wurden über den Sinn und Zweck der Reflexionstagebücher vorab informiert und es wurde besonders auf die Bedeutung der Aspekte dieser Untersuchung hingewiesen (vgl. Flick 1999: 191). Da die Probanden ihren Lernprozess in der Fremdsprache dokumentierten, wurde ein Pool von Fragen ausgeteilt, die sie in der Dokumentation und Reflexion unterstützen sollten. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Tagebucheinträge nach der jeweiligen Unterrichtsstunde zu verfassen wären, um dem Anspruch der Kontinuität des Schreibens nachzukommen. Die Probanden entschieden selbst über die Ausführlichkeit ihrer Einträge sowie deren formale Gestaltung. Nach Abschluss des Projekts wurden die Reflexionstagebücher für die Datenauswertung eingesammelt.

#### **4.4.5 Das Unterrichtsprojekt „Leben zwischen den Kulturen“**

##### Rahmenbedingungen des Projekts

Das Unterrichtsprojekt wurde im Mai 2009 im Rahmen der Lektion „Leben zwischen den Kulturen“ der Niveaustufe B1 in zwei parallel laufenden Deutschklassen in der *High School der American International School* in Wien durchgeführt. In beiden Klassen gab es weibliche und männliche Lernende im Alter zwischen fünfzehn und achtzehn Jahren. Des Weiteren kamen die Lernenden aus insgesamt sechs unterschiedlichen Nationen.

Um möglichen Hindernissen eines Forschungsprojektes entgegenzuwirken, informierte ich im Vorfeld die Administration über meine Untersuchung (vgl. Flick 1999: 70f.). Obwohl die Lehrpersonen im Allgemeinen in der Durchführung verschiedener Unterrichtsprojekte unterstützt werden, war eine Besprechung mit dem *High School Principal* über die Planung und Durchführung des Projekts notwendig. In diesem Gespräch mussten Fragen zum Ablauf der Untersuchung beantwortet, die Relevanz des Themas zum Curriculum dieser Niveaustufe vorgestellt sowie eine Verknüpfung mit der Schulphilosophie gegeben werden.

Our mission is to provide a culture of educational excellence, a nurturing environment, and an atmosphere of open communication. We aim to prepare a diverse student body for higher education; to inspire our youth to realize their potential, to foster life-long learning, tolerance, personal integrity, and democratic values; and to prepare our students to become responsible adults with respect for different cultures and beliefs.

We strive to respect, include, nurture, challenge. (Dino 2012: 1)

Der eigentlichen Untersuchung kam mein gutes Verhältnis zu den Schülern zugute. Das notwendige Vertrauen der Probanden war gegeben und motivierte sie in der Projektarbeit, welche als willkommene, kreative Arbeit zu ihrem hektischen Schulalltag begrüßt wurde. Alle für die Projektarbeit benötigten Materialien und Medien waren vorhanden. Die Medienausstattung der Schule ermöglichte den Schülern ihre Ideen in der Projektarbeit vielfältig umzusetzen.

#### Der Ablauf des Projekts

Für die Behandlung der Lehreinheit „Leben zwischen den Kulturen“ war ein Zeitfenster von drei Schulwochen vorgesehen. Die Projektarbeit an sich dauerte sechs bis sieben Unterrichtseinheiten zu je fünfundsiebzig Minuten. Den Schülern wurde vor Beginn der Projektarbeit ein Arbeitsblatt mit dem Ablauf ausgehändigt.

## Zeitplan

Datum	Geplante Unterrichtsaktivität
15. Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vorstellung der Lektion „Leben zwischen den Kulturen“</li><li>• Vorstellung des geplanten Unterrichtsprojekts</li><li>• Austeilen und Besprechung des Arbeitsblatts zu dem Projekt</li><li>• Gruppenbildung von jeweils drei Schülern pro Gruppe</li><li>• Austeilen und Besprechung des Reflexionstagebuchs</li><li>• Vorführung des Kurzfilms <i>Chinese take away</i></li><li>• Beginn der Arbeit an dem Unterrichtsprojekt</li></ul>
19. Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeit in den Gruppen</li></ul>
21. Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeit in den Gruppen</li></ul>
25. Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeit in den Gruppen</li></ul>
27. Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeit in den Gruppen</li></ul>
29. Mai 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Präsentation der Gruppenprojekte von den Schülern</li><li>• Abschließende Reflexion, Diskussion und Evaluation des Projekts</li></ul>
1. Juni 2009	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einsammeln der Reflexionstagebücher</li></ul>

Abbildung 3: Zeitplan

Die erste Unterrichtseinheit stellte den Ablauf des Projekts auf einem Arbeitsblatt vor, um ein Vor-Verständnis des zu untersuchenden Gegenstandes bzw. Feldes zu vermitteln und die von Flick geforderte Transparenz der Untersuchung zu gewährleisten (vgl. Flick 1999: 60). Diese Unterrichtseinheit war eine Vorbereitungsstunde für die darauffolgenden Unterrichtseinheiten, damit eine produktive Auseinandersetzung mit dem Thema „Leben zwischen den Kulturen“ stattfinden konnte. Die zur Verfügung stehenden Materialien wurden besprochen und das Reflexionstagebuch wurde ausgeteilt. Die Schüler wurden über die Bedeutung des Reflexionstagebuchs für die Untersuchung informiert und sie erhielten einen Fragenkatalog, der ihnen bei ihren Reflexionen helfen sollte.

Nachdem die Projektarbeit den konstruktivistischen Vorstellungen folgen sollte, war es unumgänglich meine Erwartungen und Ziele zurückzustellen, damit die Schüler in ihren Ausarbeitungen frei waren und keiner vorgegebenen Sichtweise folgten. Im Anschluss an die Besprechung des Arbeitsblattes erfolgte die Gruppenbildung, die zwar hinsichtlich der Gruppengröße vorgegeben war, nicht aber hinsichtlich der Konstellation.

Die Arbeit an dem Projekt wurde durch die Filmvorführung des Kurzfilms *Chinese take away* (Binder 2005) eingeleitet. Der Kurzfilm sollte die Lernenden auf das Thema „Leben zwischen den Kulturen“ vorbereiten und ihnen neue und kreative Zugänge hinsichtlich der Bearbeitung eines Projektthemas geben (siehe Kapitel 4.4.1). Im Anschluss an die Filmvorführung setzten sich die Schüler in ihren Projektgruppen zusammen und begannen mit der Besprechung des Kurzfilms und dem Austausch ihrer Ideen.

#### Kurzdarstellung *Chinese take away*

Der Kurzfilm *Chinese take away* ist eine Komödie, die sich mit der Problematik der Kulturzugehörigkeit anhand der zwei Protagonisten Anna (Marleen Lohse) und Ming (Nick Dong Sik) auseinandersetzt. Während Anna auf ihr Essen wartet, droht der Koch Ming an einem Stückchen Gemüse zu ersticken und Anna rettet ihm das Leben. Aufgrund seiner kulturellen Verwurzelung beschließt Ming, Anna sein Leben lang zu dienen. Dabei kommt es zu sehr unangenehmen Situationen für Anna, die sie dazu veranlassen, eine Psychologin aufzusuchen, die chinesischer Abstammung ist, in der Hoffnung eine Möglichkeit zu finden Ming von seinem Versprechen zu entbinden. In einem Wutanfall erwürgt Anna Ming beinahe, der daraufhin von der Psychologin gerettet wird und ihr nun dient.

In den darauffolgenden vier Unterrichtseinheiten wurde das individuell gewählte Gruppenthema bearbeitet. Während der Unterrichtseinheiten beobachtete ich die Arbeitsweise und Arbeitsfortschritte der einzelnen Gruppen und gewann in Gesprächen mit den Probanden Einblick in den Arbeitsprozess. Außerdem stand ich den Schülern als *facilitator* zur Seite. Die veranschlagte Zeit für die Bearbeitung war ausreichend und die Projektpräsentationen konnten in der sechsten Unterrichtseinheit stattfinden. In der abschließenden schriftlichen und mündlichen Reflexion und Evaluation des Projekts

konnte die Untersuchung in der siebten Unterrichtseinheit erfolgreich zu Ende gebracht werden.

#### **4.5 Die Datenauswertung**

Die Dokumentation der gesammelten Daten – die Textpassagen – bilden in der qualitativen Forschung die Grundlage für die Auswertung. Diese Textpassagen erfüllen nach Flick drei Funktionen. Sie sind die wesentlichen Daten für den Erkenntnisgewinn, die Basis der Interpretation und zentrales Medium der Darstellung (vgl. Flick 1999: 43).

Da Texte eine neue Version der Wirklichkeit produzieren, und „[...] Text und Realität keine einfache Abbildung faktisch gegebener Zusammenhänge [...]“ darstellen (Flick 1999: 44), gibt es auch keine eindeutigen Bestimmungen hinsichtlich der Auswertung der gewonnenen Daten in der qualitativen Forschung. Da es keine eindeutigen Regeln zu dem Auswertungsverfahren gibt, sind Selbsttäuschung und unzuverlässige oder ungültige Schlussfolgerungen keine Seltenheit. Nach Lamnek steht die qualitative Forschung vor folgender Herausforderung:

Die Darstellung und Auswertung qualitativer Beiträge sieht sich mit der Anforderung konfrontiert, zugrunde liegende Strukturen zu erfassen und zu rekonstruieren, denn die qualitative Sozialforschung zielt auf verallgemeinerungsfähige Aussagen ab, möchte dabei aber die Originalität der Einzelbeiträge nach Möglichkeit erhalten. (Lamnek 2010: 178)

Die Auswertungsmethode muss daher der Erhebungsmethode und dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand angepasst werden. Es ist notwendig ein Auswertungssystem für die jeweilige Untersuchung auszuwählen, das einerseits eine systematische Erschließung des Textmaterials ermöglicht und andererseits den Vorwürfen der Unzulässigkeit und Ungültigkeit der gewonnenen Daten entgegenwirkt.

In dieser Untersuchung bildeten die Einträge der Lernenden in ihre Reflexionstagebücher die Grundlage für die Datenauswertung. Mir war bewusst, dass diese Texte Konstruktionen der Handelnden in ihrem Sozialfeld sind, und dass es daher nötig ist, ein Modell der Auswertung aus der Fachliteratur auszuwählen. Es wurde für die Auswertung der Daten das Verfahren der „gegenstandsbezogenen Theoriebildung“ ausgewählt, das von den amerikanischen Soziologen Anselm Leonard Strauss und

Barney Glaser in den sechziger Jahren entwickelt wurde und als *grounded theory* bezeichnet wird. Mayring führt an, dass sich die Forscher in diesem Verfahren „[...] bei der Datensammlung bereits Gedanken über die Auswertung machen und diese impliziten Konzepte in die weitere Datensammlung Eingang finden“ (Mayring 2002: 104).

Es muss ein theoretischer Bezugsrahmen erstellt werden, der eine für die Untersuchung passende Kategorisierung von Textpassagen erlaubt. Aufgrund dieser Kategorisierungen werden Codes entwickelt, die der Verfeinerung sowie den Vergleichen zwischen den Codes dienen, um so Hypothesen über den Forschungsgegenstand entwickeln zu können (vgl. Mayring 2002: 105). Die Interpretation der Textpassagen verfolgt zwei Ziele: zum einen kann es zu einer Vermehrung des Textmaterials kommen, da weitere Aussagen dem Ursprungstext zugetragen werden, andererseits kann es durch die Erstellung von Kategorisierungen zu einer Reduktion des Ursprungstextes kommen (vgl. Flick 1999: 196). Ich entschied mich für das zweite Ziel: die Reduktion des Textmaterials.

Die Auswertung der Daten zu der vorliegenden Untersuchung lehnte sich an das Modell der *grounded theory* an. Das ursprüngliche Textmaterial wurde durch die Erstellung von Kategorien reduziert. Die Erstellung der Kategorien war auf die Untersuchungsaspekte *Ausbildung der Organisationsfähigkeit, Erwerb der Lernstrategien* und *die Bedeutung des Kurzfilms für das konstruktivistische Lernen* ausgerichtet.

#### **4.5.1 Thematische Kodierung**

Das Verfahren der thematischen Kodierung lehnt sich an das Auswertungsmodell der *grounded theory* von Strauss und Glaser an. Die Fachliteratur zur qualitativen Forschung gab mir ausreichend Argumente, dieses Verfahren für die Auswertung der Untersuchung zu verwenden.

Zunächst wird das Verfahren der thematischen Kodierung für Untersuchungen verwendet, bei der es bereits vorab eine festgelegte Teilnehmerzahl gibt. Anlehnend an die *grounded theory* werden besonders aufschlussreiche Textpassagen mit thematischen Codes versehen, die während der Auswertung der Daten entwickelt werden. Dabei, so

Flick, „[...] wird die Annahme zugrunde gelegt, daß [sic!] in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“, die im Anschluss an die Datenauswertung eine Theoriebildung ermöglichen (Flick 1999: 206). Daher steht die Präsentation der Vielfalt der „Perspektiven in sozialen Gruppen auf Gegenstände und Prozesse“ im Mittelpunkt der Untersuchungen nach qualitativem Forschungsansatz (Flick 1999: 211).

