

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1985)

**Heft:** 42: Images de textes/Textes en images

**Artikel:** Codierungsformen medialer Kommunikation im Sprachunterricht

**Autor:** Faber, Helm von

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977929>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 11.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Codierungsformen medialer Kommunikation im Sprachunterricht

## 1. Einleitung

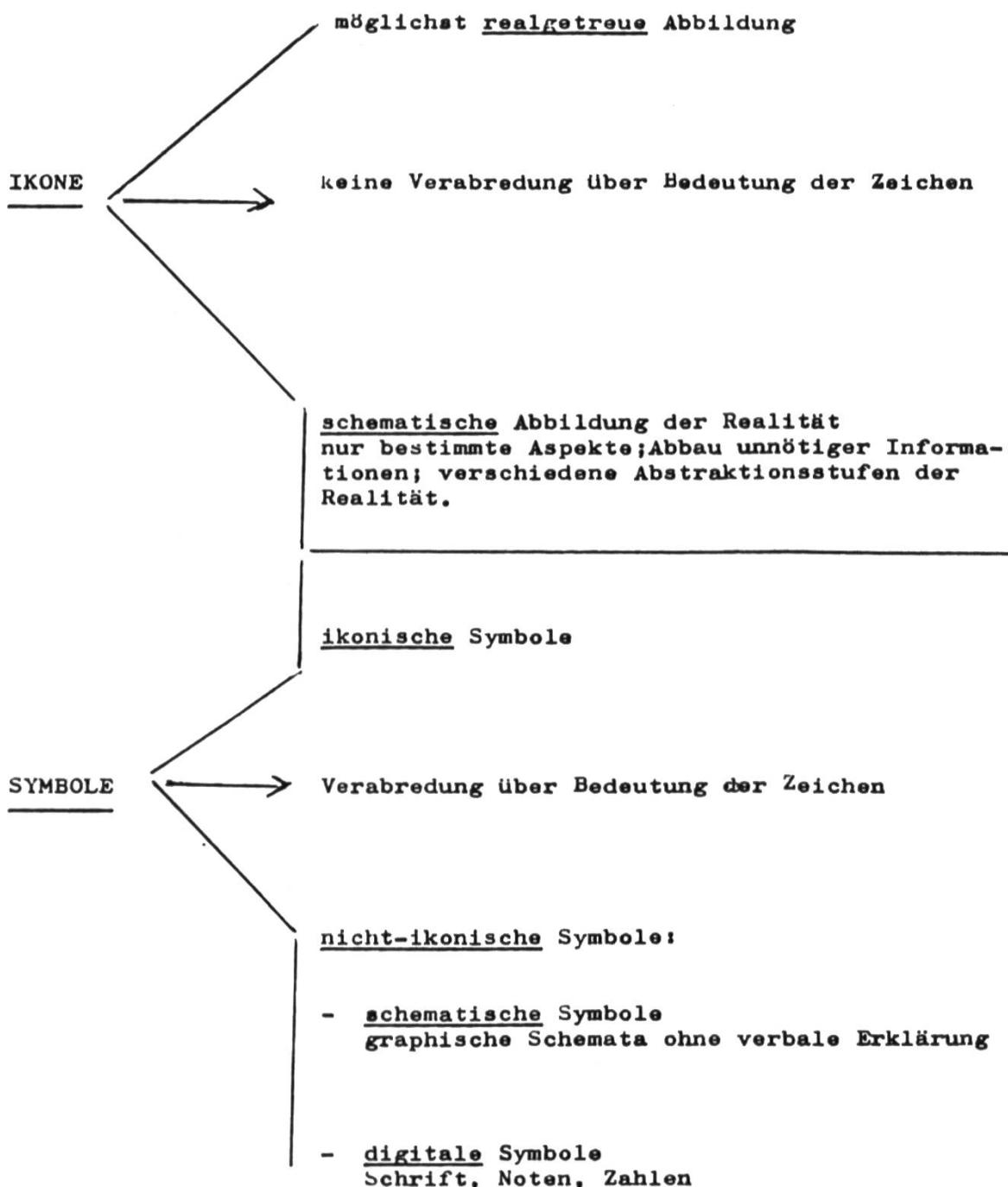
Images de textes – textes en images, so lautete das dem CILA-Colloquium in Basel gestellte Thema. Der Titel lenkt die Aufmerksamkeit sowohl auf auditive und visuelle Sprachmaterialien als auch auf deren Verwendungszweck im Sprachunterricht hin. Unterricht ist bekanntlich eine bewusst geplante und organisierte Lehr- und Lernveranstaltung, deren Künstlichkeit im Gegensatz zu natürlichen Sprachverwendungssituationen steht. Andererseits hat der Veranstalter nicht ohne Absicht den Begriff des Textes, der an sich eine natürliche Kohärenz verspricht, in der Thematik so deutlich hervorgehoben, um der Unnatürlichkeit eines didaktisch orientierten Sprachgebrauchs eine natürliche Komponente zur Seite zu stellen. Es ist nicht von ungefähr, dass die Vortragenden des Colloquiums aus dem Angebot an Medientexten dem bewegten Film/Videobild mit unterlegtem Ton den Vorzug vor allen anderen geben haben. Denn im Gegensatz zu nichtbewegten Zeichenrepertoires wird Bewegung ganz allgemein dynamischer, natürlicher und kommunikativer empfunden als gefrorene Zeichen von an sich bewegten visuellen und auditiven Informationen. So erfreut sich im Fremdsprachenunterricht das mit Ton kombinierte Film/Videobild, hinlänglich unterstützt durch die Konsumindustrie der elektronischen Massenmedien sowie durch Tendenzen moderner Sprachlehr- und Lerntheorien im Hinblick auf Authentizität und Natürlichkeit des Sprachmaterials, grosser Beliebtheit. Bei näherer Betrachtung kann man jedoch beobachten, dass die erhofften Wirkungen nicht immer in Übereinstimmung mit den tatsächlichen Lernresultaten gebracht werden können. Zugegeben, mit Film und Video transportierte Informationen erfüllen augenscheinlich alle an Natürlichkeit und Authentizität zu stellende Forderungen medialer Darbietungsverfahren am besten. Vom Didaktischen jedoch sind Einschränkungen und Korrekturen anzumelden, und zwar im Hinblick auf andere Zeichenrepertoires, die teils mit dem bewegten Bild konkurrieren, teils in ihm selbst enthalten sind. Dazu versucht vorliegender Beitrag:

