

## **Videosegmente als authentische Lehrmaterialien für den Sprachunterricht in computergestützten Multimedia-Produktionen?**

**Hans W. Giessen**

Videosegmente in einer Multimedia-CD-ROM zum Sprach- und Landeskunde-Unterricht werden trotz ihrer fachdidaktisch eindeutigen Nützlichkeit von Studierenden im Kontext des selbstgesteuerten Lernens offenbar kaum genutzt, so dass ihre Produktion in diesem Kontext nicht sinnvoll zu sein scheint. Der Beitrag beschreibt die Beobachtungen, die zu dieser Aussage geführt haben.

### **Inhalt:**

1. Einleitung
2. Medienadäquat produzierte Videosequenzen
3. Beschreibung des Dilemmas
4. Die Wirkungsmächtigkeit der ‚Medien‘-Metapher  
Literaturhinweis

### **1. Einleitung**

Verschiedene Erfahrungen mit studentischen Nutzern einer Multimedia-CD-ROM waren Anlass dieses Artikels. Die CD-ROM war für Selbstlerner vorgesehen, die also alleine, nicht im Klassenverband oder Seminar arbeiten. Sie sollte landeskundliche Kenntnisse und sprachliche Fertigkeiten vermitteln, um Studierende auf einen Hochschulaufenthalt in Frankreich vorzubereiten. Das Multimedia-Lehrwerk wurde von der EU-Kommission im Rahmen des Interreg-Programms finanziert.<sup>1</sup>

Es lag nahe, Videoclips in das Multimedia-Angebot einzuarbeiten. Die Studierenden sollten Personen und Orte visuell erleben können; insbesondere sollte das Verstehen der Sprache durch synchrones Erleben von Mundbewegungen und lautlichen Äußerungen erleichtert werden. Die Fachdidaktiker, die am Projekt mitwirkten, waren sehr stolz auf die Tatsache, dass mit Hilfe der Videokamera ‚authentisches Sprachmaterial‘ in die CD-ROM integriert werden konnte – Videosegmente schienen einen deutlichen multimedialen ‚Mehrwert‘ darzustellen, der mit Hilfe der digitalen Technik erstmals mit vertretbarem Aufwand produziert werden konnte.

Die Bildauflösung war, bezogen auf den benutzten Speicherplatz, recht gut. Das Bild nahm nahezu ein Viertel des Bildschirms ein, die Mundbewegungen waren damit noch gut erkennbar. Warum wurde keine bildfüllende Darstellung gewählt? Der

---

1 „Sprachenangebotsverbund Saarland-Lothringen“ Projektkoordination: Universität des Saarlandes, Saarbrücken; Leitung: A. Raasch. Projektpartner: Pôle Universitaire Européen Nancy-Metz und Université Nancy 2. Der folgende Artikel beschreibt Erfahrungen des Autors aus dem Kontext dieses Projekts, aber es handelt sich nicht um eine Projektveröffentlichung. Die hier beschriebene Bewertung muss sich demnach nicht mit derjenigen des Projektgebers oder der anderen Projektnehmer decken.

Grund liegt gerade in der Tatsache, dass es sich um eine computergestützte Multimedia-Produktion handelte. Die Studenten sollten immer das Gefühl behalten, noch auf der CD-ROM zu sein, sie sollten beispielsweise stets die Navigationsleiste sowie ergänzende Informationen (auch zu den Videoclips) sehen.

Interessant ist nun, dass die Testnutzer die Videosegmente nicht in dem Umfang nutzten, wie wir uns das vorgestellt hatten. Teilweise brachen sie die Anwendung auch ab, bevor sie zu Ende war. Wie kam es zu diesem (für die Autoren natürlich unbefriedigenden) Verhalten? Wir beobachteten die Nutzer und führten zudem verschiedene teilstrukturierte Tiefeninterviews. Als ein Ergebnis konnte festgehalten werden, dass es offensichtlich nicht am *Content*, an den videobasierten Inhalten lag. In einer Vollbilddarstellung fanden die Probanden die Videoproduktionen ansprechend, interessant und didaktisch hilfreich.

Als Resultat unserer Untersuchungen betrachten wir demnach, dass offenbar mediale Charakteristika zu dem unbefriedigenden Nutzerverhalten geführt haben. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse kurz zusammengefasst; anschließend sollen die Konsequenzen erörtert werden. Die Diskussion bezieht sich einerseits konkret auf den Einsatz von Videoclips in Multimedia-Angeboten zum Sprachenlernen; andererseits sollen die medientheoretischen Implikationen und die Gründe thematisiert werden.