Der wesentliche Unterschied – der besonders wichtig für diese Untersuchung ist – liegt in der Erstellung eines *Theoretischen Sampling*, das innerhalb der Gruppen die ergiebigsten Texte für die Auswertung auswählt, „[...] deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlußreich [sic!] erscheinen“ (Flick 1999: 206). Die Datenerhebung richtet sich nach Themenvorgaben, welche in der Auswertung anschließend miteinander verglichen werden.

Das thematische Kodieren ist ein mehrstufiges Auswertungsverfahren. Zunächst werden die ausgewählten Fälle in sogenannten Einzelfallanalysen kurz beschrieben. In dieser Kurzpräsentation werden Informationen zu der untersuchenden Person in Hinblick auf die Fragestellung und die zu untersuchenden Themen wiedergegeben (vgl. Flick 1999: 207). In einem nächsten Schritt werden die Daten, also die Texte, der Probanden durch die Erstellung thematischer Codes aufgebrochen. Codes sind „[...] Operationen, mit denen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Weise wieder zusammengesetzt werden. Dies ist der zentrale Prozeß [sic!], durch den Theorien aus Daten aufgebaut werden“ (Strauss; Corbin 1990: 57, zitiert nach Flick 1999: 197). Die Kodierung ist als Prozess der Abstraktion zu verstehen, der die Ausbildung von Theorien nach der Datenauswertung ermöglicht.

Die Kodierung selbst erfolgt in mehreren Phasen. Auffallende Textpassagen werden in einem ersten Schritt zu Sinneinheiten zusammengefasst, die einem Begriff, dem sogenannten Kode, zugeordnet werden. Dieser erste Schritt wird als *Offenes Kodieren* bezeichnet und zielt darauf ab, durch die Vergabe von Codes Ordnung in die gesammelten Daten zu bringen. Zusammenfassend lässt sich das *Offene Kodieren* wie folgt beschreiben:

Begriffe sind die Grundbausteine von Theorien. Offenes Kodieren ist in der Methode der gegenstandsbegründeten Theorieentwicklung der analytische Prozeß [sic!], durch den Begriffe identifiziert und hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden. Die grundlegenden analytischen Prozeduren, durch die dies erreicht wird, sind: Fragen über die Daten zu formulieren und Vergleiche anzustellen hinsichtlich Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen jedem Vorfall, Ereignis und anderen Beispielen von Phänomenen. Ähnliche Vorfälle und Ereignisse werden benannt und in Gruppen zusammengefaßt [sic!], um Kategorien zu bilden. (Strauss und Corbin 1990: 74)

In diesem Prozess werden besonders aufschlussreiche Passagen mit Kodes versehen, die mit der jeweiligen Fragestellung in Zusammenhang stehen. Die Kodes werden anschließend in Listen eingetragen, um eine Übersicht über die Streuung der Phänomene zu erhalten und diese mit Zitaten zu belegen (vgl. Flick 1999: 200).

Der nächste Schritt in diesem Auswertungsverfahren ist das *Selektive Kodieren*. Hier geht es um „[...] die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien“ (Flick 1999: 207), um auftretende Phänomene von Einzelfällen in Beziehung zu den anderen Einzelfällen zu setzen. Es werden zunächst thematische Kodes zu den jeweiligen Textpassagen vergeben, die erst in weiterer Folge zu der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Einzelfällen herangezogen werden.

#### **4.5.2 Die ausgewählten Fälle**

Ich wählte für die Datenauswertung sechs Reflexionstagebücher aus. Die Auswahl der *Samples* erfolgte nach dem Kriterium der Ergiebigkeit und Repräsentativität der jeweiligen Arbeitsgruppe. Anlehnend an die Kriterien der Einzelfallstudie stelle ich im Folgenden die einzelnen *Samples* vor, um die Probanden zu präsentieren und deren individuelle Besonderheiten aufzuzeigen, die für den weiteren Vergleich der Daten wichtig sind. Die Namen der Probanden wurden aus Datenschutzgründen geändert.

##### **Kurzdarstellung Fall 1**

Hanna ist eine achtzehnjährige Schülerin, sie besucht die zwölfte Klasse und macht<sup>7</sup> 2009 ihren *High School* Abschluss. Sie ist mit ihrer Familie 2007 nach Österreich gekommen. Ihre Mutter ist Chinesin und ihr Vater Amerikaner. Ihre Muttersprachen sind Englisch und Chinesisch. Obwohl Hanna bereits in vier Ländern gelebt hat,

---

<sup>7</sup> Da die Untersuchung 2009 stattfand, entschied ich mich die damals vorherrschenden Gegebenheiten für die Kurzdarstellungen zu verwenden. Dies wurde in den darauffolgenden Kurzdarstellungen beibehalten.

besuchte sie ausschließlich amerikanische Schulen. Als Hanna nach Österreich kam, hatte sie bereits zwei Jahre Deutsch in Shanghai gelernt.

Hannas Gruppe bestand aus 3 Mädchen, die alle die zwölfte Klasse besuchten. Für das Unterrichtsprojekt wählte die Gruppe das Thema „Maturabälle versus Prom“ aus. Die Gruppe wollte ihre Ergebnisse durch ein interaktives Rollenspiel mit einem Essensbuffet der Klasse vorstellen. Das Reflexionstagebuch der Probandin war ausführlich gestaltet. Ihre Einträge waren für die Untersuchung ergiebig, da alle Textpassagen Informationen zu den Untersuchungsaspekten beinhalteten. Hanna ergänzte ihre Tagebucheinträge mit Fotos zum Thema.

### **Kurzdarstellung Fall 2**

Alison ist eine sechzehnjährige Schülerin, sie besucht die zehnte Klasse und wird 2012 ihren *High School* Abschluss machen. Sie ist mit ihrer Familie 2005 nach Österreich gekommen. Die Familie kommt aus Südkorea und ihre Muttersprache ist Koreanisch. Alison ist seit der ersten Volksschulklasse im amerikanischen Schulsystem und spricht Englisch auf Muttersprachenniveau. Alison lebte in drei Ländern, bevor sie nach Österreich kam. Sie begann in Österreich Deutsch zu lernen.

Die Gruppe von Alison bestand aus 3 koreanischen Mädchen, die alle die zehnte Klasse besuchten. Für das Unterrichtsprojekt wählte die Gruppe das Thema „Modewerbungen in Europa, Amerika und Korea“ aus, welches sie mit einer Powerpointpräsentation der Klasse vorstellten. Das Reflexionstagebuch der Probandin enthielt sehr viele Informationen zu den Untersuchungsaspekten.

### **Kurzdarstellung Fall 3**

Michael ist ein sechzehnjähriger Schüler, er besucht die zehnte Klasse und macht 2011 seinen *High School* Abschluss. Er ist mit seiner Familie 2005 nach Österreich gekommen. Seine Eltern sind Koreaner. Michael ist bilingual, denn er sieht Koreanisch und Englisch als seine Muttersprachen an. Die Familie hat fünf Jahre in den USA gelebt. Michael besuchte sein ganzes Leben lang amerikanische Schulen. Er begann in Österreich Deutsch zu lernen.

Michael gehörte einer Zweiergruppe an und sein Projektpartner besuchte die elfte Klasse. Für das Unterrichtsprojekt wählten die beiden Jungen das Thema „Die Entwicklung des Transportwesens“ aus, welches sie der Klasse mit einer Powerpointpräsentation vorstellten. Das Reflexionstagebuch des Probanden gab besonders Aufschluss über den Lernprozess und die Organisation der Gruppe. Die Fragen zu den Untersuchungsaspekten wurden beantwortet und durch Fotos ergänzt.

#### **Kurzdarstellung Fall 4**

Maggie ist eine sechzehnjährige Schülerin, sie besucht die zehnte Klasse und macht 2011 ihren *High School* Abschluss. Sie ist mit ihrem Vater 2007 nach Österreich gekommen. Ihr Vater ist Amerikaner und ihre Muttersprache ist Englisch. Maggie hatte in den USA keinerlei Fremdsprachen gelernt und begann nach Ankunft in Österreich Deutsch als erste Fremdsprache zu lernen.

Die Gruppe von Maggie bestand aus 3 Mädchen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung alle die zehnte Klasse besuchten, aber unterschiedliche Nationalitäten hatten. Für das Unterrichtsprojekt wählte die Gruppe das Thema „Leben zwischen den Kulturen an der Amerikanischen Schule in Wien“ aus, zu dem sie eine Dokumentation machten, die sie der Klasse vorstellten. Das Reflexionstagebuch der Probandin war äußerst ausführlich gestaltet. Die Probandin verwendete das Tagebuch regelmäßig und beantwortete alle Fragen zu den Untersuchungsaspekten.

#### **Kurzdarstellung Fall 5**

Sarah ist eine achtzehnjährige Schülerin, sie besucht die elfte Klasse und macht 2010 ihren *High School* Abschluss. Sie ist mit ihren Eltern 2007 nach Österreich gekommen. Ihre Eltern sind Türken, die in Amerika aufwuchsen. Sarahs Muttersprachen sind Englisch und Türkisch. Obwohl sie bereits in vier Ländern gelebt hat, besuchte sie seit Beginn des Kindergartens nur amerikanische Schulen. Sie lernte Chinesisch und Deutsch als Fremdsprachen. Als Sarah nach Österreich kam, hatte sie bereits zwei Jahre Deutsch in Peking gelernt.

Sarahs Gruppe bestand aus 3 Mädchen, die alle die elfte Klasse besuchten, aber unterschiedlicher Nationalitäten waren. Für das Unterrichtsprojekt wählte die Gruppe

das Thema „Mode, Musik und Essen in Amerika, Japan und Österreich“ aus, das sie mit einer Powerpointpräsentation, einem interaktivem Rollenspiel und einem Essensbuffet der Klasse vorstellten. Das Reflexionstagebuch der Probandin enthielt sehr viele Informationen zu der Organisation des Lernprozesses und sie stellt alle Untersuchungsaspekte ausführlich dar.

### **Kurzdarstellung Fall 6**

James ist ein fünfzehnjähriger Schüler, er besucht die zehnte Klasse und wird 2011 seinen *High School* Abschluss machen. Er ist mit seinen Eltern 2007 nach Österreich gekommen. Seine Eltern sind Amerikaner. James' Muttersprache ist Englisch. Bevor er nach Österreich kam, hat er nur in den USA gelebt, wo er Spanisch als Fremdsprache lernte. Als James nach Österreich kam, begann er Deutsch zu lernen.

James war Teil in einer Dreiergruppe, die als einzige Gruppe sowohl aus Mädchen als auch aus Jungen bestand. James arbeitete mit zwei Mädchen, welche die zehnte und elfte Klasse besuchten und unterschiedlicher Nationalitäten waren. Für das Unterrichtsprojekt wählte die Gruppe das Thema „Unterschiede zwischen Jugendlichen in Amerika und Österreich“ aus, welches sie mit einer Powerpointpräsentation und einem Interview der Klasse vorstellten. Das Reflexionstagebuch des Probanden enthielt sehr detaillierte Informationen über den Themenzugang und der Organisation des Lernprozesses. Seine Einträge sind sehr ausführlich gestaltet.

## ***4.6 Die Ergebnisse der Datenauswertung***

In diesem Kapitel werden die Daten der Textpassagen aus den Reflexionstagebüchern thematisch getrennt präsentiert. Diese thematische Trennung soll helfen, die Übersichtlichkeit der Datenmenge zu bewahren. Die Textpassagen werden kategorisiert, um zu Ergebnissen zu gelangen. Es werden sowohl Textpassagen als auch Tabellen und Diagramme angeführt, um meine Aussagen übersichtlich zu präsentieren.

#### **4.6.1 Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit**

Kapitel 2.3.2 beschäftigte sich mit der Ausbildung der Organisationsfähigkeit der Lernenden in der Pädagogik des konstruktivistischen Lernens. Demnach sollen die Lernenden gelehrt werden, die Fähigkeit zur (Selbst)–Organisation zu entwickeln, damit sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. In der Untersuchung wurden die Textpassagen mittels der thematischen Kodierung in drei Aspekte unterteilt, die dem Themenkomplex *Organisation* zuzuordnen sind:

- Kommunikation
- Themenwahl
- Kooperation

Die Projektarbeit zum Thema „Leben zwischen den Kulturen“ orientierte sich an den Vorstellungen einer konstruktivistischen Pädagogik und sollte einen Beitrag zur Organisationsfähigkeit der Schüler leisten. Die Schüler und Schülerinnen arbeiteten selbstständig in Kleingruppen mit jeweils drei Personen und übernahmen Verantwortung für die Ausarbeitung des Projekts.

