

# DAS SCHAFFEN VON VIDEOS ALS MITTEL ZUR ERFORSCHUNG DES POTENTIALS IM SPRACHERWERB

<sup>1</sup> Dolors Masats, <sup>1</sup>Melinda Dooly und <sup>2</sup>Xavier Costa

<sup>1</sup>Universität Autònoma de Barcelona und <sup>2</sup>CEIP Catalunya

<sup>1</sup>Bellaterra (Spanien) / <sup>2</sup>Navarclés (Spanien)

[dolors.masats@uab.cat](mailto:dolors.masats@uab.cat) ; [melindaann.dooly@uab.cat](mailto:melindaann.dooly@uab.cat) ; [xcosta12@gmail.com](mailto:xcosta12@gmail.com)

*(Deutsche Übersetzung des englischen Originals)*

## Kurzdarstellung

In den späten 80ern wurde von Seiten der Entwickler von Lehrmaterialien und der Sprachmethodiker die Integration von Videotechnik in die Sprachlehre unterstützt (siehe zum Beispiel, [1] und [2]) und im Zuge dessen wurden viele Arbeiten, Lehr(er)bücher und Videoserien zu diesem Zweck herausgegeben. Im Rückblick können wir jedoch feststellen, dass das Video beim praktischen Spracherwerb im Unterricht nie eine bedeutende Rolle einnahm und es, obwohl es eingesetzt wurde, oft als ein Mittel aufgefasst wurde, mit dem man zeitintensive Tätigkeiten einbauen konnte, was es unmöglich machte, das Betrachten oder das Schaffen von Videos als Stimulus für echte Kommunikation im Unterricht zu nutzen.

Heute stellt die digitale Technik einen neuen Rahmen zur Verfügung, da (a) sie zugänglich und erschwinglich ist, (b) sie das Produktionsverfahren vereinfacht und (c) sie Schülern hilft, ein Publikum für ihre Videoproduktionen zu finden, besonders wenn sie ins Internet [3] eingestellt werden. In einem solchen Kontext kommt es sich selten vor, dass innerhalb von Projekten das *Schaffen* von Videos das Betrachten von Videos beim schulischen Spracherwerb ersetzt, besonders wenn Lehrer eine konstruktivistische Lernmethode im Sprachunterricht wählen. Forschung über das Potenzial der Schaffung von digitalen Videos sollte also nicht auf die Analyse aktueller Literatur zu dem Thema beschränkt sein (siehe [4]; [5]; [6] u. a.) und sollte untersuchen, was Lehrer und ihre Schüler hervorbringen (wie z. B. in [7]). Diese Arbeit zielt darauf ab, einen Beitrag zu einem solchen Ansatz zu leisten.

Die vorliegende Studie, die im Rahmen eines europäischen Projektes erstellt wurde, wird - DIVIS (Digitales Video Streaming und Mehrsprachigkeit; 141759-LLP-1-2008-1-DE-COMENIUS-CMP) - zielt auf die Erforschung der Frage ab, wie digitale Videogeräte und aktuelle Methoden zur Produktion von Videos als Werkzeuge im Spracherwerb dienen können. Unsere Ausführungen verfolgen ein doppeltes Ziel. Einerseits werden wir darstellen, was aktuelle Literatur über den Spracherwerb durch das Schaffen von Videos aussagt. Andererseits werden wir Beispiele für Videoarbeiten, die von Sprachschülern geschaffen wurden, kategorisieren und analysieren. Dieses zweite Ziel wiederum wird uns die Diskussion darüber ermöglichen (a), welche Art von Videoprojekten und Aufgaben Schüler mit höherer Wahrscheinlichkeit helfen, sowohl ihre linguistische als auch digitale kommunikative Kompetenz zu entwickeln, und (b) mit welchen neuen Herausforderungen sich Lehrer beschäftigen sollten.

**Stichwörter** - Schaffung von Videos; Spracherwerb; digitale kommunikative Kompetenz.

## 1 EINFÜHRUNG

Heutzutage wachsen Kinder in einer "vernetzten" Gesellschaft auf und werden bald schon zu geschickten und eifrigen Anwendern von Technologien. In solch einem Kontext bedarf es einer Neudefinition dessen, was Bildung im Einzelnen bedeutet. Vgl. dazu Argumente zu "neuen Kompetenzen" (siehe [8] und [9]) sowie den Diskurs über "kombinierte Kompetenzen"; (siehe [10], [11] und [12]). Die Fertigkeiten, die mit Vorgängen wie dem Lesen oder dem Schreiben, aber auch dem Sprechen, Zuhören und der Interaktion verbunden sind, bekommen eine neue Dimension, weil Kinder einen natürlichen Zugang zu digitalen Medien haben [13: 'digital natives'] und sich wohlfühlen, wenn sie mit multimodalen Texten konfrontiert werden, die nicht sequenziell bearbeitet werden können. Dies bedeutet, dass die Schulen ihnen neuartige Lernangebote machen sollten, die ihnen die Entwicklung von 'Fertigkeiten des neuen Jahrhunderts' [14: 'twenty-first-century skills'], nämlich kritisches Denken, Bildung in Informations- und Medientechnologien, Kreativität, Kommunikationsfertigkeiten, Zusammenarbeit und kontextuelles Lernen ermöglichen. Es ist aber nur möglich, diese Fertigkeiten zu entwickeln, wenn multimediale Technologien sorgfältig und und regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden [15]. Die neuen Herausforderungen an die Lehrer

bestehen folglich darin, den Bedürfnissen der Lernenden dadurch gerecht zu werden, dass sie "neue Fertigkeiten lehren, anstatt lediglich alte Fertigkeiten besser zu lehren" [16].

Der Einsatz von Technik im Unterricht verändert die Lehrsituation, die man üblicherweise mit schülerzentrierten Methoden, die kollaboratives Lernen fördern, assoziiert. In vielen Ländern der Welt findet man in den neuesten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe die Aussage, dass Technologie in den regulären, praktischen Lernalltag eingegliedert werden muss, da Kindern nur dann effiziente Kommunikatoren werden können, wenn sie sowohl linguistische als auch digitale Kompetenzen entwickeln. Es ist aber nicht einfach, Technologie in die Lehrpläne einfließen zu lassen, besonders für diejenigen Lehrer, in deren Auffassung Technologie kein Werkzeug zur Verbesserung des Lernens ist. In ihren Augen ist Technologie noch immer lediglich ein Ensemble von "mechanistischen, externen und greifbaren Geräten, die Aufgaben erledigen und Produkte erzeugen" [17]. Das Ziel dieses Papiers besteht im Folgenden in der Erforschung der Frage, welche Möglichkeiten Forscher und berufstätige Lehrer sehen, Technologie als ein Lernwerkzeug einzusetzen. Da unser Interesse darin besteht, sowohl internationale Forschungsergebnisse als auch die aktuelle Praxis darzustellen, engen wir unseren Rahmen ein und konzentrieren uns auf den Einfluss visueller Medien im Spracherwerb.