- einen Überblick über grundlegende Codierungsformen zu geben,
- einige relevante Aussagen zur Gedächtnis- und Lernpsychologie vorzustellen,
- mögliche didaktische Folgerungen für den Einsatz auditiver und visueller Medientexte im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen.

Da die schriftliche Darlegung auf die Darbietung audio-visueller Beispiele verzichten muss, sind der Anschaulichkeit der Ausführungen Grenzen gesetzt.

### *Kategorien medialer Codierungsformen*

(Anlage I)



## 2. Mediale Codierungsformen

Die Codierungsformen mediengeträgerter Informationen unterscheiden sich einmal durch den Grad der Simulation der Objekte, die sie in direkter Kommunikation an die Adressaten vermitteln, zum anderen durch den Grad der Abstraktion, mit denen die Objekte verschlüsselt werden. Ganz allgemein unterscheidet man die ikonische und symbolische Darstellungsebene<sup>1</sup>.

Das *Ikon* bemüht sich um eine möglichst realgetreue Wiedergabe der Objekte, d. h. es soll einige reale Züge in die Abbildung der Referenzobjekte einfließen lassen (Film, Video, Foto, Bild, Geräusch, auditive Zeichen). Dadurch erübrigt sich eine zwischen Produzenten und Rezipienten zu treffende Verabredung über die Bedeutung der verwendeten Zeichen.

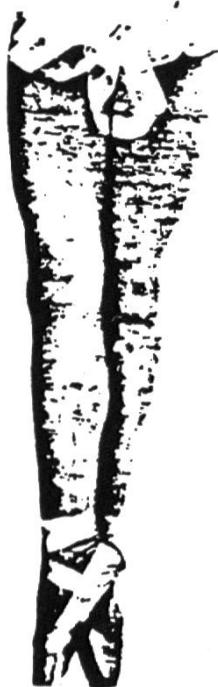
Das *Symbol* hingegen bedient sich zur Vermittlung von Objekten solcher Zeichen, die keine realen Züge enthalten. Daher bedarf das Symbol zur Entschlüsselung einer vorangehenden Konvention, da es weder sensorisch, noch durch Analogie ohne Verabredung entschlüsselt werden kann (Schrift, Noten, Zahlen, Formeln etc.). Ikonische und symbolische Codierungen lassen sich nicht scharf trennen, sondern gehen Verbindungen ein. Wenn der Begriff der Simulation mit dem Grad der Realtreue zum Objekt, so hat der Begriff der Codierung mit dem Grad der Interpretation dieser Realität des Objektes zu tun<sup>2</sup>. Das realgetreue Ikon z. B. kann durch schematische Reduktion unterschiedlich interpretiert werden u.a. zur Darstellung des Blutkreislaufs oder zur allgemeinen Bezeichnung des Menschen, ohne dass es einer besonderen Absprache über die Bedeutung der Zeichen bedarf. So steht neben dem realgetreuen Ikon das schematische Ikon. Zu ihm gehören vereinfachte Bilder, Zeichnungen, abstrahierte Fotos und auch der grösste Teil der Karikaturen.

Selbstverständlich kann das Symbol in Verbindung mit ikonischen Codierungen auftreten z. B. der Halbmond als ikonisches Zeichen des Himmelskörpers und gleichzeitiger symbolischer Bedeutung für den Begriff Islam; Autos, die in einer Karikatur aus einem überdimensionalen Kanalrohr gespült werden als Symbol der Begriffe Autokultur, Wegwerfgesellschaft, metropolitane Gigantomachie. Zu diesen *ikonischen Symbolen* gehören Piktogramme, während Indices wie Haupt- und Nebenstrassen-, Stop- und Einbahnsschilder zu den Symbolen zu zählen sind. Neben den ikonischen Symbolen gibt es die schematischen Symbo-