##### Die Kommunikation

Die Kleingruppen kommunizierten während des gesamten Projektes in der Klasse und außerhalb der Unterrichtszeit schriftlich und mündlich. Es konnte zwei Aspekte analysiert werden:

- Die Kommunikationsabsichten
- Die Ausbildung polyzentrischen Denkens

## Die Kommunikationsabsichten

Tabelle 1: Ziel der Kommunikation während der Projektarbeit

Schüler	Zwischenstand der Arbeit	Besprechung von Problemen	Initiierung von Lernprozessen	Neuverteilung von Aufgaben
Sarah	+	+	-	+
Alison	+	+	+	+
Maggie	+	+	+	+
Michael	+	-	-	-
James	+	+	+	-
Hanna	+	+	+	-

Abbildung 4: Ziel der Kommunikation während der Projektarbeit

Primäres Ziel der Kommunikation in den Kleingruppen war der Austausch von Information. Der Austausch der Information erfüllte verschiedene Zwecke, die Tabelle 1 darstellt. Die Lernenden beschreiben die Kommunikation in ihren Tagebucheinträgen wie folgt:

Unsere erste Idee war nur Mode und Kleidung, wie Hollywood Stil und Europäischer Stil vergleichen oder was den internationalen Trend war (Alison, Seite 6).

Vielleicht sollen wir auch ein Survey in unserer Schule machen... oder Meinungen haben... (Maggie, Seite 2).

\*\*\* schreibt unseren Plot. Wie sprechen sehr viel (Maggie, Seite 3).

Was machen sie? (Hanna, Seite 2).

Die Kommunikation in meiner Gruppe ist sehr gut (Hanna, Seite 10).

Wir organisieren alles in der Klasse und über Facebook. Unsere Organisation ist gut (Hanna, Seite 10).

Ich machte zwei Punkte von meinem Thema fertig und evaluierte sie (James, Seite 10).

Die Kommunikation war schwierig, weil ich auf einer Insel während dem Projekt war (James, Seite 8).

Es machte nichts in der Gruppe zu arbeiten, weil wir die Präsentation in 2 Teile schieden. Wir arbeiteten separat (Michael, Seite 16).

## Die Ausbildung polyzentrischen Denkens

Ich unterteilte die Ausbildung polyzentrischen Denkens in die Faktoren Perturbation, Viabilität, Neuorganisation und Abgrenzung und untersuchte die Textpassagen dahingehend. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse meiner Untersuchung.

Tabelle 2: Faktoren des polyzentrischen Denkens

Schüler	Perturbation	Viabilität	Neuorganisation	Abgrenzung
Sarah	+	+	+	+
Alison	+	+	+	+
Maggie	+	+	+	-
Michael	+	+	+	+
James	-	+	+	+
Hanna	+	+	-	+

Abbildung 5: Faktoren des polyzentrischen Denkens

Die Lernenden beschreiben in ihren Tagebucheinträgen die Wichtigkeit der Kommunikation für die Projektarbeit wie folgt:

Es war gut. Wir sprachen in die die Schule über unsere Ideen. Wir hatten sechs Klassen für dieses Projekt und die Klasszeit war genug (Michael, Seite 14).

Wir dachten auch, dass wir zeigen konnten, wie man einen bestimmten Teller aus jedem Land aber dann sehen wir, dass es zu hart würde um das in nur dreißig Minuten zu tun (Sarah, Seite 5).

Ich hatte keine Probleme zu verstehen, was meine Gruppe wollte zu machen (James, Seite 8).

Der Film war interessant, aber unsere Gruppe hatte keine Ideen in der Klasse gehabt. Als ich zuhause war, rief Sydney mich an. Sie dachte, dass wir ein kleines Spiel (Skit) machen sollen (Maggie, Seite 1).

Ich magte die Idee, aber \*\*\* und \*\*\* dachten, dass wir nicht so viel Material zu tun hatten. Unsere neue Idee ist Werbung und es ist ok, weil ich Mode habe. Aber es ist sehr schwer, weil unser Projekt ist nur Werbung – kein Produkt, Preis, Geschäfte, Information über den Stil/ Trend (Alison, Seite 6).

## Die Kooperation

Kooperation war während des gesamten Projektablaufs in der Klasse und außerhalb der Klassenzeit gegeben. Die Kooperation wurde unterschieden in:

- Kooperation der Lernenden innerhalb der Gruppe
- Kooperation der Lernenden mit anderen Gruppen
- Kooperation mit der Lehrenden

Alle drei Komponenten werden in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tabelle 3: Die Kooperation während der Projektarbeit

Schüler	Kooperation innerhalb der Gruppe	Kooperation zwischen den Gruppen	Kooperation mit der Lehrenden
Sarah	+	-	-
Alison	+	+	+
Maggie	+	+	+
Michael	+	-	-
James	+	-	-
Hanna	+	-	+

Abbildung 6: Die Kooperation während der Projektarbeit

Die Lernenden beschreiben in ihren Tagebucheinträgen die Kooperation während der Projektarbeit wie folgt:

\*\*\*, \*\*\* und ich haben alle das gleiche Thema (Internationale Werbungen) und wir können uns helfen. Internationale Werbungen ist ein großes Thema und wir teilen das Thema Werbungen in drei Kategorien (Alison, Seite 6).

Vielleicht sollen wir auch eine Survey in unserer Schule machen... oder Meinungen haben ... oder unsere Freunde helfen uns... (Maggie, Seite 2).  
Wir müssen uns bewegen. Eine Person schreibt mit dem Computer und die anderen helfen und diskutieren (Maggie, Seite 3).

Wir finden unsere Informationen bei das Internet, Erfahrung, unsere Lehrerin. Sie sagt Informationen über den Maturaball und sie gibt uns ein Video (Hanna, Seite 9).

Ursprünglich wir hatten zusammen gearbeitet, aber die zwei arbeiten ohne mir. Jetzt arbeite ich auf der gleichen Thema aber alleine. (James, Seite 8).

## Die Themenwahl

Die Kleingruppen wählten für ihre Bearbeitung unterschiedliche Themen aus. Der Wahl des Themas lagen folgende Faktoren zugrunde:

- Kreativität der Lernenden
- Auseinandersetzung und Reflexion über das Thema
- Die Kommunikation innerhalb der Gruppe
- Die Freiheit der Themenwahl
- Interesse an dem Thema

Die Wahl der Themen und die Darstellung der einzelnen Gruppen sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Die Wahl der Themen und ihre Darstellung

Gruppe	Themenwahl	Themenpräsentation
Gruppe Sarah	Mode, Musik und Essen in Amerika, Japan und Österreich	Powerpointpräsentation, Modenschau und Buffet
Gruppe Alison	Modewerbungen in Europa, Amerika und Korea	Powerpointpräsentation
Gruppe Maggie	Leben zwischen den Kulturen an der Amerikanischen Schule in Wien	Dokumentation
Gruppe Michael	Entwicklung des Transportwesens	Powerpointpräsentation
Gruppe James	Unterschiede zwischen Jugendlichen in Amerika und Österreich	Powerpointpräsentation
Gruppe Hanna	Maturabälle versus Prom	Interaktives Rollenspiel mit Buffet

*Abbildung 7: Die Wahl der Themen und ihre Darstellung*

In einem weiteren Schritt untersuchte ich die Tagebucheinträge bezüglich Faktoren, die die Wahl des Themas beeinflussten. Tabelle 5 zeigt diese Faktoren, die anschließend mit entsprechenden Textpassagen unterstützt werden.

Tabelle 5: Entscheidungsfaktoren für die Themenwahl

Schüler	Kreativität	Auseinandersetzung	Kommunikation	Freiheit	Interesse
Sarah	+	+	+	+	+
Alison	+	+	+	+	+
Maggie	+	+	+	-	+
Michael	+	+	+	+	+
James	+	+	+	+	+
Hanna	+	+	+	+	+

Abbildung 8: Entscheidungsfaktoren für die Themenwahl

Es macht Spaß und ist bequem zu arbeiten, weil wir wissen was wir machen müssen (Michael, Seite 17).

Für unsere Präsentation ich habe gedacht, dass es cool ist, wenn wir eine Modeshow von jedem Land machen (Sarah, Seite 13).

Es ist gut, dass ich in Wien lebe und aus Amerika komme, daher weiß ich schon viel über mein Thema (James, Seite 7).

Es ist für mich interessant die Unterschiede von der Motivation und die Wichtigkeit zu machen. Die Freude von den jungen Menschen und die Zukunft. Was sie am Wochenende machen, was sie über Alkohol denken, Sex und Drogen wie es anders und gleich in Österreich und Amerika ist (James, Seite 9).

Unser Thema ist von einem Geistesblitz gekommen (Hanna, Seite 12).

Unser Thema (Stereotypen und Beziehungen) interessiert mich, weil es sehr wichtig in meinem Leben ist (Maggie, Seite 2).

Ich benutzte mein *knowledge* über Werbungen und Mode. Sie waren unsere alten Themas in der Deutsch Klasse. Ich benutzte auch meine Idee von dem Firmen Projekt. Ich wusste wie man eine Powerpoint benutzt und die Struktur der Powerpoint. Ich hatte sehr viele Poster von Adidas und das half mir auch (Alison, Seite 6).

#### 4.6.2 Der Erwerb der Lernstrategien

Wie bereits in Kapitel „2.3.3 Der Erwerb der Lernstrategien“ dargestellt wurde, bedienen sich Lernende individueller Lernstrategien, die ihnen helfen sprachliche Informationen besser verarbeiten und erwerben zu können. Dabei wählen sie aus einem Pool an Strategien jene aus, die am besten zu ihren individuellen Bedürfnissen passen. In den Reflexionstagebüchern konnten zwei Typen von Strategien vorgefunden werden.

- Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen
- Strategien zur Wiederholung / Festigung von Inhalten

Diese Strategien konnten in weitere Teilaspekte unterteilt werden. Sie werden im Folgenden getrennt voneinander vorgestellt.

### Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen

Es konnten während der Projektarbeit folgende Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen gefunden werden:

- *Accretion*
- *Structuring*
- *Tuning*

Tabelle 6: Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen

Schüler	<i>Accretion</i>	<i>Structuring</i>	<i>Tuning</i>
Sarah	+	+	+
Alison	+	+	+
Maggie	+	+	+
Michael	+	+	+
James	+	+	+
Hanna	+	+	+

Abbildung 9: Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen

Um einen Überblick über das Thema „Leben zwischen den Kulturen“ zu erhalten, machten die Schüler ein *Brainstorming*. Hier wurden zwei Ziele verfolgt: einerseits die Eingrenzung des ausgewählten Themas (Michael, Seite 4f.), andererseits das Aufzeigen einzubeziehender Aspekte in die Bearbeitung (Hanna, Seite 1).

In einem nächsten Schritt wird die Notwendigkeit der Strukturierung der gewonnenen Informationen betont. Die Schüler Hanna, Alison und James beschreiben die Anwendung unterschiedlicher Strategien in ihren Tagebucheinträgen wie folgt:

Wir brauchen Informationen von dem Maturaball und Prom, und was die Menschen trägt, essen, hört, und macht während dieses Events (Hanna, Seite 8).

Ich benutzte mein Wissen über Werbungen und Mode. Sie waren unsere alten Themas in der Deutschklasse. Ich benutze auch meine Idee von dem Firmen Projekt (Alison, Seite 6).

Es ist wichtig, dass du eine gute Idee hast, wenn nicht, kannst du nicht arbeiten (James, Seite 10f.).

### Strategien zur Wiederholung / Festigung von Inhalten

Während der Projektarbeit verwendeten die Lernenden auch Strategien, die sich in anderen Lernfächern und Projekten bewährt hatten und daher wiederholt wurden. Tabelle 7 stellt diese Strategien vor.

Tabelle 7: Strategien zur Wiederholung/ Festigung von Inhalten

Schüler	Internet	Lehrende	Inferieren/Elaborieren	Makrostruktur	Kooperation
Sarah	+	–	+	+	+
Alison	+	+	+	+	+
Maggie	–	+	+	+	+
Michael	+	–	+	+	+
James	+	–	+	+	+
Hanna	+	+	+	+	+

Abbildung 10: Strategien zur Wiederholung/ Festigung von Inhalten

Die Lernenden beschreiben in ihren Tagebucheinträgen die Anwendung der Lernstrategien während der Projektarbeit wie folgt:

Wir finden unsere Informationen bei das Internet, Erfahrung, unsere Lehrerin (Hanna, Seite 9).

Studenten aus Österreich und Amerika geben uns Informationen. Ich frage sie, und sie sind meine Quellen. Das Internet gibt auch Informationen (James, Seite 5).

Ich will die Poster machen und die Speisen vorbereiten (Hanna, Seite 9).

Es wird ein Skit, das etwas mit unserem Leben in der Schule und Stereotypen und Freundschaft zu tun hat (Maggie, Seite 1).

Für unsere Präsentation habe ich gedacht, dass es cool wird, wenn wir ein Modeshow von jedem Land machen (Sarah, Seite 13).