Im folgenden Abschnitt postulieren wir die Einbettung von Sprache und Medienerziehung in eine allgemeinere Lernmethode und präsentieren einen methodologischen Vorschlag, den wir als angemessen empfinden (projektgestütztes Lernen). In Abschnitt drei konzentrieren wir uns auf die erzieherischen Vorteile der Videoproduktion. Zunächst stellen wir die Hauptforschungsergebnisse zu diesem Thema dar, worauf wir einige Videoprodukte untersuchen, die in Primar- und Sekundarschulen in Katalonien (Spanien) entwickelt wurden. Die Einstufung dieser Produkte ermöglicht die Darstellung eines dreistufigen methodologischen Vorschlags zur Integration von Video, Sprache und inhaltlichen Kenntnissen in Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe als eine Möglichkeit, die Entwicklung von Kommunikationskompetenzen der Lernenden und den Aufbau inhaltlicher Kenntnisse zu fördern.

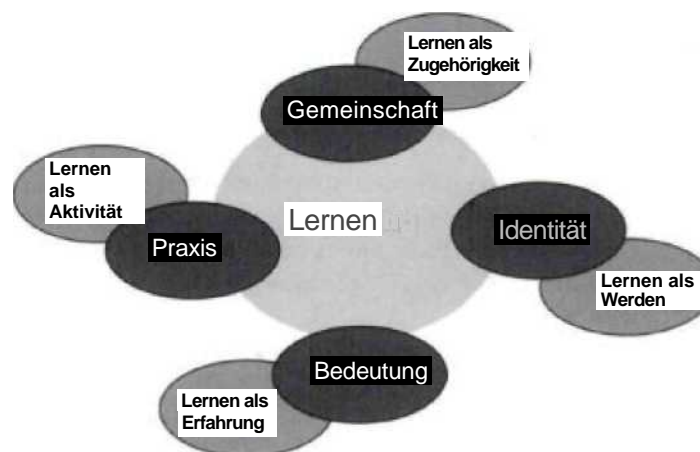
## 2 (VIDEO) TECHNIK IM (SPRACH) UNTERRICHT

Die Unterrichtsmethode in den Bereichen Sprache und Medien, die wir in dieser Arbeit vorstellen, basiert auf den Prämissen der soziokonstruktivistischen Lernmethode, die sich in zwei allgemeinen Prinzipien [18] zusammenfassen lässt: (a) Lernen ist ein Prozess des Wissensaufbaus und nicht ein Prozess der Wissensübertragung und (b) Schulunterricht ist ein unterstützender Prozess im Wissensaufbau und nicht Wissensübertragung. Der Soziokonstruktivismus betont auch den situationsbezogenen Charakter des Lernens [19]. Lernaufgaben sollten, demzufolge kontextualisiert und für den Lernenden zweckmäßig sein. Gemäß Jonassen [20] verlangt kontextuelles Lernen sinnvolle alltägliche Aufgaben oder Aufgaben, in denen simulierte Probleme gelöst werden. Damit Videotechnologien im Spracherwerb eine Wirkung erzielen, sollten die Aufgaben, die auf Videotechnik basieren, diese Bedingungen erfüllen. Nach Karpinnen [21] ist Lernen dann sinnvoll und kontextualisiert, wenn es diesen sechs Prämissen entspricht:

- Es ist **aktiv**. Wenn Lernende beim eigenen Lernen eine aktive Rolle einnehmen, lernen sie besser [18].
- Es ist **konstruktiv** und **individuell**. Wissen baut sich auf, wenn Lernende mit den Teilnehmern der Übungsgruppe, der sie angehören oder der sie angehören möchten, sozialen Aktivitäten nachgehen [19]. Wie Karpinnen [21] deutlich sagt, "bedeutet konstruktives Lernen, dass Lernende neues Gedankengut an ihr Vorwissen anknüpfen. Dieser Prozess des Wissensaufbaus ist ein Prozess, in dem Bedeutungen geschaffen werden, und nicht ein Prozess der Wissensaufnahme".
- Es ist **kollaborativ** und **dialogorientiert**. Lernen ist ein Bedeutung schaffender Vorgang, der nur bei sozialer Interaktion stattfindet, wenn Teilnehmer, die Teil einer Übungsgruppe sind, interagieren, um eine gemeinsame Aufgabe auszuführen, damit ein gemeinsames Ziel erreicht wird.
- Es ist **kontextuell**. Der Lernvorgang ist erfolgreich, wenn er um authentische Aufgaben herum organisiert und in sinnvollen Kontexten verankert ist.
- Es ist **gelenkt**. Lernende brauchen Unterstützung von anderen Personen; es bedarf einer gewissen Unterstützung, damit das Lernen stattfinden kann.
- Es ist **emotional** und **motivierend**. Der Lernvorgang gelingt gut, wenn er zum Wachstum von Kindern beiträgt, zu ihrer gefühlsmäßigen Entwicklung.

Der Wert sinnvoller und kontextualisierter videogestützter Aufgaben besteht in der Wechselwirkung von

'Bild', 'Interaktivität' und 'Integration', wie bei Asensio & Youngs "Three Ts Framework" [22, ANm. d. Ü.: etwa "Der Rahmen der drei Ts"]. Bilder kontextualisieren kommunikative Ereignisse und Tätigkeiten. Interaktivität erzeugt multimodale Texte, da es möglich ist, Bewegtbilder mit Standbildern und mit Zeichnungen, Soundeffekten, Übergangseffekten und gesprochenen und geschriebenen Texten zu verbinden. Digitale Videografie integriert folglich den Gebrauch technologischer Geräte, wie zum Beispiel Camcorder, Stative, Computer und Software zum Editieren. Gleichwohl geht es über bloße Kontextualisierung von Sprachaufgaben hinaus, wenn man die Aufgaben, in denen Videos online bearbeitet werden, in eine größere virtuelle Lernumgebung integriert. Es erleichtert den kollaborativen und individuellen Vorgang des Wissensaufbaus. Durch die Hinterfragung des Begriffs der 'Integration' lässt sich argumentieren, dass sinnvolles und kontextualisiertes Lernen mehr ist, als eine ‚realistische Ausrede‘, die Zielsprache zu benutzen. Wir müssen erkennen, dass Spracherziehung oder Bildung im Umgang mit digitalen Mitteln *per se* sinnlos ist, wenn gilt, dass "Lernen in der Beteiligung des Lernenden in sozialer Anwendung verwurzelt ist" [23]. Wir lernen, wenn wir Sprache und Technologie in einer integrativen Weise benutzen müssen, um eine gewisse soziale Handlung auszuführen, um ein individuelles oder gemeinsames Ziel zu erreichen, ('Lernen als Machen'). Folglich sollten sowohl Sprache als auch Medienerziehung im Kontext gelehrt werden. Wie Wegner [24] es darlegt, indem er Lernen als Änderung in der situationsbezogenen Praxis definiert, geht es beim Lernen nicht um die Aneignung eines Codes (linguistisch oder digital), sondern um das Wissen, auf welche Ressourcen man zurückgreifen muss, um an sozialen, situationsbezogenen Handlungen teilnehmen zu können. Durch die Praxis (als Handlung) wird das Lernen kontextualisiert ('Lernen als Erfahrung') und genau in diesem Vorgang des Wissensaufbaus wird das Lernen durch den Einsatz von (verbaler und visueller) Sprache und Wahrnehmungsübungen erzeugt. Das Partizipieren an zielgerichteten Übungen ist nicht möglich, wenn die Teilnehmer nicht auch diskursive Identitäten (Sprachexperten/Laien; Fragesteller/Befragte, etc.) und Rollen (Schauspieler; Regisseur; Drehbuchautor, etc.) annehmen, während sie die durchzuführende Aufgabe ausführen ('Lernen als Werden'). Über die Praxis bauen Teilnehmer auch das soziale (und kulturelle) Wissen auf, eingebettet in die unternommenen Handlungen, was unterstreicht, dass sie Mitglieder einer gegebenen Übungsgemeinschaft ('Lernen als Zugehörigkeit') sind. Abbildung 1 illustriert dieses Modell des konzeptionellen Lernens:



### **Abbildung 1.** Lernen als Änderung der situationsbezogenen Praxis [24].

Zweitens müssen wir anerkennen, dass es eine Überschneidung verschiedener Forschungsrichtungen in den Bereichen Sprache und Medienerziehung bezüglich ihren Ansprüchen gegenüber dem Bedürfnis, Sprache und Medien in weiteren inhaltlichen Bereichen der Lehrpläne zu integrieren gibt. Im Feld des Spracherwerbs erkennen viele Forscher und Praktiker die Vorteile von Ansätzen wie CLIL (Content and Language Integrated Learning [Anm.d. Ü., etwa:] Lernen durch Integration von Inhalten und Sprache) als methodologische Werkzeuge zum verbesserten Aufbau sprachlichen und außersprachlichen Wissens [25]. Auf ähnliche Weise verteidigen Forscher im Bereich der Medienerziehung den Ansatz namens TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge, [Anm. d. Ü., etwa: Technologisches, pädagogisches Wissen über Inhalte; [26]) verteidigt, ein methodologischer Ansatz, der Bildung im Bereich der Technologie mit Wissen über Inhalte kombiniert, und zwar als eine Möglichkeit, Lernenden dabei zu helfen, die 'Fertigkeiten des neuen Jahrhunderts' zu entwickeln, die am Anfang dieses Abschnitts aufgeführt sind:

"Wenn digitale Videografie kontextualisiert wird und innerhalb eines größeren pädagogischen Rahmens der für die Bildung eingesetzten Technologie gelehrt wird ... verwandelt sie sich in ein leistungsfähigeres, umfassenderes Werkzeug für das Lehren und Lernen. Dadurch wird ein tieferes Verständnis des Lehrplaninhalts gefördert und gleichzeitig werden die mannigfaltigen kognitiven, sozialen und technologischen Bedürfnisse von Lehrern und Schülern im 21. Jahrhundert angesprochen" [27].

Innerhalb dieses Rahmens lässt sich argumentieren, dass die Integration von Sprache und Videografie, Sprache und Inhalt oder Videografie und Inhalt nicht genug ist. Wenn wir unter 'Sprache' jedwede Form von Kommunikation verstehen, dann ist es nicht mehr notwendig, zwischen Sprache und Medienerziehung zu unterscheiden. Stattdessen müssen wir methodologische Vorschläge formulieren, die verschiedene Sprachsysteme und Inhalte verbinden, und die Schüler dazu bringen, kognitive, soziale und kommunikative Fertigkeiten zu entwickeln - durch ihr Engagement bei der Ausführung authentischer Aufgaben und dadurch, dass sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Projektgestütztes Lernen (PBL) ist einer der methodologischen Ansätze, der anhand von Aufgaben, die intellektuell und emotional herausfordernd sind, Inhalt und Zielsprache(n) mit dem persönlichen Leben der Schüler verbindet. Wir sprechen uns für die Anwendung von PBL als ein Mittel der Integration von Spracherziehung, Medienerziehung und Erziehung über Inhalte aus, weil die Forschung bewiesen hat, dass es Lehrern und Lernenden die Gelegenheit bietet, Kontexte situationsbezogenen Lernens zu schaffen, durch die "die gleichzeitige Aneignung von Sprache, Inhalt und Fertigkeiten" [28] ermöglicht wird.

### **3 VON DER VIDEOBETRACHTUNG ZUR VIDEOPRODUKTION**

Die Videotechnik war im Sprachunterricht immer mehr oder weniger präsent, entweder als Instrument zur Analyse der Fehler von Lernenden oder üblicherweise als Ersatz von Texten in gesprochener oder geschriebener Sprache [2]. Im ersteren Fall werden Schüler auf Video aufgenommen, danach ihr Gespräch analysiert, und ihre Fehler korrigiert. Monologe oder Dialoge der Lernenden auf Video aufzunehmen und später nach Fehlern zu suchen, bietet den Vorteil, dass der flüchtige Charakter der gesprochenen Rede minimiert wird: Schüler haben Gelegenheit, mit ihrem Gespräch konfrontiert zu werden und darüber nach der Ausführung einer Aufgabe nachzudenken. Dies bedeutet dass Selbstkorrekturen, Korrekturen durch die Gruppe oder durch den Lehrer im Kontext gegeben werden können, sodass die Form nicht die Bedeutung beeinträchtigt, da der Ablauf des Gesprächs der Lernenden nicht unterbrochen wird. Im letzteren Fall sehen Schüler sich einen Videotext an und werden gebeten, Fragen zu beantworten oder darauf basierende Übungen zu machen, wie sie es in typischen komprimierten Handlungen wie Lesen/Zuhören auf der Basis von geschriebenen/gesprochenen Texten machen würden. Videotexte bieten, im Gegensatz zu geschriebenen oder gesprochenen Texten, abwechslungsreiche und authentische Umgebungen, und bieten den Lernenden die Möglichkeit, die Dynamik der Interaktion (Redearten, Blicke, Gesten, Register, paralinguistische Hinweise, usw.) im Kontext zu beobachten [29]. Wenn Lernen situationsbezogen ist, sollten die Lernenden in der Lage sein, verschiedene kommunikative Begegnungen mizuerleben und Videotexte sollten ihnen helfen, physische Grenzen [30] zu überwinden, und Beispiele für Sprachgebrauch außerhalb der Grenzen des Unterrichts zu beobachten.