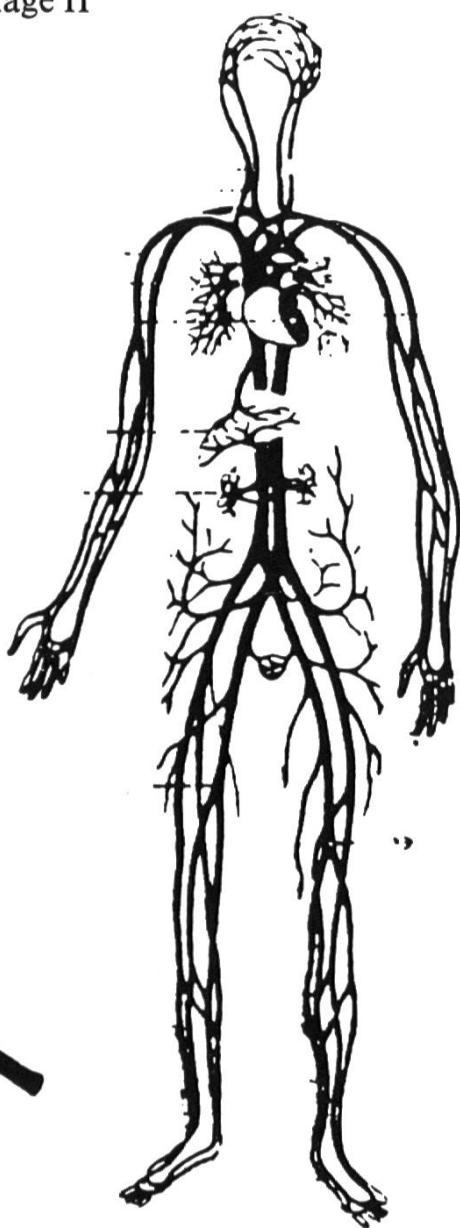
1 G. BENTELE/I. BYSTRINA, Semiotik, S. 23f.