### 4.6.3 Der Kurzfilm

Kapitel „3.2 Der Film im Sprachunterricht“ befasste sich eingehend mit den Vorteilen der Filmdidaktik für den Sprachunterricht. Es wurde auf die Verankerung der Filme im Alltag der Jugendlichen und in der Medienerziehung im österreichischen Lehrplan und auf die Wichtigkeit der Ausbildung der Kompetenzen im Bereich Medien hingewiesen. Die Untersuchung konzentrierte sich auf drei Aspekte zur Verwendung des Kurzfilms im Sprachunterricht.

- Die Motivation des Kurzfilms für die Projektarbeit
- Der Einfluss des Kurzfilms auf die Themenwahl
- Der Kurzfilm als Vermittler des Aspektes Landeskunde

#### Die Motivation des Kurzfilms für die Projektarbeit

Drei Tagebucheinträge der Lernenden zeigten, dass sie der Kurzfilm für die Arbeit an dem Projekt motivierte. In den anderen drei Tagebüchern konnten keine expliziten Textpassagen zu diesem Aspekt gefunden werden.

Der Film war interessant zum Anschauen (Sarah, Seite 22).

Der Film hat eine lustige Geschichte und das ist was ich mochte (James, Seite 11).

Der Film war interessant (Maggie, Seite 1).

#### Der Einfluss des Kurzfilms auf die Themenwahl

Tabelle 4 zeigt, dass die Kleingruppen das Thema „Leben zwischen den Kulturen“ unterschiedlich bearbeiteten. Die Auswertung zeigt darüber hinaus, dass die Meinung der Schüler hinsichtlich der Unterstützung des Kurzfilms bezüglich der Themenwahl beziehungsweise dessen Bearbeitung gespalten ist. Dies spiegelt sich in den ausgewählten Textpassagen wider.

Der Film hat nicht so viel für unser Thema geholfen, weil wir etwas anderes machen (Sarah, Seite 21).

Während des Films dachte ich nicht an den Film. Es war nicht wichtig (Michael, Seite 16).

Der Film hat mir sehr wenig für das Projekt geholfen (James, Seite 11).

Der Film hilft uns mit unsere Thema nicht. Es hat nur die kreative Möglichkeiten gegeben (Hanna, Seite 11).

Der Film war sehr interessant, aber unsere Gruppe hatte keine Ideen in der Klasse gehabt. Als ich zu Hause war, rief Sydney mich an. Sie dachte, dass wir ein Skit (ein kleines Spiel) machen sollen (Maggie, Seite 1).

Der Film half uns sehr viel, weil zuerst wir das Thema nicht verstehen konnten. Aber nachdem wir den Film sahen, verstanden wir das Thema und hatten eine gute Idee über was „Leben zwischen den Kulturen“ meint. Wir integrierten den Mix der Kultur mit amerikanische Werbung in Europa, z.B. wie es gab den chinesischen Mann in Deutschland in dem Film (Alison, Seite 6).

### Der Kurzfilm als Vermittler des Aspektes Landeskunde

Das Hauptargument für die Verwendung von Filmen im Sprachunterricht liegt dem Aspekt der Landeskunde zugrunde. Die Lernenden gaben an, dass sie durch den Kurzfilm *Chinese take away* vieles über die Lebensgewohnheiten von Menschen erfahren haben. Die Auswertung konnte zeigen, dass der Einblick in die chinesische Kultur zu einem Vergleich mit anderen Kulturen führte.

Es war interessant zum anschauen Ich finde es geil, dass die Kultur so funktioniert in verschiedene Länder, also es war (die Video) gut zu lernen und anschauen. [...] Aber von diesem Film haben wir ein bisschen Info gekriegt über chinesische Leute und österreichische Leute (Sarah, Seite 22).

Ich lernte wie andere Kulturen sieht andere Unterschiede als ich sehe. Zum Beispiel merke ich, dass Italiener so viel Fisch essen und andere sagen, sie essen soviel Pasta. [...]; den Unterschieden von Lebensstil, wollte der chinesische Mann das Leben retten. Das ist anders, als was ich machen werde, wenn jemand mein Leben rettet (James, Seite 11f.).

Der Film gibt uns einen anders Ausblick von die Thema (Hanna, Seite 11).

Wenn es keinen Transport gab, wurde der chinesische Mann nicht in Europa sein (Michael, Seite 15).

## **5. Schlussfolgerungen**

### ***5.1 Gesamtdarstellung der Untersuchungsergebnisse***

Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung zielte auf die Erforschung des Lernmodells des konstruktivistischen Lernens im Sprachunterricht ab. Ich erhob die Daten mittels Reflexionstagebüchern und wertete aussagekräftige Textpassagen nach dem qualitativen Forschungsansatzes aus. Dabei konzentrierte ich mich auf die in den folgenden Kapiteln nochmals zusammengefassten drei Aspekte des Lernens nach konstruktivistischer Auffassung.

Für die Gesamtdarstellung der Ergebnisse werden Wissensbestände der Fachliteratur mit den Ergebnissen der Untersuchung verbunden. Die Ergebnisse werden mit den vorab formulierten Hypothesen in Verbindung gebracht und mit den Ergebnissen der Auswertung gegenübergestellt. Um die Ergebnisse übersichtlich zu gestalten, wurden Grafiken erstellt, die den Text unterstützen.

#### **5.1.1 Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit**

Die zu diesem Aspekt formulierte These lautet:

Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit bildet Lernende zu kompetenten Nutzern der L2 aus, da Konstruktionsprozesse unterstützt werden. L2 Lernende können sich durch den Erwerb dieser Fähigkeiten in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen in dieser weiteren Fremdsprache zurechtzufinden.

Wolff plädiert für die Ausbildung der Selbstorganisation des individuellen Lernprozesses in der Schulbildung. Er sieht die Vermittlung „zum selbstverantwortlichen, zum autonomen Lernen“ als wesentliches Bildungsziel der Schule (Wolff 1996: 542) und verweist auf Maturanas Konzept der Autopoiesis. Außerdem, so Wolff, erfordern gesellschaftliche Veränderungen eine Umgestaltung der traditionellen Unterrichtsmethodik. Die Praxis zeigt, dass das konstruktivistische Lernen nur mangelhaft im Klassenzimmer vertreten ist und dass Projektarbeit nur sehr selten eingesetzt wird. Lehrende haben Zweifel bezüglich der Effizienz von Gruppenarbeiten. „Sie sind der Überzeugung, daß [sic!] der Lehrer die volle Kontrolle

über das Klassenzimmergeschehen haben muss, daß [sic!] er allein bestimmen soll, was im Unterricht geschieht“, so Wolff (Wolff 1996: 551). Vor allem im Sprachunterricht vertreten Lehrende den Standpunkt, dass die Vermittlung von Sprache nicht ohne ausdrückliche Verweise auf die Grammatik erfolgen kann und sehen das Lernen als Instruktion zielführend (vgl. Gudjons 2007: 34).

Die Untersuchung fokussierte sich auf drei Untersuchungsaspekte innerhalb des Themenkomplexes *Organisationsfähigkeit*, die die Ausbildung der Organisationsfähigkeit fördern.

Der erste Aspekt war die Kommunikation in der Gruppe während der Projektarbeit, welche vier Ziele verfolgte, die in Tabelle 1 dargestellt wurden. Die Kommunikation verfolgt folgende Absichten:

- Zwischenstand der Arbeit
- Besprechung von Problemen
- Initiierung von Lernprozessen
- Neuverteilung von Aufgaben

Grafik 1 verdeutlicht die Kommunikationsabsichten der Lernenden. Es fällt auf, dass all diese Motive bei mehr als fünfzig Prozent der Probanden vertreten waren. Daraus folgt, dass eine ausführliche Kommunikation in der Kleingruppe den Lernprozess unterstützt. Alison betont in ihrem Tagebucheintrag den Austausch mit ihren Kolleginnen, da die Kommunikation die Arbeit an dem Projekt konkretisierte „[...] aber Mary<sup>8</sup> und Laura<sup>9</sup> dachten, dass wir nicht so viel Material zu tun hatten. Unsere neue Idee ist Werbung und es ist ok.“ (Alison, Seite 6).

---

<sup>8</sup> Der Name der Schülerin wurde aus Datenschutzgründen geändert.

<sup>9</sup> Der Name der Schülerin wurde aus Datenschutzgründen geändert.

Grafik 1: Die Kommunikationsabsichten

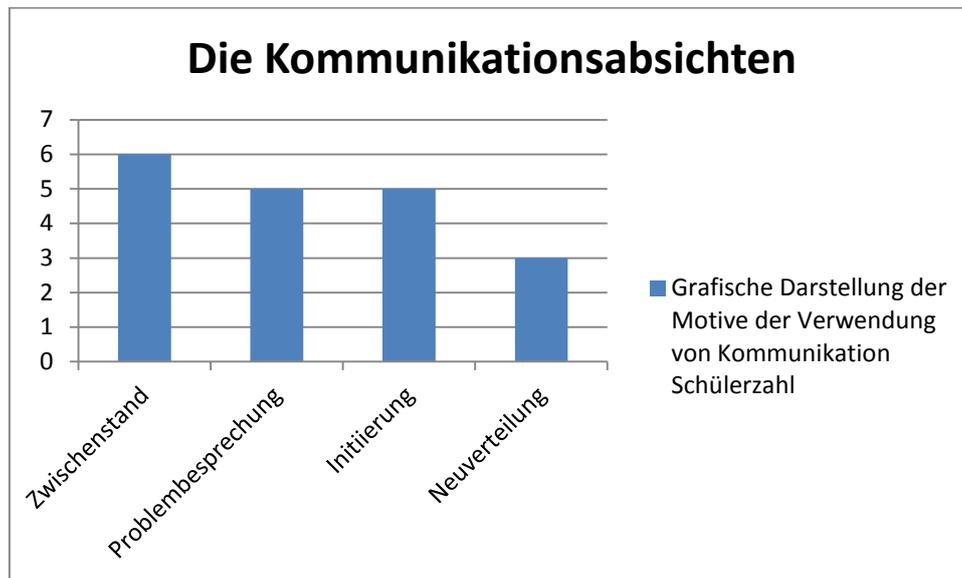


Abbildung 11: Die Kommunikationsabsichten

Konstruktivistisches Lernen soll den Lernenden die Notwendigkeit der Kommunikation für den Lernprozess aufzeigen. Während der Interaktion mit anderen werden Ansätze der Problemlösung angestrebt, die zur Aktivierung des Weltwissens beitragen, da der Kontakt mit anderen für den Lernprozess unerlässlich ist. „Der Lernende benötigt den Kontakt mit anderen, um seine Hypothesen über die Umwelt zu validieren und um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen (Klassenzimmer als Lernwerkstatt, Schule als Haus des Lernens, Projektarbeit)“ (Wolff 1996: 550).

Während des Projektes kommunizierten die Schüler vielfältig. Es konnte anhand von Maggies und Alisons Beiträgen gezeigt werden, dass mündliche Kommunikation innerhalb und außerhalb der Klasse erfolgte. Sarah verweist in ihrem Tagebucheintrag auf die Kommunikationsmedien Telefon, Internet und die Kommunikation in der Klasse (Sarah, Seite 21). Maggie führt das Telefon als effektives Kommunikationsmedium an, das außerhalb des Klassenzimmers die Projektarbeit unterstützt, „[...] als ich zu Hause war, rief Rose<sup>10</sup> mich an“ (Maggie, Seite 1).

<sup>10</sup> Der Name der Schülerin wurde aus Datenschutzgründen geändert.

Die schriftliche Kommunikation erfolgte im Internet. Hanna nennt *Facebook* als *Website* für schriftliche Kommunikation mit ihrer Partnerin (Reflexionstagebuch Hanna, Seite 10).

Keiner der Schüler verwies auf das Tagebuch als mögliche Form des Austausches innerhalb der Gruppe.

Die Kommunikation in der Gruppe zielte auch darauf ab, polyzentrisches Denken auszubilden. Tabelle 2 zeigt die Faktoren des Informationsverarbeitungsprozesses Perturbation, Viabilität, Neuorganisation und Abgrenzung, die in Grafik 2 verdeutlicht werden. Die Kommunikation der Schüler in der Gruppe beeinflusst deren individuelle Wahrnehmung. Bei allen Schülern konnte das Phänomen *Viabilität* in Bezug auf ihr Thema analysiert werden.