Die Videoproduktion war eine Alternative zu den beiden Möglichkeiten, wie das Potenzial von Videos üblicherweise als Instrumente im Unterricht genutzt wird. Im Rückblick können wir jedoch feststellen, dass das Video beim praktischen Spracherwerb im Unterricht nie eine bedeutende Rolle einnahm und

es, obwohl es eingesetzt wurde, oft als ein Mittel aufgefasst wurde, mit dem man zeitintensive Tätigkeiten einbauen konnte, was es unmöglich machte, das Betrachten oder das Schaffen von Videos als Stimulus für echte Kommunikation im Unterricht zu nutzen. Dies lag teilweise darin begründet, dass analoge Videos nur begrenzt kontrollierbar waren - was oft sowohl Lehrer als auch Schüler demotivierte. Häufiges Vor- und Rückspulen des Bandes, was in Sprachlabors ja notwendig war, war eine zeitaufwendige und lästige Pflicht und das Aufzeichnen, Bearbeiten und Veröffentlichen von Videos war fast eine Aufgabe, die den Medienfachleuten vorbehalten blieb.

Die digitale Technologie hat viele dieser belastenden Aufgaben der Vergangenheit erleichtert, da (a) sie zugänglich und erschwinglich ist; (b) sie das Produktionsverfahren vereinfacht; (c) sie Schülern hilft, ein Publikum für ihre Videoproduktionen zu finden, besonders wenn diese im Internet [3] angeboten werden; (d) die Schaffung multimodaler Texte einfacher wird, (e) diese kontrollierbar sind und (f) es eine breite Auswahl von verfügbaren Werkzeugen gibt, die den Lehrern die Möglichkeit liefern, neue Aufgabenarten zu planen. Die digitale Technologie ermöglicht es L1 Lernenden und L2 / FS Lernenden, Mitglieder von Übungsgemeinschaften zu werden, die die Zielsprache anwenden. Wie Tschirner [31] anmerkt, lässt sich interessanterweise feststellen, dass Unterschiede zwischen FL Lernen („Fremdsprache“ in der muttersprachlichen Umgebung der Lernenden) und SLA („Zweitsprache“ in der Zielkultur) wahrscheinlich an Bedeutung verlieren“.

Der Gebrauch digitaler Videos zur Einschätzung der mündlichen Arbeit von Schülern ist viel einfacher, da es möglich ist, ein Bewertungsmodell in ein Videobearbeitungssystem einzupassen, (siehe [32] als Beispiel für ein videogestütztes Korrekturmodell für den Spracherwerb). Das Betrachten digitaler Videos bietet eine große Bandbreite neuer Möglichkeiten für Lehre und Lernen:

"Digitales Video ermöglicht es, audiovisuelle Texte, weitgehend so zu behandeln, wie geschriebene Texte früher behandelt wurden. Gesprochene Sprache kann verlangsamt und mehrfach angehört werden, wodurch immer mehr Schichten von Zeichen und Bedeutung zum Vorschein kommen, ... [es ist] möglich, kommunikative Situationen zu 'lesen', ... genau auf Sprache und weitere Merkmale der kommunikativen Situation zu achten, auch innezuhalten, um über die Teile nachzudenken, die zu einem tieferen Verständnis von linguistischen und semiotischen Informationen beitragen" [31].

Dennoch kann es genauso langweilig und sinnlos sein, vor einem Bildschirm zu sitzen, wie einen Text zu lesen, wenn die Schüler nach dem Betrachten/Lesen lediglich aufgefordert werden, Übungen zu machen. Lernen ist nur sinnvoll, wenn die Aufgabe des Betrachtens/Lesens einen wirklichen Zweck verfolgt. Ein Video anzusehen kann zum Beispiel in ein Projekt der Videoproduktion integriert werden. Die Verwendung des projektgestützten Modells der Videoproduktion schafft einen sinnvollen Kontext, in dem Schüler zu Medienschaffenden [33] werden, anstatt bloße Konsumenten der Medien zu sein, was unmittelbare Implikationen für die Praxis im Sprachlabor hat, da Schüler das Bedürfnis spüren, in einem Kontext 'mit Technologie zu lernen' [34], wo das Schaffen von Wissen über Inhalte, Medien und Sprache sinnvoll wird.

### **3.1 Videoproduktion: ein Werkzeug für den Spracherwerb?**

Forschung über inhaltsgestützte Videoproduktion ist fast inexistent, da Forscher sich hauptsächlich mit dem Studium der Gruppendynamik in den Vorgängen der Videoaufnahme und -bearbeitung oder der Beschreibung darüber, warum Videoproduktion ein ausgezeichnetes Instrument für die Bedienung verschiedener Intelligenzen in der Umgebung des Sprachlabors ist, beschäftigen. Eine Ausnahme dieser Regel ist die Studie von Goulah [35], der die zwei Forschungstendenzen in einem auf Inhalte gestützten Sprachunterricht kombiniert, in dem eine Gruppe von jugendlichen Japanischschülern "Uncommercials" [Antiwerbung] in der Zielsprache geschaffen hat. Der Autor berichtet, dass der Spracherwerb offenkundig war, weil (a) Lernende den Inhalt, die Grammatik und den Wortschatz, die notwendig sind, um die Antiwerbung zu produzieren im Laufe der ganzen Projektentwicklung verinnerlicht und genutzt haben, wobei sie sie unter anderem mit solchen Aufgaben beschäftigt waren, wie zum Beispiel Versionen zu betrachten, untereinander die Inhalte ihrer Clips zu besprechen und zu verhandeln oder die Bearbeitungssoftware zu bedienen und (b) Lernenden konnten Antiwerbung produzieren und darin mitspielen, womit bewiesen ist, dass sie gleichzeitig digitale Fertigkeiten (das eigentliche Video herzustellen) und auf integrierende Art und Weise soziolinguistische Fertigkeiten (die Fähigkeit, Schauspieler zu sein, und dabei in den Antiwerbung ähnliche Gesten wie japanische Menschen zu verwenden), entwickelt haben. Das letztere Ergebnis, ein Beispiel für eine methodologisch integrative Methode für zwei Sprachen, war möglich, weil in Goulahs Sprachlabor "die Schaffung digitaler Videos explizit das authentische Lesen, Schreiben und Sprechen der Fremdsprache im Sinne einer Arbeit mit Schnittstellen und Computervorgängen erleichterte". [35].