2 N. HEYMEN/KL. BOECKMANN, S. 107.

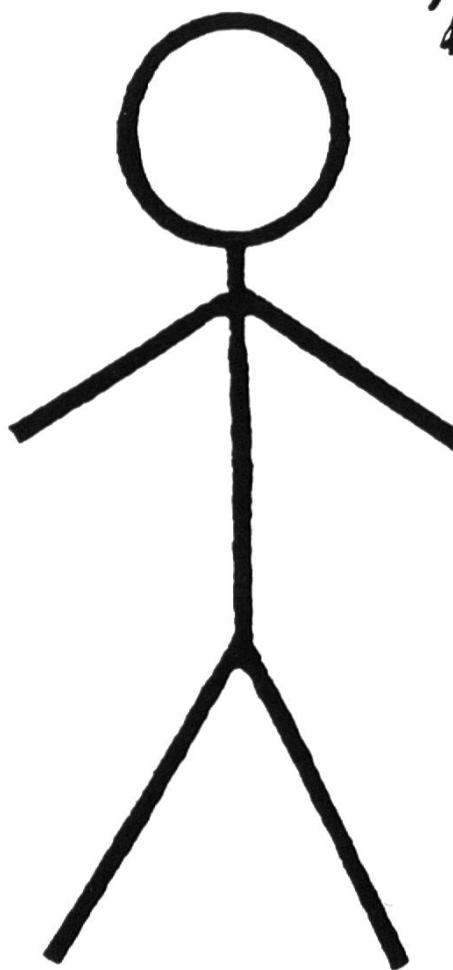
Anlage II



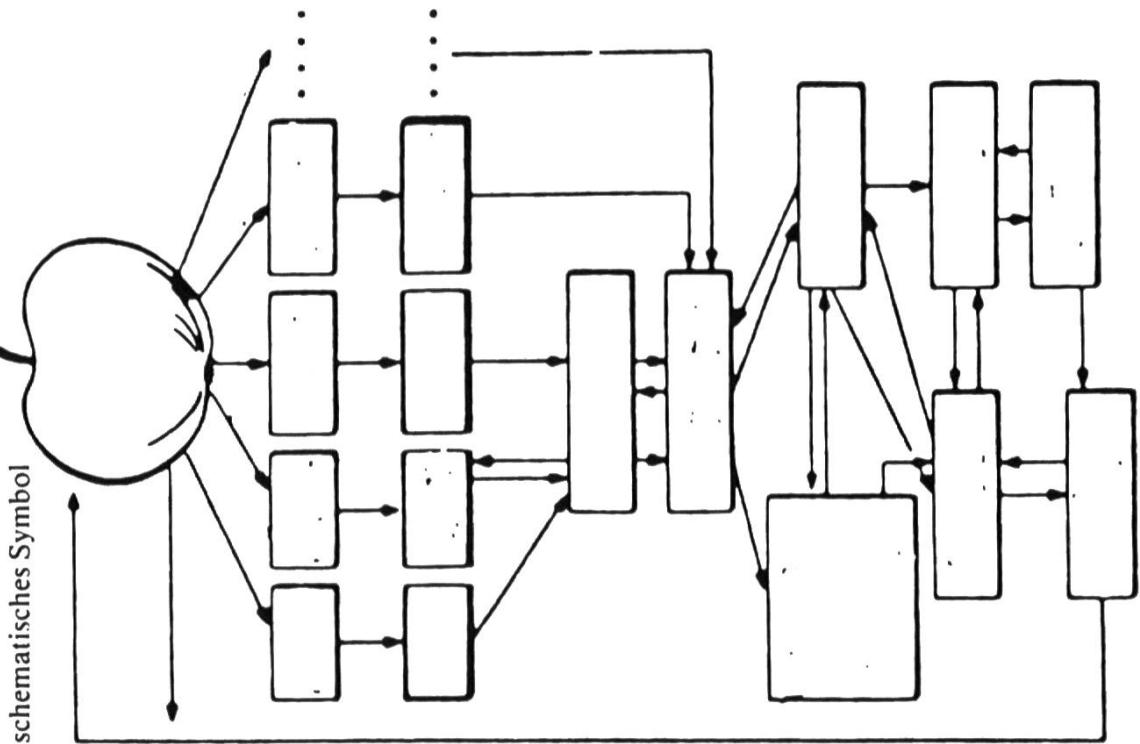
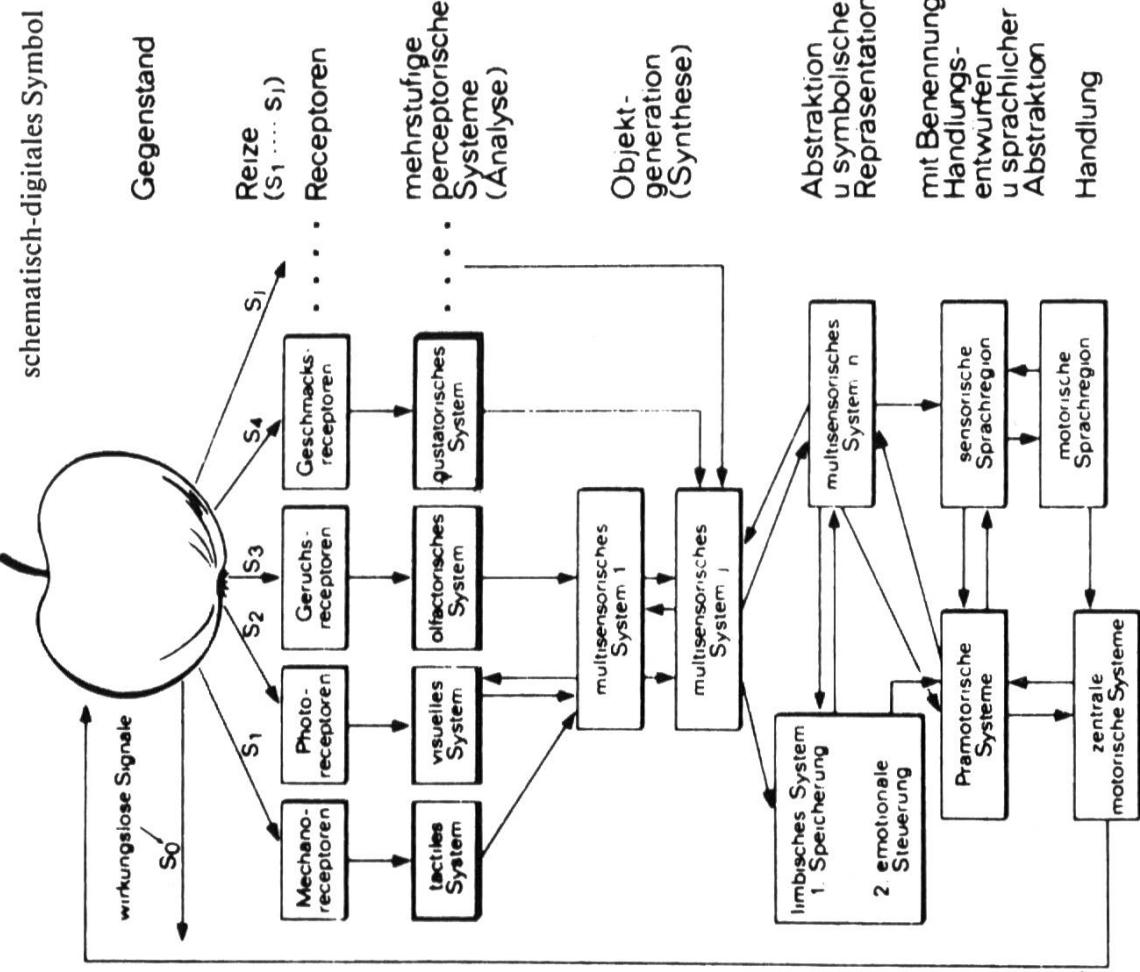
realgetreues Ikon



schematisches Ikon



### Anlage III



le. Sie stehen selten allein, sondern gehen meist Verbindungen mit den digitalen Symbolen der Schrift ein, wo sie das Schema durch Linien, Kurven, Pfeile, horizontal, vertikal und diagonal abstrahiert andeuten.

## 2.1 Stand und Bewegung

Die Skala vom ikonischen Symbol über das schematische zum digitalen Symbol zeigt somit eine Zunahme von unverzichtbaren Vereinbarungen über die Bedeutung der verwendeten Einzelzeichen und deren Verbindungen.

Bei der Übernahme realer Faktoren der Objektwelt und ihrer Interpretation hat sowohl der ikonische als auch der symbolische Code die Wahl zwischen *Stillstand* und *Bewegung*. Während bei der symbolischen Codierung die unbewegte Darbietung überwiegt, – obwohl die neueste Entwicklung der Mikroelektronik in den Bereichen des Home- und Personalcomputers eine mögliche Wende einläutet –, ist beim Ikon die Bewegung konstitutiv geworden, oder anders ausgedrückt: bei der ikonischen Darbietung liegt das Schwergewicht auf möglichst perfekter Simulation, bei der symbolischen Codierung auf differenzierter Interpretation der referierten Objekte.