Grafik 2: Phänomene des polyzentrischen Denkens

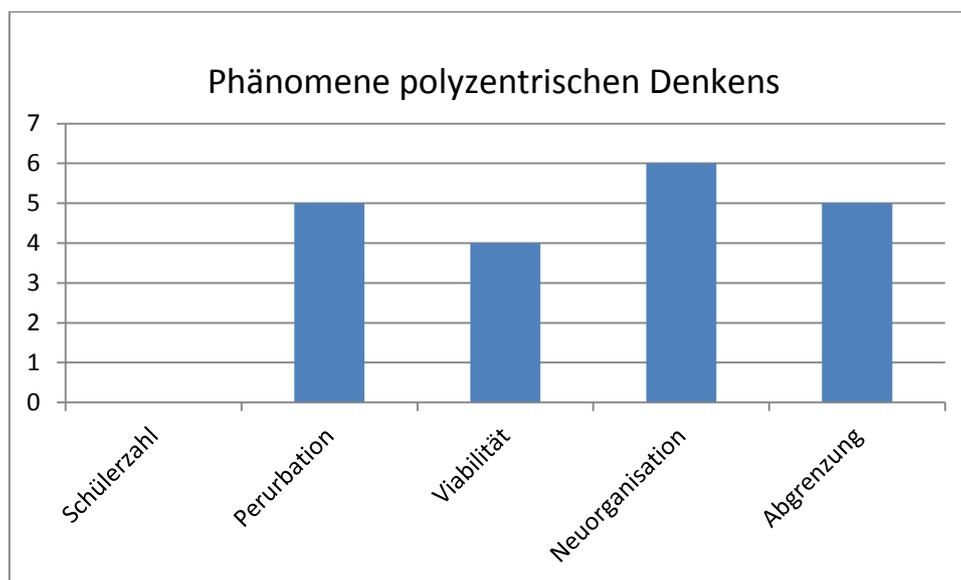


Abbildung 12: Phänomene des polyzentrischen Denkens

Tabelle 3 zeigt die Kooperation der Schüler innerhalb der Gruppen, zwischen den Gruppen sowie mit der Lehrenden während der Projektarbeit. Die konstruktivistisch orientierte Pädagogik misst sowohl der Kommunikation als auch der Kooperation besondere Bedeutung bei. Die Pädagogen gehen davon aus, dass sich das Phänomen *Kreativität* in der Kooperation mit anderen entwickelt, was sich auch an zwei weiteren Untersuchungsaspekten zeigte: an der Themenwahl (siehe Tabelle 4) und an dem

Aspekt der Kreativität. Grafik 3 zeigt, dass die Kooperation innerhalb der Gruppe bei allen Gruppen gegeben war.

Grafik 3: Die Kooperation

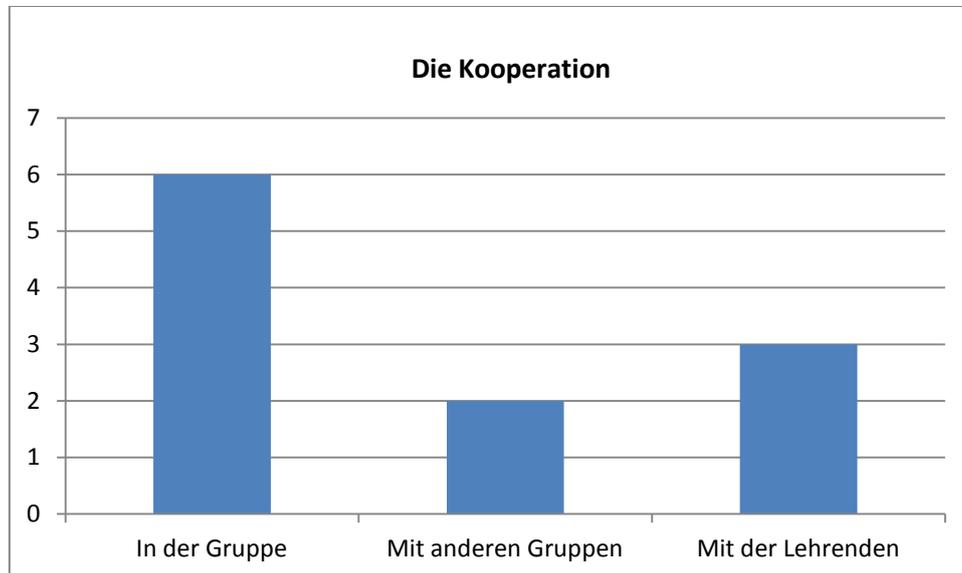


Abbildung 13: Die Kooperation

Das Potenzial des konstruktivistischen Lernens liegt nach Wendt (2000) und Gudjons (2007) sowohl in der Auseinandersetzung mit authentischen Lerninhalten, als auch in der Zusammenarbeit aller Unterrichtsbeteiligten. Die Reflexionstagebücher geben Einblick in die individuellen Konstruktionsprozesse der Lernenden, die auf dem Input der Außenwelt basierten (Siebert 2005: 24). Der Austausch mit den Kollegen ermöglicht nicht nur entdeckendes Lernen, sondern bietet auch Unterstützung. Maggie beschreibt in ihrem Tagebucheintrag die Arbeit an der Dokumentation sehr detailliert. Während der Projektarbeit erkennt sie die Komplexität und Vielschichtigkeit des Vorhabens und verweist immer wieder auf die begrenzte Zeit hinsichtlich der Ausarbeitung. In diesem Zusammenhang unterstreicht sie die Wichtigkeit der Kooperation innerhalb der Gruppe.

Von 3.30 bis 21.30 haben wir „editing“ gemacht. Es ist nicht perfekt, aber wir sind stolz auf unseren Film, weil wir so viel gearbeitet haben. Ich habe dieses Projekt genießt, aber ich bin sehr glücklich, dass es fertig ist! (Maggie, Seite 5)

In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Lernen weder von den Kenntnissen noch dem Willen der Lehrenden abhängig war (vgl. Gudjons 2007: 13). Anhand des

Austausches kam es zu Überarbeitungen und Weiterentwicklungen von Ideen. Außerdem konnte gezeigt werden, dass manche Schüler die Lehrende als Ressource für ihre Rechercharbeiten einbezogen. Hier kann die Schlussfolgerung zugelassen werden, dass konstruktivistisch orientiertes Lernen auch zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden führt. Aufgrund des Austausches werden Konstruktionsprozesse in Gang gesetzt, die auf gegenseitigem Verständnis beruhen (vgl. Drieschner 2004: 72). Die Rolle der Lehrenden verändert sich nach konstruktivistischer Ansicht zu der des *facilitator* oder *collaborator*. Der Austausch mit den Lehrenden soll die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützen und anregen neue Wege zu gehen.

Die Untersuchung zeigte, dass die Kleingruppen für ihre Bearbeitung unterschiedliche Themen auswählten, die in Tabelle 4 aufgelistet werden. Die Wahl des Themas lag unterschiedlichen Faktoren zugrunde, die in Tabelle 5 dargestellt wurden. In der Entscheidung hinsichtlich des zu bearbeitenden Themas kam allen Faktoren annähernd eine gleichwertige Rolle zu. Daher wird hier auf eine grafische Darstellung verzichtet.

Obwohl alle Schüler dieselben Informationen erhielten, waren die Themen und die Schwerpunkte ihrer Ausarbeitungen individuell. Siebert nennt dies als einen der Vorzüge der Projektarbeit, da hier die Kompromissbildung und Offenheit gegenüber neuen Perspektiven ausgebildet werden (vgl. Siebert 2005: 115f.). Dies deckt sich mit Gudjons Forderungen eines zeitgemäßen Unterrichts (vgl. Gudjons 2007: 27). Die Ausbildung der Selbstorganisation beinhaltet nach Gudjons Vorstellung den Erwerb der Fähigkeit zur Konsensbildung, des Umgangs mit Konflikten und die Entwicklung von Führungsqualitäten. Die Reflexionstagebücher belegten Sieberts und Gudjons Forderungen.

Die Reflexionstagebücher ermöglichten mir, Einblick in die Ausbildung der Organisationsfähigkeit zu erhalten. Diese formulierte These konnte zufriedenstellend beantwortet werden.

## 5.1.2 Die Lernstrategien

Die zu diesem Aspekt formulierte These lautet:

Der Erwerb von Lernstrategien unterstützt die Lernenden kompetente Nutzer der L2 zu werden. Die Lernstrategien fördern Konstruktionsprozesse im L2 Erwerb, um sich in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen in dieser weiteren Fremdsprache zurechtzufinden.

Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zum Lernen nach konstruktivistischen Prinzipien zeigt, dass die Ausbildung von Lernstrategien unabdingbar ist, wenn der Anspruch auf Nachhaltigkeit der Lerninhalte erfüllt werden soll (vgl. Rampillon 1994; Wolff 1996; Wolff 2002). Um diese Prämisse erfüllen zu können, weist Rampillon darauf hin, dass die Lernenden „[...] überhaupt von deren Existenz wissen und ihre Bedeutung für ihren Lernprozeß [sic!] kennen“ (Rampillon 1994: 458). Da Lernen nach konstruktivistischer Auffassung ein individueller Prozess ist, ist es wichtig, den Lernenden eine Vielfalt an Lernstrategien aufzuzeigen, damit sie einen Überblick erhalten, der es ihnen ermöglicht, die für ihre Bedürfnisse angemessene Strategie auszuwählen.

Die Untersuchung konnte zeigen, dass die Lernenden eine Vielzahl an Lernstrategien kannten. Die Lernstrategien wurden in zwei Typen eingeteilt: Strategien zur Aufnahme von neuem Wissen und Strategien zur Wiederholung beziehungsweise Festigung von Inhalten. Alle Lernenden verwendeten Strategien, die in dieser Arbeit Kapitel „2.3.3 Der Erwerb der Lernstrategien“ vorgestellt wurden.

Ohne Anleitung von Seiten der Lehrenden stellten alle (!) die Methode des *Brainstorming* in ihren Reflexionstagebüchern an den Beginn ihrer Ausführungen. Darauf folgte das *Clustering*, um die Vielfalt der Bereiche des Themas zu beleuchten mit dem Ziel die Arbeitsbereiche verteilen zu können. Der Einsatz dieser beiden Strategien verdeutlicht zwei Dinge. Einerseits hatten die Schüler bereits vor Beginn des Unterrichtsprojekts Techniken vermittelt bekommen (entweder im Unterrichtsfach Deutsch oder in einem anderen), die sie für ihre Arbeit nutzen konnten, andererseits konnte beobachtet werden, dass der Konstruktionsprozess mit der Strategie des Dekonstruierens einher geht (vgl. Siebert 2005: 28). Die Schlussfolgerung ist, dass das Lernen noch vor Ausarbeitung des eigentlichen Themas ein höchst aktiver Prozess der

Informationsverarbeitung ist, der von Fragen begleitet wird, die über das Lernpensum hinaus gehen (vgl. Wolff 1996: 545). Die Lernenden setzten die Daten der Außenwelt mit ihrem bereits erworbenen Wissen in Verbindung und wandten das Prinzip der *bottom-up* und *top-down* Informationsverarbeitung an.

Bei der Arbeit an dem Projekt selbst spielten die Strategien des Inferierens und Elaborierens überraschenderweise eine größere Rolle als vermutet. Da die Forschungsliteratur zu den Lernstrategien (vgl. Wolff 2002) diese Techniken nur marginal behandelte, wurde vermutet, dass dieser Aspekt der Untersuchung nicht ergiebig wäre. Die Reflexionstagebücher zeigten ganz deutlich, dass der Auseinandersetzung mit den gewählten Themen eine große Bedeutung zukam. Die Themenwahl war individuell und lehnte sich an die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden an. Es fand eine Transformation der ursprünglichen Informationen des Kurzfilms zu neuen Inhalten statt. Die Schüler kamen dem Anspruch *going beyond input* nach und waren kreativ.

Nach Siebert ist jegliches Lernen als Reaktion auf Gegebenheiten der Außenwelt zu sehen, die uns emotional bewegen (vgl. Siebert 2005: 36). Die Präsentation der Themen kann als Ergebnis dieses intensiven emotionalen Reflexionsprozesses verstanden werden. Die Reflexionstagebücher zeigen, dass es während der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu einer Wissensaneignung kam, die Drieschner als *Erkenntnis* bezeichnet. Er behauptet, dass Lernen aus konstruktivistischer Sicht „[...] notwendige Konsequenz der Subjektabhängigkeit von Erkenntnis“ ist (Drieschner 2004: 97). Diese Aussage konnte in der Untersuchung verifiziert werden.

Die Einträge in den Reflexionstagebüchern zeigten, dass vielfältige Lernstrategien eingesetzt wurden, die den Lernprozess unterstützten. Die Anwendung der individuell angepassten Lernstrategien half den Lernenden sich in der Fremdsprache zurechtzufinden. Die von mir aufgestellte These konnte verifiziert werden.

### 5.1.3 Der Kurzfilm

Die zu diesem Aspekt formulierte These lautet:

Der Einsatz des Kurzfilms unterstützt das Lernen einer L2. Eine Verknüpfung des Kurzfilms mit dem konstruktivistischen Sprachunterricht fördert das Lernen der L2. Die Vernetzung des Mediums und des Lernmodells fördern die Auseinandersetzung mit Lerninhalten.