## **2. Medienadäquat produzierte Videosequenzen**

Ein Hauptproblem beim Betrachten von Videoclips in computergestützten Multimedia-Angeboten scheint die geringe Distanz zum Computer-Monitor zu sein. Die Nutzer sitzen sehr nahe vor dem Monitor, weil sie *Icons* oder *Hyperlinks* exakt mit der Maus treffen müssen. Sie fixieren in der Regel gezielt nur einen Bereich des Monitors, oftmals gar nur einen Punkt. Natürlich führt dies zu einer Verengung der Aufmerksamkeit. Des Weiteren ist die Zeichenauflösung sowohl bei LC-Displays als auch bei Röhrenmonitoren relativ gering, mit der Folge, dass die Augen rascher ermüden, und zudem ist die Körperhaltung nahezu unveränderbar. Der Computer-Monitor kann ja nicht so leicht verschoben werden, wenn die Sitzposition unbequem wird. Gerade dann, wenn man längere Zeit auf nur einen Punkt des Monitors blickt, verkrampt sich die Haltung ganz besonders, was die Ermüdungseffekte weiter verstärkt. Alle befragten Studierenden bestätigten daher, dass es sie ‚anstrengt‘, längere Zeit auf einen Punkt zu blicken, auch wenn sich die Informationen auf diesem Punkt bewegen.

Dies kann bezüglich der Videoclips in computergestützten Multimedia-Angeboten zu verschiedenen Handlungskonsequenzen führen. Die Nutzer schauen nicht lange auf das relativ kleine Videoframe, sondern lassen die Augen wandern. Dies ist relativ leicht möglich, denn es gibt noch weitere *Frames* und Informationen, welche die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und als zusätzliche Informationen neben dem Videobild beabsichtigt sind, denn sie betten das Bild in eine visuelle Umgebung ein, die vor allem auch eine reiche Informationsumgebung ist.

In der Tat haben viele Studierende bestätigt, dass sie einen Clip zwar laufen lassen, aber nicht lange zusehen. Sie haben häufig sogar den subjektiven Eindruck, dass sie dem Inhalt dennoch folgen können, weil sie ja noch die akustischen Informationen hören, und dass sie also nichts versäumen. Aber sie sind zumindest und zwangsläufig

fig weniger konzentriert – und die visuellen Zusatzinformationen entgehen ihnen dann natürlich ganz.

Offenbar besteht eine weitere Handlungskonsequenz häufig darin, die Möglichkeiten der Interaktivität, die es ja erstmals auch beim Bewegtbild (bei *Time Based Media*) gibt, zu erproben. Viele Nutzer sehen sich den Anfang einer Produktion an und fahren dann mit dem Schieberegler ans Ende des Films, um zu überprüfen, ob es sich lohnt, den Clip insgesamt anzusehen. Wenn sie den Eindruck haben, dass es doch wichtig sein könnte, den gesamten Film zu sehen, suchen sie in der Regel die Stelle, an der sie anfangs ‚ausgestiegen‘ sind – denn es wird als langweilig empfunden, eine Passage, die schon bekannt ist, ein zweites Mal anzusehen. Nun ist es aber schwierig, exakt die Stelle zu finden, an der der Film zunächst verlassen wurde. Mit dem Schieberegler kann man nur ungefähr eine Stelle ansteuern, und selbst dann, wenn es *Timecode*-Angaben gibt, schreiben sich die Nutzer die genauen Daten normalerweise nicht auf. In der Regel finden sie also nicht die exakte Stelle des Ausstiegs aus dem Film, so dass sie entweder doch eine Passage doppelt sehen, oder es fehlt ihnen ein Stück. Dann verlassen Zuschauer häufig die Videosequenz, weil sie den Inhalt nicht rekonstruieren können.

Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass diese Handlungsalternativen natürlich nur bei Videos auftreten, die in eine multimediale Umgebung eingebettet sind, wo also das Videobild relativ klein ist und daneben die Navigationsleiste oder andere Fenster zu sehen sind, die den Blick auf sich lenken. Dort, wo der Computer-Monitor mit einer ‚Vollbild-Darstellung‘ ausschließlich als ‚Fernseher-Ersatz‘ genutzt wird, gilt dies natürlich nicht. Aber dann ändern sich ja auch viele der äußeren Rahmenbedingungen. Die Sitzhaltung ist eine andere – dann ist der Computer nur der *Kanal* für eine Fernsehproduktion, die auch als solche konsumiert wird.