Zu den bewegten ikonischen Symbolen sind vorzüglich die Körperhaltung, Mimik und Gestik des Menschen zu rechnen, die in authentischen Film- und Videoprogrammen zu unentbehrlichen Bestandteilen ihrer Aussage geworden sind<sup>3</sup>. Die menschlichen Universalien in diesen Bereichen stellen für die Entschlüsselung kein Problem dar, wohl aber jene kinetischen Codierungen, die speziellen Zeichenkulturen und ihren komplexen Konventionen angehören<sup>4</sup>. Ein Grossteil ihres Inventars an symbolischen Ikonen haben übrigens Film und Video selbst entwickelt. Es hat sich mittlerweile als Bild-Ton-Grammatik mit Schnitt- und Montagekonventionen, bewegten Bildsymbolen von Zuständen, Begriffen, Emotionen wie Abschied, Begegnung, Liebe, Hass und Eifersucht, Gegenwarts-, Zukunfts- und Vergangenheitssymbole weltweit etabliert. Ikonische Bewegungen implizieren meist dynamisch-offene Strukturen, symbolische Darlegungen Abstraktion, Übersichtlichkeit und Geschlossenheit.

Dieser kurze Abriss medialer Codierungs- und Simulationsformen mag genügen, um den nachfolgenden didaktischen Überlegungen als Basis der Diskussion zu dienen.

3 G. FLEMING, S. 403–410.

4 P. EKMAN, S. 180–198.

### 3. Gedächtnis und Lernen

Gedächtnisforschung und Lernpsychologie haben sich vorwiegend mit Phänomenen des Muttersprachenerwerbs und -gebrauchs beschäftigt. Die Übertragung der dabei gewonnenen Einsichten auf den Fremdsprachenerwerb ist bisher unbefriedigend geblieben<sup>5</sup>. Trotzdem lassen sich einige Ergebnisse auch für den Erwerb von Fremdsprachen, insbesondere auf den Gebieten der Rezeption, Verarbeitung, Speicherung und des Abrufens von fremdsprachlichen Informationen unterrichtlich nutzbar machen. So ergeben sich beispielsweise Möglichkeiten, Befunde aus den Bereichen des semantischen, syntaktischen, episodischen und ästhetischen Gedächtnisses in die Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts einzubringen. Unter diesen Befunden gibt es wichtige Aussagen:

- dass die formal und inhaltlich identische Reproduktion von grösseren Satzbauteilen und Sätzen, das *Satz- oder syntaktische Gedächtnis*, in normalen Situationen der Kommunikation schwach ausgebildet ist. Nur unterhalb der Satzebene gibt es in Form von Kollokationen, festen grammatischen Bindungen oder idiomatischen Wendungen identische Speicherungs- und Abrufstrukturen;
- dass ganz allgemein die Speicherung sprachlich manifester Informationen im Kurz- und Langzeitgedächtnis nicht identisch, sondern in Form von Transformationen in Begriffe und Begriffssysteme erfolgt. Das Speicher- und Abrufergebnis im *semantischen Gedächtnis* gleicht somit nicht mehr dem Inputmaterial. Aus der Reproduktion von Sprachbauteilen unterhalb der Satzebene ist eine durch semantische Begrifflichkeit gesteuerte Rekonstruktion geworden<sup>6</sup>;
- dass das *episodische Gedächtnis* zwar weniger stabile Informationen als das semantische Gedächtnis speichert, dass es aber durch die Speicherung affektiver und emotionaler Sinneseindrücke Wahrnehmungsfelder im Gedächtnis aufbaut, in denen sich Begriffsmaterial integrieren und koordinieren lässt;
- dass das *ästhetische Gedächtnis* ähnlich wie das episodische der begrifflichen Speicherung eigene Mittel des Speicherns und Behaltens sprachlicher Informationen zur Seite stellt. Diese sind unter anderem: Reim, Rhythmus, Redundanzen, innere und äussere Sprachmelodie, sowie Unter- und Überdetermination der Sprachmittel, die die Adressaten zum ästhetischen Umgang mit Sprache anzuregen suchen<sup>7</sup>.

5 C. VAN PARREREN, 1963, S. 6–10. 1964, S. 213–219.

6 J. ROHRER, S. 48–57; 64, 70; 88–91.

7 H. WEINRICH, S. 101f.

#### 4. Bild–Tonrelation

Erfahrungen bestätigen, dass die Funktionen des episodischen und ästhetischen Gedächtnisses dazu beitragen können, sowohl das syntaktische Gedächtnis zu unterstützen als auch die Rekonstruktion begrifflich gespeicherter Inhalte in konkretere Formen des Sprachgebrauchs zu transformieren.