Die Wechselwirkung von Bildung (Spracherwerb), digitaler Bildung (Lernen mit Medien) und Aufbau von inhaltlichem Wissen sollte in allen drei Phasen eines Projektes der Videoproduktion stattfinden: Planung,

Aufnahme und Bearbeitung. In der Planungsphase erstellen Schüler ihre eigenen Ablaufpläne und Drehbücher. Wenn Videos zum Beispiel wissenschaftliche oder historische Ereignisse erzählen sollen, haben wir eine echte Gelegenheit zur Verflechtung inhaltlicher, linguistischer und medienzieherischer Ziele. Drehbücher sollten als Texte behandelt werden - eigentlich sind sie multimodale Texte, denn Drehbuchautoren müssen Standbilder schaffen, um Bewegtbilder zu reproduzieren und das begleitende Drehbuch in Form einer Erzählung - im Falle einer Stimme aus dem Hintergrund - oder einen Dialog schreiben und entscheiden, welche Art der Hintergrundmusik oder Klänge notwendig ist. Diese drei Elemente werden nicht unbedingt gleichzeitig und in linear geplant, weswegen die Konnotationen des eigentlichen Begriffs „Bildung“ einmal mehr zu hinterfragen sind. Kinder sollten heute lesen können, lineare und nicht lineare Texte verstehen und erschaffen können. Aber dies ist nur möglich, wenn Sprache und Medien interagieren, wenn Übungen im Sprachlabor an der Entwicklung dessen orientiert sind, was Forscher im britischen Filminstitut „Cineliteracy“ [Anm. d. Ü.: etwa 'Filmkompetenz'] genannt haben. [36].

In der Phase der Aufnahme haben die Lernenden die Möglichkeit, in die Praxis umzusetzen, was sie über die Bedienung der technischen Ausrüstung und die Führung von Mitwirkenden gelernt haben. Zusätzlich können diejenigen, die gefilmt werden, auch die Chance nutzen, Verhalten, Redeweisen und Normen des Sprachgebrauchs zu wiederholen, die sie mit dem kommunikativen Ereignis verbinden, das sie auf Video aufzeichnen werden. Außerdem haben die Schüler die Möglichkeit, bei der Aufnahme des Videos, auch um die Qualität des endgültigen Produkts zu sichern, sowohl (a) den Gesprächsablauf zu überwachen, woraus sich metalinguistische Überlegungen in der Form von Korrekturen durch Dritte, die Gruppe, oder von Selbstkorrektur ergeben und (b) sich Gedanken über den Inhalt zu machen. Obwohl die sequenzielle Erzählung des Videoprodukts während der Planungsphase diskutiert worden ist, könnte es sein, dass die Schüler während der Suche nach Kameraeinstellungen für verschiedenen Szenen und deren Aufnahme ihren ursprünglichen Plan zur Überwindung räumliche Hindernisse oder wegen ungünstiger Witterungsverhältnisse abändern müssen.

Ferner geht es bei der Aufnahme nicht unbedingt darum, eine Reihe sequenzieller Ereignisse festzuhalten, sehr oft ist es ziemlich genau das Gegenteil. Sequenzialität wird in der Bearbeitungsphase hergestellt und auch dies hängt von der Interaktion zwischen Sprache, Medien und inhaltlichem Wissen ab. Bei der Bearbeitung eines Clips, der sequenziell aufgenommen wurde, geht es größtenteils um das Hinzufügen von Überschriften, Untertiteln, Übergängen, Stimmen und Soundeffekten. Kreativität ist dabei nicht gefordert, da das meiste, was hinzugefügt werden sollte, im Drehbuch beschrieben ist. Falls aber die Schüler mehr Aufnahmen haben, als nötig und diese nicht in der richtigen Reihenfolge aufgezeichnet wurden, sind sie gezwungen, kritisches Denken und Verhandlungsgeschick zu entwickeln, um eine Auswahl und eine Anordnung der Aufnahmen zu treffen, die sie brauchen. In beiden Fällen hat die Forschung bewiesen, dass der Vorgang, in der Bearbeitungsphase Entscheidungen zu treffen oder zu verhandeln, weitere Kenntnisse über Erzählstrukturen herausbildet (siehe zum Beispiel [37] & [36]). Forschungsergebnisse über die Verhandlung als Vorgang weisen jedoch widersprüchliche Befunde auf. Alistair, dessen Forschung sich auf die Entwicklung der Kreativität von Lernenden [38] konzentriert, denkt, dass die Bearbeitung von Videos - wie bei jedem anderen schöpferischen Vorgang - am besten als eine individuelle Tätigkeit geleistet wird. Im Gegenteil schließt Richardson in seiner Forschung über Avio als Editierungssoftware [39] damit ab, dass trotz der unerwartet geringen Gesprächigkeit der Schüler sowohl durch ihre Interaktion mit der Software, als auch durch ihre Gespräche mit Gruppenmitgliedern über Entscheidungsfindungen eine fruchttragende Gedankenarbeit angeregt wurde. Clayton, der die Gruppendynamik in der Bearbeitungsphase erforscht [40], kommt zum gleichen Schluss.

Schließlich ist das Schaffen von Videos ein Lernwerkzeug, weil Schüler dadurch in einem kollaborativen Projekt zusammengebracht werden, innerhalb dessen sie individuell Verantwortung übernehmen müssen, um Kernaufgaben zu erfüllen. Die Verteilung der Rollen und Aufgaben an die Schüler kann wiederum zu einer pädagogischen Aufgabe werden, mit der die Fertigkeiten der Schüler, Verhandlungen zu führen, entwickelt werden können. Dennoch ist es vor allem eine ausgezeichnete Gelegenheit, alle Schüler in ein Klassenprojekt zu integrieren. Das folgende, bei Sweeder entlehnte Beispiel illustriert diesen Vorgang:

"Oft erkennen Schüler selbst, welches ihrer eigenen einzigartigen Talente sich für einzelne Verantwortlichkeiten anbietet. Folglich dürften sie von bestimmten Aufgaben angezogen werden, zu denen sie ihrer Meinung nach eine besondere Affinität haben. Zum Beispiel nutzen Drehbuchautoren ihre sprachlichen Talente, um ihre Betrachtungen, Drehbücher und Ablaufpläne zu erstellen. Dabei setzen sie Sprache ein, um einander ihre Ideen in klarer und überzeugender Weise darzulegen. Kamerafrauen und -männer üben sich in ihrer räumlichen Auffassungsgabe, wenn sie Kameraeinstellungen und jede einzelne Aufnahme zusammenstellen. Regisseure machen sich ihre zwischenmenschlichen Talente zunutze, wenn sie das