In der Fachliteratur zur Filmdidaktik wird immer wieder betont, dass Filme im Sprachunterricht Verwendung finden sollen, da sie Teil des Alltags der Jugendlichen sind. Maier plädiert für eine Verwendung von Filmen im Unterricht, da sie aufgrund der Präsenz im Alltag „[...] ein unverzichtbares Medium der Motivation, der Präsentation und Veranschaulichung, in Übungs- und Selbstlernphasen, zur Wiederholung und als Bereicherung unterrichtlicher Prozesse“ sind (Maier 1998: 44).

Kurzfilme rufen Reaktionen hervor. Diese Reaktionen, egal welcher Art, bieten Potenzial für die Arbeit im Sprachunterricht. Besonders für den Sprachunterricht mit Jugendlichen bietet ihre „richtige“ Kanalisierung gutes Material. Vor allem Jugendliche sind sehr motiviert mit Kurzfilmen zu arbeiten, da der Rätselcharakter aufgrund der inhaltlichen Reduktion eine Auseinandersetzung mit dem Thema anregt (vgl. Welke 2007: 6). Welke gibt des Weiteren an, dass die Arbeit mit Kurzfilmen der Möglichkeit zur Expansion nachkommt. Ein gezielter und angeleiteter Umgang mit Kurzfilmen fördert die zu erwerbenden Kompetenzen der Medienerziehung. Einerseits sollen die Schüler befähigt werden den Umgang mit den technischen Gegebenheiten zu lernen, andererseits sollen sie sich kritisch mit dem Medium Film auseinandersetzen. Kurzfilme geben gerade durch ihre komprimierte Darstellung Freiraum für entdeckendes und selbstständiges Lernen.

Der Kurzfilm *Chinese take away* eignete sich aufgrund seiner Themenwahl für dieses Unterrichtsprojekt. Die Länge des Films betrug elf Minuten und gewährte den Lernenden genauso viel Einblick wie nötig, um im Anschluss eine selbstständige Auseinandersetzung zu ermöglichen und dem Anspruch auf Expansion nachzukommen, den Welke als wesentlichen Vorteil in der Arbeit mit Kurzfilmen im Sprachunterricht sieht (vgl. Welke 2007: 22). Diese Expansion schafft eine Verbindung zwischen dem Kurzfilm und dem Aspekt der Lernstrategie des Elaborierens. Die Lernenden waren in

der Bearbeitung ihres Themas kreativ, wie Tabelle 4 zeigt. Meines Erachtens nach kommt der Kurzfilm dem Lernmodell nach konstruktivistischen Vorstellungen sehr entgegen, jedoch fehlt es an Literatur, um diese These verifizieren zu können.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die Schüler die Vorführung des Kurzfilms *Chinese take away* genossen hatten. Der Kurzfilm motivierte die Lernenden für die Arbeit an dem Unterrichtsprojekt. Drei Schüler gaben in ihren Einträgen ausdrücklich an, dass sie den Film lustig und interessant fanden. Obwohl die anderen drei Schüler nicht angaben, dass sie den Film gemocht hatten, spiegelte sich ihr Interesse dennoch in dem Aspekt der Landeskunde wider. Sowohl Sarah, Michael, Hanna, als auch Maggie gaben an, dass sie den Film sehr genossen hatten. Sie fanden den Film zu dem übergeordneten Thema „Leben zwischen den Kulturen“ passend.

Um einen willkürlichen Einsatz von Filmen im Unterricht zu vermeiden, plädiert Maier für eine intensive Nachbereitung von Filmen, die er als notwendig erachtet (vgl. Maier 1998: 32). Diese Form der Nachbereitung war durch die Projektarbeit gegeben. Ich möchte auf den Zusammenhang der Vorführung des Kurzfilms mit der Themenwahl des individuellen Projekts näher eingehen. Die Auswertung der Textpassagen der Reflexionstagebücher zeigte, dass die Schüler den Einfluss des Films hinsichtlich der Themenwahl bezweifelten.

Nach eingehender Analyse der Reflexionstagebücher kam ich zu einer anderen Schlussfolgerung. Ich behaupte, dass der Kurzfilm die Lernenden in ihrer Themenwahl sehr stark beeinflusste, was sie aber nicht erkennen konnten. Die Textpassagen der Lernenden verdeutlichten, dass sie den Zusammenhang zwischen Film und Thema nicht erkennen konnten. Für sie war es nicht ersichtlich, dass der Film sie sehr wohl in ihrem Entscheidungsprozess beeinflusst hatte. Wie aber in Tabelle 4 zu erkennen ist, waren zum einen alle Themen individuell, und zum anderen beinhalteten alle Themen den Aspekt der Kultur. Nachdem der Kurzfilm *Chinese take away* sich mit dem Aspekt der Kultur auseinandersetzte und sich alle Projektthemen mit dem Aspekt der Kultur beschäftigten, stelle ich die Behauptung auf, dass der Kurzfilm einen großen Einfluss auf sie ausübte. Meine Behauptung wird auch von dem Aspekt der Landeskunde gestützt, da die Lernenden angaben, dass sie viel über die kulturellen Unterschiede durch den Kurzfilm lernen konnten.

Ich führe die Zweifel der Lernenden auf ihre mangelnde Reflexionsfähigkeit zurück. Da die Reflexionsfähigkeit in der Pädagogik des konstruktivistischen Lernens ein zu erreichendes Lernziel ist, besteht hier Handlungsbedarf. Laut Drieschner sollen die Lernenden befähigt werden über ihre Denkweisen und Lernstrategien zu reflektieren, um diese Ebene der Metakognition auszubilden (vgl. Drieschner 2004: 74). Diese Metaebene war zu dem Zeitpunkt der Tagebucheinträge nicht gegeben. Die Lernenden konnten über ihren Lernprozess reflektieren, jedoch konnte von ihnen eine Verknüpfung des Kurzfilms mit dem Unterrichtsprojekt nicht hergestellt werden. Kurzfilm und Unterrichtsprojekt waren ihrer Meinung nach nur lose aneinander gekoppelt.

Als Botschafter des Zielsprachenlandes geben Kurzfilme besonderen Einblick in die Geschichte und Mentalität der Menschen. Vor allem Jugendliche suchen nach Orientierung und alternativen Lebensentwürfen und finden in den Kurzfilmen Anregung für eine Auseinandersetzung mit diesen Themen. Das Aufbrechen von Vorurteilen und Stereotypenbildern ist zentraler Bestandteil des Sprachunterrichts, welches Anlass zu weiterführender Reflexion gibt (vgl. Grotjahn 2003: 240).

Im Sprachunterricht nimmt der Aspekt der Landeskunde eine besondere Rolle ein und findet durch den Einsatz von Filmen große Unterstützung. Die Themenwahl konnte zeigen, dass sich alle (!) Projekte mit dem Aspekt der Landeskunde auseinandersetzten. In den Projektarbeiten reflektierten die Jugendlichen über ihre eigene Kultur und ihre kulturelle Herkunft und stellten eine Verbindung zu einem zweiten Land her. Fast alle Projekte stellten Vergleiche zu Deutschland oder Österreich her. Die Vorstellungen der Lernenden über Länder drückten sich in der Faszination gegenüber dem Fremden aus, was sich positiv auf die Bearbeitung des Themas auswirkte (vgl. Althaus 2003: 1176). Es konnte gezeigt werden, dass ihre Fremdbilder Veränderungen zugänglich sind. Die Lernenden traten den Themen mit Spannung gegenüber und ihre Aufzeichnungen bekundeten ihr Interesse und ihre Motivation. In diesem Punkt konnte der Kurzfilm positiv zur Bearbeitung landeskundlicher Aspekte beitragen.

Die Auswertung der Daten zu der von mir formulierten These lieferten keine eindeutigen Ergebnisse. Die Lernenden konnten keine Verbindung zwischen dem Kurzfilm und dem Projekt herstellen. Sie konnten des Weiteren den Einfluss des Kurzfilms auf das Projekt nicht erkennen.

## ***5.2 Pädagogische Konsequenzen für den Sprachunterricht***

Im Zuge der empirischen Untersuchung haben sich zwei von den drei aufgestellten Thesen zum Lernen nach konstruktivistischem Modell verifiziert. Die Untersuchung zeigte, dass das Lernmodell einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik im Sprachunterricht sehr gut eingesetzt werden kann.

Die Arbeit baute auf dem Verständnis auf, dass alles Lernen ein Prozess ist, der nach Auffassung einer konstruktivistischen Pädagogik eine Vielzahl an Aspekten beinhaltet. Diese Prozesshaftigkeit des Lernens kann in der Projektarbeit am besten realisiert werden, da speziell hier die Lernenden ihren Lernprozess aktiv steuern. Sie nehmen ihr Lernen selbst in die Hand und sind für ihren individuellen Lernfortschritt verantwortlich. Die Einbeziehung ihrer individuellen Interessen wirkt sich positiv auf den Lernprozess aus, da sich die Bearbeitung des Themas an das Vorwissen und die Fähigkeiten, die bereits erworben wurden, anlehnt und auf diesen aufbaut.

Ich entschied mich drei Aspekte des konstruktivistischen Lernens anhand von Tagebucheinträgen der Lernenden zu untersuchen, die sowohl für den Spracherwerb als auch für das Lernen an sich wichtig sind. Die Ergebnisse der Datenauswertung waren äußerst zufriedenstellend.

Es konnte gezeigt werden, dass das Lernen nach einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik im Sprachunterricht funktioniert. Es konnte vor allem Engagement und Interesse der Lernenden während des gesamten Unterrichtsprojekts bemerkt werden, was sich in der Themenwahl und der Bearbeitung widerspiegelte. Evidenz dafür fand ich in den Tagebucheinträgen, die mir sehr gute Einblicke in den individuellen Konstruktionsprozess der Lernenden gaben. Die Lernenden wollten Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und arbeiteten weit über das Minimum der Anforderungen hinaus.

Es konnte zudem gezeigt werden, dass die *Ausbildung der Organisationsfähigkeit* sehr viele Teilaspekte beinhaltet, die mir zuerst nicht aufgefallen waren. Die Teilaspekte führten mir die Komplexität und Vielschichtigkeit der Konstruktionsprozesse vor

Augen und die Auswertung der Daten verdeutlichte die Komplexität des Sprachunterrichts hinsichtlich der auszubildenden Fähigkeiten.

Des Weiteren konnte die Anwendung einer Vielzahl unterschiedlicher *Lernstrategien* während der Projektarbeit beobachtet werden. Diese konnten wiederum in zwei Typen von Strategien unterteilt werden. Nach dem Sprichwort „Viele Wege führen nach Rom“ stellten alle Lernenden die Strategie des *brainstorming* und *clustering* an den Beginn ihrer individuellen Themenbearbeitungen, um neues Wissen aufzunehmen. Die darauffolgenden Schritte richteten sich nach Themenwahl und Präsentationsform. Von allen Lernstrategien traten vor allem die Strategien des Inferierens und Elaborierens hervor, die es den Lernenden ermöglichten, die eingehende Information in neue Inhalte zu transformieren. Das Resultat war sehr facettenreich. Die Präsentationen der Projekte fanden auf Deutsch statt und reichten von Powerpointpräsentationen über interaktive Rollenspiele, Dokumentationen bis zu Essensverkostungen.

Mein Interesse an dem *Einsatz von Kurzfilmen im Sprachunterricht* stellte den dritten Untersuchungsaspekt dar. Ich war bereits vor der empirischen Untersuchung davon überzeugt, dass dem Sprachunterricht ohne die Verwendung von Filmen eine wichtige Komponente fehlt. Für meinen Standpunkt fand ich sowohl Unterstützung in der Literatur zur Medienpädagogik und Filmdidaktik als auch im österreichischen Lehrplan.

Der Kurzfilm wurde von den Lernenden sehr gut angenommen, da er für sie einerseits eine Einführung in den Themenkomplex „Leben zwischen den Kulturen“ war, andererseits weil die inhaltliche Reduktion eine Auseinandersetzung über die Filmlänge hinaus anregte, welche sich in der Themenwahl und Themenbearbeitung widerspiegelte. Die ausgewählten Textpassagen zu dem Untersuchungsaspekt Kurzfilm zeigten allerdings, dass die Lernenden keinen Zusammenhang zwischen dem Film und dem individuellen Thema sehen konnten. Als Untersuchende war ich hier anderer Meinung, da gerade der Film einen Beitrag zur Themenfindung leistete und sich dies in der kreativen Bearbeitung widerspiegelte.

Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Arbeit ergeben sich folgende pädagogische Konsequenzen für den Sprachunterricht.