Visuelle Zeichensysteme, seien sie analog an der Wirklichkeit der Objekte orientiert, sei es, dass sie digital als Schrift und Zahl die Wirklichkeit codieren, sie stehen alle in einem mehr oder weniger verbindlichen Verhältnis zur Laut- und Toncodierung der gesprochenen Sprache. So erinnert z. B. das Phänomen des «rehearsal», des unbewussten Verlautlichen gelesener Schriftcodierungen an diesen Zusammenhang<sup>8</sup>. Mit der unaufhaltsamen Entwicklung kombinierter Ton–Bildcodierungen der Massenmedien Film, Fernsehen, Video hat sich eine konventionelle Taxonomie von Ton–Bildritualen entwickelt, deren Kenntnis zur Rezeption dieser Programme für muttersprachliche und zielsprachliche Adressaten unverzichtbar ist und einer dritten Kulturtechnik neben dem Lesen und Schreiben entspricht. Dabei spielt das jeweilige Verhältnis der zwei Codierungen Bild und Ton eine entscheidende Rolle. Diese Relationen zwischen Ton/Bild können redundant, komplementär, parallel oder kontrastiv angelegt sein. Die Übergänge sind fliessend, feste Schemata nur bei konventionellen Textsorten wie Nachricht, Wetterbericht, Reportage üblich. Wenn auch manche Produzenten feste Schemata im Auge haben, so sind es die Rezipienten, die von sich aus bewusst oder unbewusst bestimmen, welche Ton- Bildakzente sie bei der Wahrnehmung von audiovisuellen Medientexten vorzunehmen gedenken. Die Rezeption eines bewegten Bild–Tonablaufs enthält neben der Schwierigkeit, die mit mehr oder weniger grosser Geschwindigkeit sich fortbewegenden zwei Codierungsketten wahrzunehmen, vor allem das Problem ihrer gleichzeitigen oder selektiven Entschlüsselung. So wird die Ton–Bildentschlüsselung einmal vom Grad des Ausdrucks und Inhalts der unterschiedlich codierten Informationen, zum anderen durch bewusste/unbewusste Decodierungsentscheidungen der Rezipienten nachdrücklich beeinflusst<sup>9</sup>.

8 F. DENIG, S. 55.

9 Ch. DOELKER, S. 51–63.

## 5. Formaspekte, Inhaltsaspekte, Beziehungsaspekte

Da das Augenmerk im Colloquium primär auf Ton–Bildcodierungen für den Fremdsprachenunterricht gerichtet war, soll im folgenden nur darauf abgehoben werden und rein auditive, digitale oder symbolisch codierte Texte nur insofern Erwähnung finden, als sie in audiovisuellen Medientexten mit an der Codierung beteiligt sind. Bewegte Ton–Bildcodierungen im Fremdsprachenunterricht sind in der Regel in einer Triade von Form-, Inhalts- und Beziehungsaspekten eingebunden. Unter *Formaspekten* sind die linguistisch-systematischen Formalien der Wörter und Sätze zu verstehen, unter *Inhaltsaspekten* die «Sachen», auf die sich Wörter und Sätze beziehen<sup>10</sup>, unter *Beziehungsaspekten* die Wirkungen, die von sprachlichen Formen und Inhalten auf den sozialen und kommunikativen Kontext des Unterrichts ausgehen<sup>11</sup>. Für den Muttersprachler sind die Formaspekte seines Sprachsystems so gefestigt, dass ihm deren Entschlüsselung keine Schwierigkeiten bereitet. Er kann seine Codierungsenergien unbelastet auf die Inhalte von Wort und Bild richten. Ebenso kann er die begriffliche Erarbeitung dieser Inhalte sowie ihre kommunikative Weitergabe gesteuert oder im freien Diskurs ohne formale Barrieren in Angriff nehmen. Sollten doch Verständnislücken durch schlechte Ton- und Bildqualität oder durch anderweitige Ablenkungen auftauchen, hat der Muttersprachler auf Grund seiner Sprach- und Inhaltserfahrung Möglichkeiten der Interpolation oder Ergänzung, auch wenn er nur einige Bild- und Wortsignale als Stützen seiner Interpretation zur Verfügung hat.

Anders der Fremdsprachenlerner, der sowohl auf die muttersprachliche Beherrschung der Formalien wie auch auf die Signalergänzungen verzichten muss. Meist setzt er sein Teilverständnis unbewusst in das Begriffssystem seiner Sprache um, um es dann später weiter reduziert in die Zielsprache umzusetzen. Was er aber unabhängig von der Kenntnis jeglicher Zielsprache mitbringt, ist seine universale Kompetenz der Entschlüsselung der Bilder und Geräusche. Dabei wird er besonders bei paralleler und kontrastiver Bild–Tonrelation des fremdsprachlichen Medientextes bei seiner unabhängigen Bildinterpretation auf falsche Fährten geführt und zu falschen Folgerungen bezüglich der inhaltlichen Aussagen veranlasst.