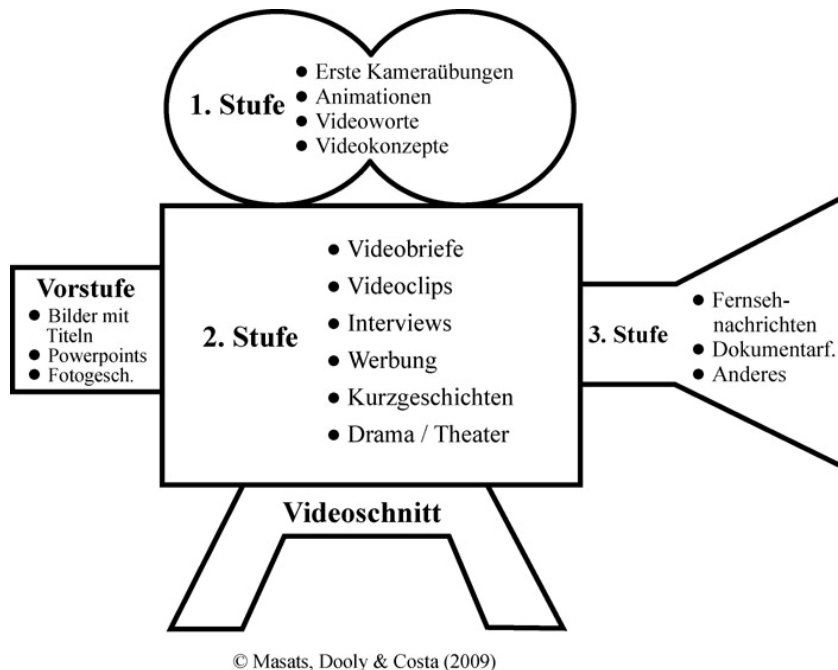
Zeitmanagement planen, Fristen im Auge behalten, kleine ästhetische Streitigkeiten beilegen und Führungsentscheidungen treffen. Schauspieler, die in den Videos mitspielen, verlassen sich oft auf ihre körperlichen und kinästhetischen Fertigkeiten, um zu gewährleisten, dass ihr Publikum "mitbekommt" welche Gefühle sie eventuell darstellen wollen. Die Toningenieure, die dafür verantwortlich sind, die passenden Tonspuren während der Bearbeitung hinzuzufügen, nutzen oft ihre musikalische Kreativität bei der Auswahl von Musikstücken, die zum Beispiel dem Tempo und der Stimmung einer Szene angemessen sind. Des Weiteren kommt es vor, dass Schüler, die dachten, sie besäßen kaum oder keine technische Fertigkeiten, die Entdeckung machen, dass sie tatsächlich die Fähigkeit besitzen, zum Beispiel, Videobilder zu bearbeiten und Bildsprünge aus einer unpassenden Szene in der Filmstory ihrer Gruppe herauszuschneiden." [27].

### **3.2 Videoproduktion: ein Einblick in Videoarbeiten, die von Sprachschülern produziert wurden**

Ein detailliertes Studium von Besonderheiten einer Videoproduktion wird zweifellos Probleme aufwerfen, die mit der Verfügbarkeit der Ressourcen und dem Mangel eines integrativen analytischen Werkzeugs zusammenhängen. Das genannte Problem leitet sich aus der Tatsache ab, dass die Videos, die von Schülern produziert wurden, welche an den Projekten beteiligt waren und die in Forschungsarbeiten beschrieben werden, fast nie verfügbar sind. Im Gegenteil, verfügbare Videos werden durch Lehrer ins Netz hochgeladen, die keinen Bedarf haben, im Format einer akademischen Arbeit oder Forschungspapiers darüber zu berichten, was sie im Unterricht machen. Infolgedessen können wir nur auf eine bruchstückhafte Sicht an Videoprojekten zugreifen, die momentan an Schulen durchgeführt werden. Da aber eine unserer Absichten, dieses Papier zu schreiben, darin lag, die Lücke zwischen Theorie und der Praxis im Unterricht zu überbrücken, wollten wir die beiden Seiten derselben Medaille untersuchen. Im vorigen Abschnitt haben wir die neueste Literatur über die Lernvorteile der Videotechnologie, und besonders über die Videoproduktion betrachtet. Danach haben wir unser eigenes Modell der Integration von Inhalten, Sprache und Medienerziehung beschrieben. Hier untersuchen wir aktuelle Produkte. Außer der Tatsache, dass wir fast keine oder gar keine Daten über den Produktionsvorgang der meisten Videos, die wir analysieren haben, empfinden wir auch, dass uns die passende Sprache fehlt, diesen ziemlich neuen Bereich des Spracherwerbs zu beschreiben. Wir wissen, welche Wörter wir verwenden müssen, um mündliche und schriftliche Textgenres zu beschreiben, es gibt auch Fachsprache zur Benennung von Medienprodukten, aber die Sprache der "Filmkompetenz" wurde bisher noch nicht geprägt.

Aufgrund dieses Mangels an analytischen Werkzeugen haben wir ein visuelles Werkzeug entworfen, um die verschiedenen verfügbaren Produkte besser in Begriffe fassen und analysieren zu können (siehe Abbildung 2 unten). In dieser Abbildung ist ein möglicher methodologischer Denkansatz zur Videoproduktion in drei Phasen illustriert. In diesem Modell steigen die technischen Anforderungen an die Schaffung der aufgeführten Videoprodukte von Phase eins bis drei an. Sprachliche und inhaltliche Anforderungen werden hier nicht dargestellt, es ist aber möglich, dass sie die gleichen Entwicklungsphasen durchlaufen. Wie zu sehen ist, schließen wir auch eine Vorphase der Videoproduktion mit ein. In diesem Fall sind die Produkte der Schüler nicht Videoclips, sondern animierte PowerPoint-Präsentationen. Es ist nicht gesagt, dass die Anforderungen an Sprache und Inhalt in der Vorphase unbedingt geringer sind, als die in der ersten Phase, allerdings ändern sich die Eigenschaften der endgültigen Produkte. PowerPoint-Präsentationen können als ein erster Schritt zur Videoproduktion gesehen werden, weil sie, wie Videos, multimodale Texte sind. Zusätzlich müssen Schüler in der Planungsphase von Fotostorys (unter Nutzung von PowerPoint als Format) auch Drehbücher und Ablaufpläne erstellen.

Schließlich haben wir in Abbildung 2 das Wort 'Videoschnitt' in dem Stativ platziert, um zu illustrieren, dass, die Bearbeitungsphase aus pädagogischen Gründen in Videoprojekte aller Art (es ist eine Grundlage verschiedener Genres) einbezogen werden, wie wir weiter oben schon angemerkt haben. Dennoch ist es auch richtig, dass durch den Charakter des Bearbeitungsvorgangs - manchmal wird er nur als geeignetes Lernwerkzeug betrachtet, wenn er als eine gemeinsame Aufgabe dargestellt wird, andernorts wird er nur für geeignet erachtet, wenn er eine individuelle Tätigkeit ist und technologischen Anforderungen erfüllt werden, wie ein Computer pro Schüler -, Lehrer es vorziehen könnten, die Aufzeichnungen ihrer Schüler selbst zu bearbeiten. Obwohl die letzte Option durchführbar und realistisch ist, ist das selbstverständlich ein geringer Anreiz und trägt weder zum Aufbau von Wissen bei, noch zur Entwicklung von Fertigkeiten aufseiten der Lernenden.