Das beschriebene Verhalten tritt auch dann nicht auf, wenn im Klassenverbund oder im Seminar gearbeitet wird und die Studierenden dazu angeleitet werden, die Informationen jeweils gleichzeitig zu sichten. Die Beschreibung verdeutlicht aber bereits die Unangemessenheit einer solchen Situation. Immerhin ist dann offenbar der soziale Druck, der von den Dozenten ausgeht oder von den Kommilitonen, die sich gegenseitig beobachten, so groß, dass die Nutzer in der Regel die Videoanwendungen zu Ende sehen, ohne einzugreifen. Eine Multimedia-CD-ROM ist aber ein klassisches Selbstlern-Medium; und in diesen Situationen treten die beobachteten Schwierigkeiten mit den authentischen Videomaterialien fast ausnahmslos auf – es wäre jedoch zumindest uneffektiv, Selbstlern-Materialien zu produzieren und dann soziale Situationen schaffen zu müssen, in denen die Dozenten (lediglich) die Funktion haben, sozialen Druck zu erzeugen (und vielleicht gelegentlich noch einzelne Verständnisfragen zu beantworten oder technische Details zu klären). Auch in Szenarien des sogenannten *Blended Learning* werden Selbstlernphasen mit traditionellem Unterricht *abgewechselt* – das heißt, dass auch in solchen Szenarien das Lernen mit dem Medium autonom (alleine) stattfindet und sich der Unterricht zwar darauf bezieht, aber einen eigenständigen und anderen Charakter hat. Umgekehrt gelten Selbstlern-Medien als eigenständige Produkte, die zwar vom Unterricht ergänzt werden, aber trotzdem einen spezifischen Eigenwert aufweisen.

Was sind nun die Folgen des beobachteten, charakteristischen Verhaltens fast aller CD-ROM-Nutzer? Videosegmente im Kontext multimedialer Selbstlern-Angebote sollten beispielsweise relativ kurz sein, auf keinen Fall länger als zwei Minuten. Angesichts der Tatsache, dass viele Zuschauer auf der Zeitleiste navigieren und daher

nur verschiedene, oft sogar unchronologische Ausschnitte sehen, sollte (idealerweise) jede Einstellung eines Clips aus sich heraus verständlich und nachvollziehbar sein. ‚Verständnis‘ darf mithin nicht davon abhängen, den kompletten Clip gesehen zu haben. Auf der anderen Seite dürfen natürlich diejenigen Nutzer, die genau dies tun, dafür nicht mit Langeweile bestraft werden. Die inhaltliche Darstellung sollte also dem Prinzip der ergänzenden Variation, aber eben nicht demjenigen eines argumentativen Aufbaus oder einer Chronologie folgen. Eine Reaktion kann darin bestehen, Interviews beispielsweise in verschiedene Clips aufzuteilen, wenn sie sich inhaltlich so weit fortentwickeln, dass der Bezug zur Ausgangsfrage nicht mehr eindeutig hergestellt werden kann. Es ist also sinnvoller, ein längeres Interview in mehrere kurze Clips zu unterteilen – ergänzende Informationen (wie etwa über die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte) können im multimedialen Umfeld der Videoclips durch Überschriften, ergänzende Textinformationen oder Standbilder zur Verfügung gestellt werden. Auch andere Filme, die in einem *Frame* auf dem Computer-Monitor gezeigt werden, sollten immer kurz und monothematisch sein.

### **3. Beschreibung des Dilemmas**

Solche Verkürzungen würden wiederum zur Folge haben, dass ‚authentische Sprachmaterialien‘ – wie wir sie ursprünglich in unsere CD-ROM einbinden wollten – mit multimedialen Produkten nicht angemessen präsentiert werden können. Um mit solch ‚authentischem Sprachmaterial‘ arbeiten und es adäquat nutzen zu können, müssen die Lerner ja längere Passagen aufnehmen. Sie müssen genug Zeit haben, um soziale Situationen, unterschiedliche Sprachebenen, spezielle Codes oder auch Wortfelder zu ‚erfahren‘. Eine Produktion, die hinsichtlich Bildaufbau, Erzähltechnik und Inhalt auf eine computergestützte Multimedia-Produktion abgestimmt ist, verlangt nun aber offenbar gerade das Gegenteil des didaktisch Notwendigen, nämlich kurze Clips. Obwohl es also leicht und effizient wie nie zuvor ist, mit Hilfe multimedialer Produktionen ‚authentisches Sprachmaterial‘ zur Verfügung zu stellen, führt der Einsatz in Multimedia-Produktionen zu dem Dilemma, dass die Sprachmaterialien dort von der Mehrzahl der Lernenden nicht angemessen genutzt werden – zumindest nicht in der Situation des autonomen Lernens mit Hilfe von Multimedia-CD-ROMs.

Es scheint also ein Missverständnis zu sein, für computergestützte multimediale Selbstlern-Angebote ‚authentisches Sprachmaterial‘ produzieren zu wollen, um Studierenden einen leichteren Zugang zur Zielsprache zu ermöglichen. ‚Authentische Sprachmaterialien‘ eignen sich für Videokassetten beziehungsweise DVDs – dort können aber die anderen Vorteile einer computergestützten Multimedia-Produktion, die insbesondere für das autonome Lernen von entscheidender Bedeutung sind, nicht genutzt werden. Eine Videokassette oder eine DVD schließt beispielsweise Medienwechsel und damit direkte, ins Medium integrierte Übungsaufgaben aus. Um die Vorteile computergestützter Multimedia-Techniken nutzen zu können, muss auf längere Videoclips mit authentischen Sprachbeispielen verzichtet werden, wenn die Produktion nicht weitgehend vergebens sein soll.