10 H. WEINRICH, a.a.O.

11 N. HEYMEN/KL. BOECKMANN, S. 135.

## 6. Eindeutigkeit / Vieldeutigkeit

Ein anderer Gesichtspunkt betrifft die so oft und gern beschworene Motivationssteigerung der Lernenden durch den Einsatz authentischer Film- und Videotexte. Auch hier lässt sich feststellen, dass die Bilder die entscheidenden sprachlichen Informationen in den Hintergrund drängen, oft auch sogar auslöschen, so dass die Gesamtheit der Bildinformationen vom Adressaten auch als inhaltliche Gesamtheit angesehen und mit Genugtuung ad acta gelegt wird. Eine anschliessende Abarbeitung der sprachlichen Ausdrucks- und Inhaltsseiten wird als demotivierend, langweilig und unnötig empfunden, da mit ihnen ja die «schon verstandenen» Bilder mitangesehen werden müssen. Ein Beispiel dafür bieten im Muttersprachenbereich die filmischen Adaptionen literarischer Vorlagen. Kennen die Rezipienten das Buch, Drama oder Schauspiel nicht, bietet die Rezeption für sie einen erstmaligen abgeschlossenen Eindruck, dessen Lektüre in den wenigsten Fällen nachgeholt wird. Anders liegt der Fall, wenn die Lektüre der visuellen Rezeption der Stoffe vorausgeht. Die Folge ist kritischere Haltung zur visualisierten Adaptation, vergleichende Beschäftigung mit beiden Codes und bessere Diskursergebnisse in der kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen Adressaten. Der Grund für diese unterschiedlichen Verhaltensweisen liegt einmal darin, dass das bewegte Bild auch bei fiktionalen Unbestimmtheiten immer konkrete Personen und ihre Handlungen, Gefühle und Gedanken darstellt. Bei der Lektüre hingegen ist es der individuelle Leser, der eigene Phantasie und Vorstellungskraft zu ihrer Konkretisierung aufzubringen hat. Die Unbestimmtheiten fiktionaler Schrifttexte legen eine offene, immer wieder zu verändernde Rezeption durch den Leser, die visuelle Konkretisierung eine zumindest geschlossene Welt der Wahrnehmung nahe. Dem steht nicht entgegen, dass Bilder allgemein subjektive Vieldeutigkeit, Schriftcodierungen intersubjektive Begrifflichkeit nach sich ziehen sollen. Denn die bewegten Bilder lassen dem Betrachter wenig Zeit zur vieldeutigen Auslegung, es sei denn in der Erinnerung. Sie führen ihn vielmehr dazu, augenblicklich zu interpretieren und zu konkretisieren, ehe ihn der fliessende Bilderstrom wieder weit mit sich genommen hat. Bei der Zusammenführung von Ton und bewegtem Bild können zwar beide Zeichenketten Vieldeutigkeiten abbauen, wenn sie sich zueinander redundant bzw. komplementär verhalten. Sie können aber auch die Vieldeutigkeit beträchtlich steigern, wenn beide unterschiedliche Interpretationen gleicher Informationsabläufe anbieten. Das ist der Fall, wenn sie sich kontrastiv oder parallel zueinander verhalten.

## 7. *Visuelle Überversorgung*

Es ist kein Geheimnis, dass durch die enorme gerätetechnische Entwicklung der elektronischen audiovisuellen Medien auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik die Bildüberflutung eingezogen ist. Selbst das traditionelle Medium Lehrbuch ist davon nicht verschont geblieben. Das trifft besonders für Lehrbücher zu, die unter dem Einfluss der Pragmalinguistik und -didaktik bereits schon im Anfängerunterricht authentische Lektionstexte mit ihrer Kontextkomplexität und Redemittelvarianz einsetzen. Das dadurch aufgeworfene Problem einer ungesicherten Lernprogression in den Bereichen der Morphosyntax und der Lexik wird zwar gesehen, aber insofern verharmlost als man hofft, diese Schwierigkeit durch das Allheilmittel einer möglichst umfassenden Visualisierung der thematischen, situativen und rollenspezifischen Kontexte gegenstandlos erscheinen zu lassen. Es leuchtet ein, dass durch die evokative Kraft der Bilder, auch des ikonischen Standbildes, die im Fremdsprachenunterricht entscheidende Priorität gesprochener und geschriebener Sprache in den Hintergrund gedrängt wird. Unterrichtserfahrungen zeigen, dass bei authentischen Film- und Videotexten die Entschlüsselung vornehmlich über ihre auditiven Zeichenketten erfolgt. Dabei spielen einzelne Schlüsselwörter und Strukturen als Einstieg in das Grobverständnis eine wichtige Rolle, gefolgt von der Decodierung sinntragender Geräusche. Dann erst tritt das kontextergänzende und sichernde Sehverstehen in Erscheinung. Gerade das als leicht empfundene Sehverständnis führt die Adressaten, wenn sie sich nur darauf verlassen, besonders bei kontrastiver Bild-Tonzuordnung oft in die Irre. Daher bedarf die Entschlüsselung authentischer Medientexte unbedingt der vorausgehenden Übung und Festigung des hörenden Verstehens. Dies kann durch Bild-Tontexte erfolgen, die visuell schematisch-ikonische Codierungen enthalten, um durch gemässigte Bildabstraktionen die spätere Bewältigung komplexerer Medientexte vorzubereiten. Es handelt sich bei ihnen um didaktische Instrumentaltexte, die den Objekttexten, d.h. Texten als reine Informationsträger und nicht Vermittler sprachlicher Formalien, vorgeschaltet werden<sup>12</sup>.

12 H. v. FABER, S. 576–583.

Anlage I: nach F. v. CUBE, S. 6–17.

Anlage II: nach F. v. CUBE, S. 8.

Anlage III: aus O.J. GRÜSSER, S. 18.

## 8. Didaktische Folgerungen

Für den *Anfängerunterricht* sind Bild-Tontexte authentischen Charakters nicht leicht aufzufinden. Wenn ja, sollten sie linearen Abfolgecharakter, deutliche Handlungsbetontheit, möglichst redundante Bild-Tonentsprechung, Einteilung in kurze Sequenzen von nicht über 3 Minuten, Transparenz der Inhalte und geringe Anforderungen an inhaltliches Vorwissen mit sich führen. Zur Motivation der Lerner tragen diese Texte recht wenig bei. Daher sind ihnen didaktisierte Medientexte, die keine Authentizität vorspiegeln und grössere Lerntransparenz an deren Stelle setzen, vorzuziehen.