**Abbildung 2.** Ein dreiphasiger methodologischer Ansatz zur Videoproduktion und Videoprodukten

Im Folgenden werden wir versuchen, die in Abbildung 2 aufgeführten Typen der Videoprodukte zu beschreiben und mit Beispielen zu illustrieren. Diejenigen, die mit einer Vorphase der Videoproduktion verbunden sind, d. h. diejenigen, die das Format einer PowerPoint-Präsentation haben, werden in Abbildung 3 dargestellt. An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Beschreibung von Varianten möglicher PowerPoint-Präsentationen über die Ziele dieser Arbeit hinaus gehen. Deshalb ist das, was wir darstellen lediglich eine Auswahl von drei repräsentativen Produkten. Da wir in kollaborativer Zusammenarbeit mit Katalonien arbeiten, haben wir unseren Fokus auf lokale Projekte eingengt, was auch dazu beiträgt, einen zusammenhängenden Datenkorpus aufzubauen.

PHASE	PRODUKT	BESCHREIBUNG
VORPHASE	<b>Feststehende Bilder und Texte</b>	Dies sind Aufgaben, in denen die Schüler mit stehenden Bildern experimentieren, entweder Abbildungen oder Zeichnungen. Sie werden gebeten, vom selben Objekt aus verschiedenen Winkeln Bilder zu machen, Legenden für Abbildungen zu schreiben, ein Bild zu suchen, das einen Titel begleiten kann. Die Vorstellung ist, dass Schüler lernen, Verbindungen zwischen visuellen und linguistischen Informationen herzustellen. Die Integration von Inhalten ist möglich, wenn Schüler gebeten werden, Bilder zu suchen, die einen Begriff (zum Beispiel 'Höhe') beschreiben, und wählt das Beste auszuwählen.
	<b>PPT Werbung</b>	Schüler entwerfen Werbung - unter Verwendung verschiedener Standbilder, die sie gemacht oder aus dem Internet heruntergeladen haben. Die Bilder müssen durch Texte (Werbesprüche) und Musik ergänzt werden. Integration von Inhalten ist möglich, wenn, zum Beispiel die Werbung Teil eines anderen Themas sind, wie etwa einer Kampagne, die von einer Gruppe organisiert wird, um die Mitglieder der ganzen Schulgemeinschaft von der Wichtigkeit des sparsamen Umgangs mit Wasser zu überzeugen. In diesem Fall ist Wasserwirtschaft ein Teil des Inhalts im Lehrplan für Naturwissenschaft (siehe [41], eine Studie über den Gebrauch von PowerPoint in der Medienerziehung).

	<b>Fotostorys</b>	Schüler stellen eine Geschichte im Format einer PowerPoint-Präsentation zusammen. Als Erstes erstellen sie einen Ablaufplan. Als Zweites spielen sie die verschiedenen Szenen durch, die fotografiert werden. Als Drittes werden die Fotografien zu Dias in PowerPoint gemacht und dann werden ihnen Sprechblasen hinzugefügt (siehe [42] ein Artikel darüber, wie Fotostorys gemacht werden).
--	-------------------	--

**Abbildung 3.** Mögliche Produkte für die Vorphase der Videoproduktion

Abbildung 4 beschreibt und illustriert unten stehend mit Beispielen, welche Art Videoprodukt wir mit einer Vorphase der Videoproduktion verbinden. Die gleichen Ideen können mit raffinierteren technischen Verfahren, als jenen in den Beispielen ausgeschöpft werden, wäre es aber der Fall, dann würden Produkte einer höheren Phase zugeordnet werden.

PHASE	VIDEO PRODUKT	BESCHREIBUNG	BEISPIEL
<b>PHASE EINS</b>	Erster Kontakt mit der Kamera	Schüler benutzen Videotechnik, um mit der Zeitspanne einer Video-Webcam zu experimentieren.	Titel: "Realitat o imatge" (= Realität oder Abbild) Schule: CEIP Angeleta Ferrer, Mataró. Quelle : <a href="http://video.xtec.cat:8080/ramgen/edu3tv/video/videoteca/video2007/5m7193.rm">http://video.xtec.cat:8080/ramgen/edu3tv/video/videoteca/video2007/5m7193.rm</a>
		Kinder lernen, selbst aufzunehmen und mit einem Sound- und Videoeditor zu experimentieren.	Title: Així sóc jo (=This is what I'm like) Schule: CEIP Mn. Albert Vives, La Seu d'Urgell. Grundschulgruppe (Kinder im Alter von 12 J.). Quelle: <a href="http://video.xtec.cat:8080/ramgen/edu3tv/video/videoteca/practicompartida/7331.rm">http://video.xtec.cat:8080/ramgen/edu3tv/video/videoteca/practicompartida/7331.rm</a>
	Animationstricks	Schüler verwenden die Kamera, um grundlegende Animationstricks zu lernen. Eine Möglichkeit besteht darin, die Zeitraffertechnik zu benutzen. Schüler machen Figuren aus Lego/Plastilin, die vor einem ausgeschmückten Hintergrund bewegt werden und die Kamera hält die Bewegungen fest. Die Aufnahmen werden mit Sound und Übergangseffekten bearbeitet.	Quelle 1: Autor unbekannt. Video darüber, wie Kinder lernen können, Videos herzustellen, indem sie Animationstricks verwenden. <a href="http://video.xtec.cat:8080/ramgen/edu3tv/video/videoteca/avalaula/5m807.rm">http://video.xtec.cat:8080/ramgen/edu3tv/video/videoteca/avalaula/5m807.rm</a>  Titel: Les cases dels tres porquets (=Die Häuser der drei kleinen Schweine) Schule: Daniel Mangrané i Escardó, Tortosa. Source2: <a href="http://www.xtec.cat/ceipdanielmangrane/mostra08/porquets.htm">http://www.xtec.cat/ceipdanielmangrane/mostra08/porquets.htm</a>
	Videoworte	Schüler produzieren Videowörterbücher; Clips, die Wörter in ihrer Muttersprache oder in der Zielsprache illustrieren.	Titel: "Katalanische Worte: Thema Körpersprache" Schule: CEIP Catalunya, Navarcles. Quelle <a href="http://divisproject.eu/">http://divisproject.eu/</a>
			Diese Aufgabe ist

	Videokonzepte	<p>ähnlich wie die für Videoworte dargestellte (oben).</p> <p>Der Unterschied ist hier, dass die Aufgabe die Integration von inhaltlichem Wissen zulässt, zum Beispiel von dem Wortschatz, der mit Videoaufnahmen verbunden ist.</p>	<p>illustrieren, die mit Videokompetenz verbunden sind. Jeder Clip hat seinen eigenen Titel. Schule: CEIP Catalunya, Navarcles. Quelle: <a href="http://blocs.xtec.cat/divis/aportacions-alprojecte-taller-de-video/">http://blocs.xtec.cat/divis/aportacions-alprojecte-taller-de-video/</a></p>
--	---------------	--	---