### Die Ausbildung der Organisationsfähigkeit...

- ... soll im Sprachunterricht unbedingt gefördert werden, da sie einen wichtigen Faktor für den Lernerfolg darstellt und den Lernenden vor Augen führt, dass alles Lernen als Prozess zu sehen ist.
- ... ist eine Schlüsselkompetenz für den Spracherwerb und gliedert sich in weitere Aspekte, wie etwa Kommunikation und Kooperation.
- ... motiviert die Lernenden sich mit einem Sachverhalt näher auseinanderzusetzen, da das Thema in übersichtliche Schritte aufgebrochen wird.
- ... in Kleingruppen erfordert die Bereitschaft mit anderen Kollegen zu kommunizieren und kooperieren, um den Lernprozess erfolgreich zu gestalten.
- ... fördert die Ausbildung eines Verantwortungsbewusstseins der Lernenden für ihren Lernprozess.
- ... hilft polyzentrisches Denken im Sprachunterricht auszubilden.
- ... in Kleingruppen verdeutlicht den Lernenden die Wichtigkeit der Kompromissbildung und Kooperation.
- ... fördert die Kreativität der Lernenden.
- ... soll eines der Lehrziele und Lernziele des Sprachunterrichts sein.

### Der Einsatz von Lernstrategien ...

- ... soll im Sprachunterricht unbedingt gelehrt werden, da es eine Stütze für die Lernenden in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten ist.
- ... kann einerseits die Aufnahme von neuem Wissen anleiten, andererseits bereits erworbenes Wissen festigen.
- ... soll multiple Sichtweisen und Zugänge der Themenbearbeitung aufzeigen, sodass die Lernenden aus einem Pool von Lernstrategien diejenigen aussuchen, die für die Situation und deren Bedürfnisse und auf Lernziele die passende ist.
- ... soll den Lernenden zeigen, dass es nicht nur *eine* richtige Sichtweise gibt und dass ein Thema vielfältig bearbeitet werden kann.
- ... gibt den Lernenden Mut Grenzen zu überschreiten.

### Die Einbeziehung des Kurzfilms...

- ... unterstützt die Lernenden in ihrem Lernprozess, da die Differenzwahrnehmung geschult wird.

- ... regt die Lernenden an sich einem landeskundlichen Thema anzunähern, das ihnen kulturelle Einblicke gibt, die sie in der Auseinandersetzung mit einem Thema in einem konstruktivistischen Sprachunterricht unterstützen.
- ... lässt kontroverse Emotionen durch seine unkonventionelle filmische Gestaltung aufkommen, welche sich positiv auf die Projektarbeit auswirken.
- ... vermittelt den Lernenden einen realistischen Einblick in Alltagsthemen, da filmische Gestaltung und Figurenrepertoire nicht dem verbreiteten Hollywoodbild entsprechen.
- ... sind ein motivierender Faktor in der Projektarbeit.

Konstruktivistischer Sprachunterricht fordert Offenheit und Reflexionsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden. Gerade im schulischen Umfeld kann dies zu kurz kommen, da altbewährte, traditionelle Methoden in der Hektik des Alltags den neueren Methoden vorgezogen werden. Es ist wahr, dass das konstruktivistische Lernmodell eine intensive Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem Unterrichtsthema abverlangt. Außerdem stellen Offenheit und Flexibilität hinsichtlich des zu unterrichtenden Curriculums eine Herausforderung für die Lehrenden dar. Es müssen Lehrpläne eingehalten und Lernerfolge gezeigt werden können.

Den Gegnern des konstruktivistischen Lernmodells fehlt es an konkret formulierten Vorgaben des Unterrichts, da das Lernen dem Schein der Unbestimmbarkeit unterliegt. Es gibt nicht ein Rezept von Lernen und Unterricht, das ist wahr, dennoch gibt es Lernziele. Ich habe mich in dieser Arbeit auf zwei Aspekte des konstruktivistischen Lernens konzentriert und diese mit dem Kurzfilm verbunden.

Unterricht ist nicht immer vorhersehbar, das zeigt die Praxis. Oft bereiten Lehrende eine Unterrichtsstunde vor, die dann nicht den Erwartungen entspricht. Oft passiert es, dass sich während des Unterrichts Diskussionen spontan ergeben und neues spannendes Lehrmaterial bieten. Diese Diskussionen entstehen aufgrund des Interesses an einem Thema, das für die Lernenden Bedeutung hat und von Emotionen getragen wird.

Die Jugendlichen von heute sind sehr emanzipiert und wollen selbstständig sein. Sie wollen ein Mitspracherecht in der Gestaltung ihres Lernprozesses haben. Vor allem im Sprachunterricht an der *American International School* in Wien äußern die

Jugendlichen der *High School* ihre Lernerwartungen. Ich übernehme viele Aspekte der konstruktivistisch ausgerichteten Pädagogik in den von mir geführten Sprachunterricht und konnte bereits sehr viel Positives erleben. Vor allem die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden verbessert sich, was eine Bereicherung für die Unterrichtsatmosphäre ist.

Der Einsatz authentischer Materialien im Sprachunterricht, zu denen ich den Kurzfilm zähle, motiviert die Lernenden und bereitet sie auf die Realität außerhalb des Klassenzimmers vor. Die Lernenden erwerben neben Sprachkenntnissen auch Fähigkeiten, die für ihre gesamte Schulbildung und ihr Leben wichtig sind: Organisationsfähigkeit und Lernstrategien.

Damit möchte ich meine Diplomarbeit schließen.

## 6. Bibliographie

Abraham, Ulf (2008), Sprechen – Schreiben – Spielen. Filme im Blick eines medienreflexiven Deutschunterrichts. In: *Der Deutschunterricht* 3, 53-63.

Abraham, Ulf (2009), *Filme im Deutschunterricht*. Selze-Velber: Klett und Kallmeyer.

Ackermann, Heike; Heinz S. Rosenbusch (2002), Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, Eckard und Peter Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 31-55.

Althaus, Hans-Joachim (2003), Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard et al.(Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: de Gruyter; 1168-1178.

Altrichter, Herbert; Peter Posch (2007), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.

Ballstaedt, Steffen-Peter (2004), Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft, Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans Dieter et al (Hrsg.), Wissensgesellschaft. *Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Beck, Ulrich, Wolfgang Bonß (2001), *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biechele, Barbara (2006), Film/Video/ DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandaufnahme und Perspektiven. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 76, 309-327.

Biechele, Barbara (2010), Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke Tina und Renate Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 13-33.

Binder, Felix (Buch & Regie) (2005): *Chinese Take Away*. Moritz Mihm (Hrsg.). Hamburg: Hamburg Media School.

Bleicher, Thomas (2004), Filmlesefähigkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 30. Iudicium Verlag, 273-283.

Bleyhl, Werner (2000), Fremdsprachenlernen konstruktiv. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 103- 119.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. In: Krumm, Hans-Jürgen; Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis*. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 8. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Borstnar, Nils (2002), *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Bm:ukk) (2004), Lehrplan für AHS-Oberstufe. Wien: Bm:ukk.

Brandi, Marie-Luise (1996), *Video im Deutschunterricht*. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Berlin, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Chudak, Sebastian (2007), Der deutsche Film auf dem Erfolgskurs!. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 14-16.

Comenius, Johann Amos (1694), *Orbis sensualium pictus*. Zürich: Pestalozzianum-Verlag.

Denzin, Norman K. (1989), *The Research Act*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

Dino, Deidree (2012), *Annual Report 2011/2012*. Wien: American International School.  
[Online: [http://www.ais.at/uploaded/about/docs/AIS\\_Annual\\_Report\\_2011-2012.pdf](http://www.ais.at/uploaded/about/docs/AIS_Annual_Report_2011-2012.pdf),  
letzter Zugriff 16.01. 2013]

Doelker, Christian (1989), *Kulturtechnik Fernsehen*. Analyse eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta.

Donnerstag, Jürgen; Petra Bosenius (2000), Die Funktion der Emotionen in der Konstruktion von Bedeutung zu englischen literarischen Texten. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 153-163.

Drieschner, Elmar (2004), *Verstehen, Konstruktivismus und Pädagogik*. Studien zum konstruktivistischen Verstehensverständnis und Begründungsformen konstruktivistischer Pädagogiken. Tönning, Lübeck und Marburg: Der Andere Verlag.

Ecarius, Jutta; Ingrid Miethe (Hrsg.) (2011), Einleitung. Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Faistauer, Renate (2010), Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht!? In: Welke, Tina; Renate Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag, 33-46.

Faulstich, Werner (2005), *Filmgeschichte*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Fischer, Dietlind (1997), Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara; Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 693-703.

Fischhaber, Katrin (2002), Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen*

*Fremdsprachenunterricht* 7: 1, 23 S. [Online: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_1/beitrag/fischhaber1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_1/beitrag/fischhaber1.htm) , Zugriff 8.Juli 2007]

Flick, Uwe (1999), *Qualitative Forschung*. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2003), Triangulation. In: Bohnsack, Ralf (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung*. Ein Wörterbuch. Opladen, 131-132.

Forster, Iris (2008), Sprachkritische Beobachtungen im Bereich des uneigentlichen Sprechens. In: *Der Deutschunterricht* 3, 91-96.

Glaserfeld, Ernst von (1998), „Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie“. In: Dörfler, Willibald; Josef Mitterer (Hrsg.), *Ernst von Glaserfeld – Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie*. Klagenfurt: Drava-Verlag, 11-39.

Greene, D.W. (1986), Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. In: *Brain and Language* 27, 210-223.

Grotjahn, Rüdiger (1993), Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung; Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Peter-Johannes; Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: de Gruyter, 223-248.

Gudjons, Herbert (2007), *Frontalunterricht – Neu entdeckt*. Integration in offene Unterrichtsformen. 2. durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Harms, Michael (2005), Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen, Festschrift für Inge C. Schwertfeger*. Tübingen: Narr, 245-256.

Heinrich, Katrin (1998), *Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Alfeld/Leine: Coppi-Verlag.

Holzmann, Eva (2006), „Fernsehen ist für mich eine Zeitvertreibung.“ Ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Fernsehverhalten“ in einer zweiten Klasse AHS. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*, Heft 2, 61-67.

Hoops, Wiklef (2001), Welche Domänen sind die Domäne des „Konstruktivismus“? In: Meixner, Johanna; Klaus Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis*. Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 49-72.

Humboldt, von Alexander (1981), *Ansichten der Natur*. Stuttgart: Reclam.

Institut für Demoskopie Allensbach (2010), Was sollten Kinder außerhalb des Schulwissens noch lernen? [Online: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/912/umfrage/was-kinder-neben-dem-schulwissen-noch-lernen-sollten/>, Zugriff 31.08.2010]

Jacobsen, Wolfgang, Anton Kaes (2004), *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart: Metzler Verlag.

Kahlert, Joachim (2001), Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsoffener Lernumgebungen. In: Meixner, Johanna; Klaus Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis*. Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 73-94.

Kepser, Matthis (2008), Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: *Der Deutschunterricht* 3, 20-32.

Kepser, Matthis (2008), Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, 20-31.

Kintsch, Walter, Teun van Dijk (1978), Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Koppensteiner, Jürgen (2001), *Literatur im DaF-Unterricht*. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien: öbV & htp.

Korte, Helmut (2001), *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Ein Arbeitsbuch. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 17-23.

Kowatsch, Sonja (2007), *Konstruktivistische Didaktik im Vergleich einer Konstruktiv-Realistischen Didaktik unter Einbeziehung des Fremdsprachenunterrichts*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Kraimer, Klaus (2002), Einzelfallstudien. In: König, Eckard; Peter Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Krucsay, Susanne (2001), *Medienerziehung*. Grundsatzlerlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf>, Zugriff 31.08.2010]

Krucsay, Susanne (2010), *Medienbildung – ein Unterrichtsprinzip mit Mehrwert*. [Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/223>, Zugriff 31.08.2010]

Lamnek, Siegfried (2010), *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Leupold, Eynar (2000), „Ich weiß etwas, was du nicht weißt...“: Lehrkompetenz als Schlüssel zu einem innovativen Fremdsprachenunterricht. In: Wendt Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 175-187.

Lindemann, Holger (2006), *Konstruktivismus und Pädagogik*. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Maier, Tanja (2006), *Sprechende Bilder*. Das Zusammenwirken von Bild und Klang im Fernsehen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*, Heft 2, 53-61.

Maier, Wolfgang (1998), *Grundkurs Medienpädagogik und Mediendidaktik*. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Maturana, Humberto R; Francisco J. Valera (1991), *Der Baum der Erkenntnis*. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München: Scherz.

Marci-Boehnicke, Gudrun, Matthias Rath (2010), Der Gewalt ihre Freiheit. [Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/215> , Zugriff 31.08.2010]

Martel, Angéline (2000), Constructing learning with technologies: Second/foreign languages on the Web. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 55-73.

Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. [5. Aufl.]

Méliès, George (Buch& Regie) (1902): *Le voyage dans la lune*. George Méliès (Produktion). Frankreich: Star Film.

Meixner, Johanna (1997), *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Meixner, Johanna (2000), „Kamele schlafen in der Luft“: Selbstorganisationsprozesse in Lernersprachen. In: Wendt Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 87-103.

Meixner, Johanna ( 2001), *Das Lernen im Als-ob*. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Meixner, Johanna; Klaus Müller (2004), *Angewandter Konstruktivismus*. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Aachen: Shaker Verlag.