#### 4. Die Wirkungsmächtigkeit der ‚Medien‘-Metapher

Wie konnte es zu dem Missverständnis kommen, in Multimedia-CD-ROMs für Selbstlerner eingebaute längere Videofilme könnten ihre Funktion als direkte Repräsentanten authentischer Sprachmaterialien erfüllen?

Das klassische Kommunikationsmodell von Claude E. Shannon und Warren Weaver (Shannon / Weaver 1964) beschreibt eine Person, von der die Kommunikation ausgeht (Sender), und eine Person, die das Ziel der kommunikativen Bemühungen ist (Empfänger). Unter Umständen benötigen ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘ ein Medium, eine ‚Mittelinstanz‘ (vom lateinischen *medium*, das Mittlere), um den Kommunikationsprozess erfolgreich verlaufen zu lassen. Der Begriff ‚Medium‘ verdeutlicht, dass das ‚Sender-Empfänger‘-Modell nicht aufgegeben wird, dass es im Gegenteil die Voraussetzung dieser Metapher darstellt. Es wird im Rahmen verschiedener Wissenschaftstraditionen natürlich immer wieder untersucht, unter welchen Bedingungen diese Mittelinstanz den Kommunikationsfluss erleichtert oder auch stört. In der Regel werden Medien aber eindeutig und ausschließlich als Voraussetzung gesehen, um in manchen Situationen, etwa bei räumlicher oder zeitlicher Distanz, den Kommunikationsfluss zu sichern.

Allgemein werden multimediale Produkte als lediglich zeitversetzte personale Ausdrucksformen beziehungsweise als zeitversetzte Ansprachen durch Personen erlebt. Sie scheinen von daher weitgehend äquivalent zu authentischer, unvermittelter personaler Kommunikation zu wirken; diese Wirkung scheint allenfalls durch begründete Effekte eingeschränkt zu werden. Es herrscht in der Tat weitgehend der Eindruck, authentische Kommunikation lasse sich technisch-konstruktiv nachbauen und für vielfältige Zwecke in Anspruch nehmen.

Dieser Eindruck war offenbar auch für uns als Produzenten der beschriebenen Selbstlern-CD-ROM (zunächst – und dies scheint charakteristisch für die Mächtigkeit dieser Metapher zu sein – völlig unreflektiert) bestimmend. Wie anhand des Beispiels geschildert, wollten wir mit Hilfe eines multimedialen Produkts Abbildungen, Repräsentationsformen und Zeichen für unmittelbare Erfahrungen und Begegnungen mit anderen Personen herstellen. Die Medien erschienen uns zumindest tendenziell als funktional identisch mit direkter Kommunikation, die sich ja auch immer in Zeichengestalt abspielt.

Wir haben nun aber gesehen, dass ein Medium, bezogen auf eine spezifische Information, möglicherweise die an es gestellten Anforderungen nicht erfüllen *kann* und gelegentlich sogar selbst zu einem Bruch im Kommunikationsfluss führt. Der ‚Empfänger‘ nimmt eine Information ganz einfach deswegen nicht angemessen oder überhaupt nicht wahr, *weil* sie über eine multimediale Produktion erfolgt. Der Bruch ist also weder im ‚Empfänger‘ noch im ‚Sender‘, sondern ausschließlich im Medium begründet.

Wenn solche Brüche charakteristisch für Medien sind, sollte die mögliche Unvollständigkeit einer Repräsentation einkalkuliert werden. Bezogen auf unser Beispiel heißt das, dass die Forderung nach einer medienadäquaten, also auf den Computer abgestimmten Produktion zum autonomen Lernen offenbar auch als implizite Abkehr vom Postulat der Verwendung authentischer Materialien verstanden werden muss, die andererseits und wie bereits dargelegt aus fachdidaktischer Sicht sinnvoll erscheinen und die jetzt so leicht wie nie zuvor produziert werden können.

Natürlich ist die Produktion einer Multimedia-CD-ROM mit Videoclips, die authentische Sprachmaterialien zur Verfügung stellen, nur ein Beispiel für mediale Brüche – derer wir uns aber erst beim Test mit bereits produzierten Filmen bewusst wurden. So erscheint es uns als wichtige Aufgabe der Forschung, die weiteren Bereiche und vor allem die Gründe zu erkunden, die zur Folge haben, dass mediale Repräsentanten eine konkrete mediale Nutzung erschweren oder gar ausschließen.

### **Literaturhinweis**

Shannon, C.E. / Weaver, W. (1949): The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Illinois.