Für die *fortgeschrittene Stufe* sollten authentische Film- und Videotexte ebenfalls noch ein gewisses Mass von linearer Abfolge und Handlungsbetontheit aufweisen. Es können jedoch bereits verschränkte Bild-Tonrelationen, inhaltlich anspruchsvollere Themen und neben der Handlungsbetontheit sprachliche Gedankenäusserungen ohne visuelle Entsprechungen einbezogen werden.

In der *Oberstufe* schliesslich sind keine Beschränkungen bei der Auswahl hinsichtlich von Handlung, Thematik, Bild-Tonzuordnung und Gedankenorientiertheit zu beachten.

In den ersten beiden Stufen ist beim Einsatz authentischer Medientexte in erster Linie die Fertigkeit des hörenden Verstehens zu schulen. Bei der Darbietung kann so vorgegangen werden, dass zuerst die auditive Wiedergabe mit der hörenden Entschlüsselung der wesentlichsten Informationen kurzorisch erfolgt. Daran schliesst sich die synchrone Wiedergabe von Ton und Bild an, um zu zeigen, welche zusätzliche oder berichtigende Informationen die Bilder gebracht haben. In den Oberstufen treten neben die Fertigkeiten des entschlüsselnden Hörens und Sehens die Fertigkeit, einen Diskurs über Inhalt, Form und Tendenzen der Medientexte zu führen. Der Diskurs über anspruchsvollere Formen und Inhalte soll nach allgemeiner Anschauung einer Vertiefung der Rezeptionsergebnisse und die Erweiterung der Beziehungsaspekte zum Ziel haben. Oft aber fördert der Diskurs lediglich die Heranbildung oberflächlicher Rezthorik, die ausser ritualisierten Redemitteln des small talk nur wenig zur erwünschten Vertiefung durch inhaltsbezogene Sprachmittel beiträgt. An ihrer Stelle ist die Entwicklung entsprechender Lese- und Schreibfertigkeiten besser geeignet, um mittels schriftlicher Zusammenfassungen, Kurzberichten, Beurteilungsaufzeichnungen und Notizen mündliche Diskursfertigkeiten vorzubereiten und zu sichern.

## Literaturangaben

BENTELE, Günter/BYSTRINA, Ivan (1878): *Semiotik*, Stuttgart, Kohlhammer, 173 p.

CUBE, Felix, v. (1980): «Begriff und Möglichkeit der Visualisierung», *Universitäre Medienreihe* 4, 1–33.

DENIG, Friedrich (1972): «Probleme der Gedächtnispsychologie», in: Manfred SPRISLER/Harald WEINRICH (ed.): *Fremdsprachenunterricht in Intensivkursen*, Stuttgart, Kohlhammer.

DOELKER, Christian (1979): *Wirklichkeit in den Medien*. Zug, Klett und Balmer.

EKMANN, Paul (1977): «Bewegung mit kodierter Bedeutung: Gestische Embleme», in: Roland POSNER/Hans-Ludwig REINECKE (ed.): *Zeichenprozesse*, Wiesbaden, Athenaion, p. 180–198.

FABER, Helm, v. (1980): «Der Medientext im fremdsprachlichen Deutschunterricht», in: Alois WIERLACHER (ed.): *Fremdsprache Deutsch* 2, München, UTB, 562–592.

FLEMING, Gerald (1971): «Gestik und Körperbewegung als Bedeutungsvermittler in visuellen Sprachunterrichtssystemen», *Praxis Des Neusprachlichen Unterrichts* 18/4, p. 403–410.

GRÜSSER, Otto-J. (1977): «Neurobiologische Grundlagen der Zeichenerkennung», in: Roland POSNER/Hans-Peter REINECKE (ed.): *Zeichenprozesse*, Wiesbaden, Athenaion, p. 13–45.

HEYMEN, Norbert/BOECKMANN, Klaus (1978): «Medien als technische Zeichensysteme und ihre Verwendung im Unterricht», in: Brigitte ARMBRUSTER/Ottmar HERTKORN (ed.): *Allgemeine Mediendidaktik, Studienanleitung*, Köln, Grevenverlag, p. 95–149.

PARREREN, Carel, VAN (1963): «Psychologie und Fremdsprachenunterricht», *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 10/1963/1, p. 6–10.

PARREREN, Carel, VAN (1964): «Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht», *Praxis Des Neusprachlichen Unterrichts* 11/1964/3, p. 213–219.

POSNER, Roland/REINECKE, Hans-Peter (1977): *Zeichenprozesse, Semiotische Forschung in den Einzelwissenschaften*, Wiesbaden, Athenaion, 432 p.

PEIRCE, Charles S. (1967): *Die Festigung der Überzeugung und andere Schriften*, 1967.

ROHRER, Josef (1978): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum.

WEINRICH Harald (1979): «Von der Langeweile des Sprachunterrichts, Methodische Erwägungen über das Interesse an fremden Wörtern und Sachen», *Süddeutsche Zeitung, Feuilleton*, 1./2. September 1979.