Mitschian, Haymo (2000), Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und –philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4: 3,

26 S. [Online: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm) , Zugriff 8.Juli 2007]

Mitter, Hubert (2010), Lernräume und Lernumgebungen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*, Heft 3, 9-25.

Müller, Klaus (2000), Constructivism in education. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 43-55.

Müller, Klaus (2001), Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: Meixner, Johanna; Klaus Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis*. Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 3-47.

Von Naso, Lancelot (Buch& Regie) (2004): *Die Überraschung*. DRIFE Productions (Produktion). München: DRIFE Productions.

Österreichisches Filminstitut (2007), Motive der Filmmutzung. [Online: [http://www.filminstitut.at/de/studien/motive\\_der\\_filmmutzung\\_langfassung/statistiken.pdf](http://www.filminstitut.at/de/studien/motive_der_filmmutzung_langfassung/statistiken.pdf) , Zugriff 31.08.2010]

Ohler, Peter (1990): Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: der Informationsverarbeitungsansatz. In: Hickethier, Knuth; Hartmut Winkler (Hrsg.): *Filmwahrnehmung*. Berlin: Ed. Sigma Bohn, 43-57.

Olensky, Walter (2010), Film im Unterricht – ein öffentliches Ereignis? [Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/225> , Zugriff 31.08.2010]

Papert, Seymour (1994), *Revolution des Lernens*. Hannover: Verlag Heinz Heise.

Paefgen, Elisabeth K. (2008), Literatur und Film im Dialog – neue Perspektiven für die Literaturdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* 3, 33-42.

Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael (2008), Zur Situation der Filmdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* 3, 2-7.

Pollock, David C.; Van Reken Ruth (2001), *Third Culture Kids*. Yarmouth, Maine: Nicholas Brealey Publishing/Intercultural Press.

Raabe, Horst (2003), Audiovisuelle Medien. In: Helbig, Gerhard et al (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: de Gruyter, 1093-1100.

Rampillon, Ute (1994), Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? In: *Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen*. Band 93, 455-459.

Rampillon, Ute (2000), Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 119-143.

Rickheit, Gert; Strohner Hans (1990), Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: *Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen*. Band 93, 532-545.

Rißmann, Jens (2003), *Lehrerhandeln und Verstehen*. Ein konstruktivistisches Lehrertraining zum verständnisintensiveren Lernen. Universität Jena: Dissertation.

Rizou, Grammatiki (2012), Das Lerntagebuch. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 46, 18-22.

Rohner, Ludwig (1976), *Theorie der Kurzgeschichte*. Wiesbaden: Athenaion.

Rössler, Lydia (2007), Viel weniger an Film ist mehr! In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 17-20.

Ros, Arno (1994), „Wirklichkeit“ und „Konstruktion“. Der Status der Wirklichkeit in der Genese kognitiver Strukturen bei Jean Piaget. In: Rusch, Gerhard; Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der Radikale Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 139-176.

Ros, Arno (1994), „Konstruktion“ und „Wirklichkeit“. Bemerkungen zu den erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Radikalen Konstruktivismus. In: Rusch, Gerhard; Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der Radikale Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 176-214.

Rusch, Gebhard (2000), Kognitive Autonomie und Lernwirklichkeit: Plädoyer für die Authentifizierung von Schule und Unterricht. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 73-87.

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

Schacherreiter, Christian (2006), Rund um den Fernsehapparat. Ein interdisziplinärer Unterrichtsblock für die Gegenstände Deutsch und Informatik. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*, Heft 2, 67-76.

Schmidt, Christopher M. (2001), Das Verhältnis zwischen universalen und indigenen Komponenten interkultureller Kommunikation: kognitionslinguistische Ausgangspunkte und interdisziplinäre Konsequenzen. In: Meixner, Johanna; Klaus Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis*. Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 109-123.

Schmidt, Siegfried J. (2000), Kommunikation und Verstehen. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 143-153.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2001), Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer

Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas; Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: G. Narr, 84-113.

Schwerdtfeger, Inge (1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge (2003), Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York, 1017-1028.

Seel, Norbert M (2003), *Psychologie des Lernens*. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Seiler, Thomas B. (1994), Ist Jean Piagets strukturgenetische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie? In: Rusch, Gerhard; Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der Radikale Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 43-102.

Seidl, Monika (2007), Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht. In: *ÖDAF – Mitteilungen*, Heft 2, 37-44.

Siebert, Horst (2003), *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*. Augsburg: Ziel.

Siebert, Horst (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus*. Lernerzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Siebert, Horst (2008), *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Ziel.

Speck-Hamdani, Angelika (2001), Sich über Grenzen austauschen – interkulturelle Kommunikation in konstruktivistischer Sicht. In: Meixner, Johanna; Klaus Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis*. Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 95-108.

Staiger, Michael (2007), *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte*. Bausteine einer Deutschdidaktik als Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Staiger, Michael (2008), Filmanalyse – ein Kompendium. In: *Der Deutschunterricht* 3, 8-20.

Stegu, Martin (2000), Konstruktionen sind Konstruktionen sind Konstruktionen... Zur Verwendung eines Konzepts in der Sprachwissenschaft und verwandten Disziplinen. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 187-205.

Steinmann, Siegfried (1992), Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht. In: *ZID (Zielsprache Deutsch)* 23:4, 217-224.

Steinmaurer, Thomas (2006), Zur Geschichte und Zukunft des Fernsehens. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*, Heft 2, 8-18.

Strauss, Anselm L. (1994), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, Anselm; Juliet Corbin (1990), *Basics of Qualitative Research*. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Süss, Daniel (2008), Zugang Jugendlicher zur Filmkultur. Vorlesung am IPMZ – Universität Zürich.

[Online:[http://www.realisateurs.ch/de/system/files/ARF\\_ZugangJugendFilmkultur\\_Schlussbericht\\_20080714.pdf](http://www.realisateurs.ch/de/system/files/ARF_ZugangJugendFilmkultur_Schlussbericht_20080714.pdf) , Zugriff 01.09.2010]

Surkamp, Carola (2004), Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 2-12.

Terhart, Ewald (1999), *Konstruktivismus und Unterricht*. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Toth, Clara Aimée (2010), *Verstehen durch Hören und Sehen*. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Universität Wien: Diplomarbeit.

Voigt, Jörg (1997), Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 785-794.

Von Glasersfeld, Ernst (1994), Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, Gerhard; Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Piaget und der Radikale Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 16-42.

Von der Helm, Daniel, Entwicklung des Internets. [<http://www.daniel-von-der-helm.com/internet/entwicklung-des-internet.html>, Zugriff 31.08.2010]

Wallace, Michael J. (1998), *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Welke, Tina (2007), Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 21-25.

Welke, Tina (2010), Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres. In: Welke, Tina; Renate Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag, 111-133.

Welke, Tina; Renate Faistauer (2010), Vorwort. In: Welke, Tina; Renate Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen*. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag, 7-13.

Wendt, Michael (2000), Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 15-43.

Wendt, Michael (2000), Le coureur perdu – Erkennen, Verstehen und interkulturelles Lernen. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Peter Lang, 163-175.

Wicke, Rainer E. (2010), Unterricht gestalten – Unterricht entwickeln. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 43, 5-13.

Winter, Rainer (2006), „Television Studies“ im 21. Jahrhundert. Eine kritische Auseinandersetzung der Fernsehkultur. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE)*, Heft 2, 18-26.

Wolff, Dieter (1993), Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung. In: Gienow Wilfried; Karl-Heinz Hellwig (Hrsg.), *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Berlin :De Gruyter, 27-41.

Wolff, Dieter (1994), Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93:5, 407-429.

Wolff, Dieter (1996), Kognitionspsychologische Grundlagen neuerer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF* 23: 5, 541-560.

Wolff, Dieter (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Lang.

Zettel, Claudia (2007), Kinder verbringen weniger Zeit vor der Glotze. [Online: <http://www.presetext.at/news/070126018/kinder-verbringen-weniger-zeit-vor-der-glotze/>, Zugriff 31.08.2010]

Zettel, Claudia (2008), Fernsehen kämpft mit Zuschauerschwind. [Online: <http://presetext.de/news/080116029/fernsehen-kaempft-mit-zuschauerschwind/>, Zugriff 31.08.2010]

## 7. Anhang

### 7.1 Abstract

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem konstruktivistisch geführten Fremdsprachenunterricht. Sie setzt sich zunächst mit dem Phänomen des Konstruktivismus in der Wissenschaft auseinander, um in weiterer Folge auf die pädagogischen Prinzipien des Lernmodells des Konstruktivismus einzugehen. Dabei steht die Präsentation zweier Fähigkeiten, die nach konstruktivistischer Auffassung besondere Bedeutung haben, im Vordergrund: die Ausbildung der Organisationsfähigkeit und der Erwerb vielfältiger Lernstrategien. Sie sind in einem konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht zu vermittelnde Fähigkeiten. In weiterer Folge setzt sich diese Arbeit mit dem Einsatz von narrativen Filmen im Sprachunterricht auseinander. Der empirische Teil dieser Arbeit basiert auf dem Unterrichtsprojekt „Leben zwischen den Kulturen“, das in einer Fremdsprachenklasse der *High School* der *American International School* in Wien durchgeführt wurde. Die Untersuchung wurde nach qualitativen Forschungskriterien durchgeführt und untersuchte die Ausbildung der Organisationsfähigkeit, den Erwerb vielfältiger Lernstrategien und die Bedeutung des Kurzfilms für den konstruktivistisch geführten Fremdsprachenunterricht.

This thesis deals with German language acquisition based on the teaching concept following constructivism. Firstly, this paper explains the significance of constructivism in the sciences which are related to the principles of the constructivist model of learning. The main focus will be given to the acquisition of two abilities in the language classroom which are highlighted in language acquisition following the constructivist model. Since language acquisition is considered to be an ongoing process, learners should be enabled to develop organizational skills and to acquire multiple learning strategies that will support them in their learning. In addition, this thesis will present the advantages using of short films for language teaching and will link film usage to the constructivist model of learning. The second part of this thesis will present my research project which was carried out in two of my high school level language classes at the *American International School* – Vienna. The research design was based on the standards of qualitative research and focused on investigating the development of

organizational skills, the acquisition of multiple learning strategies and the importance of short movies for foreign language teaching.

## 7.2 Curriculum Vitae

### PERSÖNLICHE ANGABEN:

---

Name: Nicole Starlinger  
Telefon: +43 650 416 76 53  
E-Mail: [starlinger-nicole@gmx.at](mailto:starlinger-nicole@gmx.at)



### AUSBILDUNG:

---

seit 10/2000 **Lehramtstudium Deutsch und Englisch**, Universität Wien

09/2011 – 11/2012 **Universitätskurs Tanz**, Universität Graz

10/2010 – 06/2011 **Lehrgang für SprachleiterInnen Level 1**, Die Wiener Volkshochschulen

02/2011 – 06/2011 **Masterseriez Pro 2011**, Danceworkshop

10/2008 – 09/2010 **STUBE-Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur**, STUBE

11/2007 – 06/2010 **Tanzpädagogik**, Performdance Wien

03/2003 – 04/2007 **Lehrveranstaltungssequenz Deutsch als Fremdsprache**, Universität Wien

10/2002 – 06/2004 **Teaching English for Special Purposes (CerTESP)**, Universität Wien

06/2000 **Matura**, Bundesgymnasium Porcia, Spittal an der Drau

### BERUFSERFAHRUNG:

---

seit 08/2006 **Deutsch- und Tanzlehrerin**, American International School Wien

seit 09/2009 **Dozentin für Hip Hop**, Sportunion Eisenstadt

09/2010 – 06/2012 **Dozentin für Kreativer Kindertanz und That's Dance**, Performdance Linz

- 10/2005 – 06/2007 **Tutorin für Practical Phonetics and Oral Communication Skills**, Universität Wien
- 02/2006 – 06/2006 **Praktikantin für Deutsch als Fremdsprache**, Ovidius Universität Constanta
- 09/2003 – 02/2006 **Tutorin**, Lernquadrat Wien

#### **PRÄSENTATIONEN UND KONGRESSTEILNAHMEN:**

---

- 05/2011 **Teilnahme an der IB Language Generic Conference**, Amsterdam
- 04/2010 **Teilnahme an der IB Conference „Wiener Dialog“**, München
- 10/2009 **Teilnahme an der IB Language B Conference**, Budapest
- 08/2009 **Präsentation:** „*SchülerInnen schauen Kunst.*“; IDT Jena/Weimar 2009
- 11/2008 **Teilnahme an der ECIS Conference**, Nizza
- 06/2007 **Teilnahme an der IB Language B Conference**, Athen
- 06/2006 **Präsentation:** *“Bewegte Bilder – Der Film im DaF und Landeskundeunterricht”*; VII. Kongress der Germanisten Rumäniens 2006

#### **FREMDSPRACHENKENNTNISSE:**

---

Englisch (fließend), Französisch (Grundkenntnisse), Italienisch (Grundkenntnisse)