**Abbildung 4.** Mögliche Produkte für die erste Phase der Videoproduktion

Die zur Erfüllung der Aufgaben notwendigen sprachlichen Anforderungen, die Schaffung der Produkte, die mit der ersten Phase verbunden sind, sind nicht sehr hoch. Da es nicht *per se* in sinnvollem Lernen resultiert, wenn man Videos macht, müssen Lehrer einen Kontext schaffen, in dem die Produktion des Videos ein Ziel bedient. Deshalb empfinden wir, dass die Übernahme des projektgestützten Lernmodells für Lehre und Lernen im Kontext förderlich sein kann. Abbildung 5 beschreibt und illustriert unten stehend mit Beispielen, welche Art Videoprodukte wir mit einer Vorphase der Videoproduktion verbinden und welche in Richtung eines projektgestützten Ansatzes gehen:

	PRODUKT	BESCHREIBUNG	Beispiel
PHASE ZWEI	Videoclips	<p><b>Stummfilm:</b> Schüler erzählen Geschichten und benutzen dafür die Technik des Stummfilms. Schwarz-weiße Bewegtbilder werden zur Kontextualisierung von Handlungen durch geschriebene Texte ergänzt .</p> <p><b>Videoclips</b> Schüler müssen Bilder bearbeiten, um einen Videoclip für ein bekanntes Lied zu schaffen.</p>	<p>Titel: (verschiedene) Schule: CEIP Bosc, Barberà del Vallès. Quelle (siehe: activitats / tallers / cinemut/ Cicle Superior): <a href="http://www.xtec.cat/ceipbosc-barbera/">http://www.xtec.cat/ceipbosc-barbera/</a></p> <p>Titel: (verschiedene) Schule: CEIP Catalunya, Navarcles. Spanien Quelle <a href="http://vimeo.com/channels/41983">http://vimeo.com/channels/41983</a></p>
	Interviews	Kinder bereiten Interviews vor und zeichnen sie auf.	<p>Titel: L'escola dels nostres pares i avis (= Die Schule unserer Eltern und Großeltern ). Schule: CEIP Montserrat, Sarrià de Ter. Quelle:<a href="http://video.xtec.cat/real/mostra2008/320.rm">http://video.xtec.cat/real/mostra2008/320.rm</a> (Schüler interviewen ältere Leute, die als Kinder im Ausland studiert haben)</p>
	Kurzgeschichten	<p>Clips mit nur wenigen Aufnahmen werden verwendet, um</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheitsrezepte vorzustellen</li> <li>• um Geschichten von anderen Ländern zu erzählen.</li> <li>• Um eine Nachricht mitzuteilen</li> <li>• Um die erzählte Geschichte durch einen Liedtext zu dramatisieren</li> </ul>	<p>Titel: Ich kochen gerne Schule: CEIP Barceló i Matas, Palafrugell. Quelle: <a href="http://phobos.xtec.net/audiovisuals/lamost/ra/008/treballs.php?fitxa=506">http://phobos.xtec.net/audiovisuals/lamost/ra/008/treballs.php?fitxa=506</a></p> <p>Titel: Der Kampf zwischen Sonne und Mond Schule: CEIP Vora del Mar, Cubelles <a href="http://xtec.cat/ceipvoradelmar/mostra08/mostra08.htm">http://xtec.cat/ceipvoradelmar/mostra08/mostra08.htm</a></p> <p>Titel: (verschiedene) Schule: CEIP Martí i Pol, Sabadell. Quelle: <a href="http://www.xtec.cat/ceipmartipolsabadell/mostra2008/mostra08video.htm">http://www.xtec.cat/ceipmartipolsabadell/mostra2008/mostra08video.htm</a> ZER Narieda, Organyà / Coll de Nargó Quelle: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=qNCzZfK36W0">http://www.youtube.com/watch?v=qNCzZfK36W0</a></p>
	Schauspielstücke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dramatisieren eine Geschichte</li> <li>• illustrieren Vorgänge</li> </ul>	<p>School: CEIP Montserrat. (a) a story: <a href="http://www.xtec.cat/centres/b7008808">http://www.xtec.cat/centres/b7008808</a> (b) on how electronics operate <a href="http://www.youtube.com/watch?v=d4DaGfRM46A">http://www.youtube.com/watch?v=d4DaGfRM46A</a></p>

Abbildung 5. Mögliche Produkte für die zweite Phase der Videoproduktion

Wie wir sehen können, wenn wir die Homepage der Schulen anschauen, sind die meisten Videos, die als Beispiel für die zweite Phase der Produktion gezeigt werden, Endprodukte aus Teilprodukten von schulischen Gruppenprojekten. Die Integration von Inhalten, Video und Sprache ist in dieser Phase nicht nur möglich, sondern wünschenswert. Das gleiche gilt für die Arten von Videoprodukten, die wir in Abbildung 6 unten auführen:

	<b>PRODUKT</b>	<b>BESCHREIBUNG</b>	<b>Beispiel</b>
<b>PHASE DREI</b>	Fernseh- nachrichten	Kinder geben Nachrichtenberichte über Schulereignissen im Format einer Fernsehnachrichtensendung.	Titel: Telenotícies escolar (=Nachrichten im Schulfernsehen). Schule: Ceip Daniel Mangrané i Escardó, Tortosa. <a href="http://www.xtec.cat/ceipdanielmangrane/mostra08/">http://www.xtec.cat/ceipdanielmangrane/mostra08/</a>
	Dokumentar- filme	Schüler stellen Dokumentarfilme her, um ihre Ergebnisse über ein Forschungsprojekt zusammenzufassen.	Schule: Ceip Daniel Mangrané i Escardó, Tortosa. Source: <a href="http://www.xtec.es/ceip-progres/treballs/Espais%200708/mostra2008.htm">http://www.xtec.es/ceip-progres/treballs/Espais%200708/mostra2008.htm</a>
			Schule: IES Egara, Terrassa <a href="http://www.xtec.cat/iesegara/mostra/mostra.html">http://www.xtec.cat/iesegara/mostra/mostra.html</a>
			(Projekt über die Geschichte einer Sekundarschule)

**Abbildung 6.** Mögliche Produkte für die dritte Phase der Videoproduktion

#### 4 SCHLUSSBEMERKUNGEN

In Einklang mit Tschirners Argumentationsweise [31], haben wir die Vorstellung verteidigt, dass der Einsatz von Videos *per se* nicht unbedingt zum Spracherwerb beiträgt, da "die Lernresultate weitgehend davon abhängen, wie Videos als Teil der Gesamtheit einer Lernumgebung genutzt werden, z. B. wie das Betrachten und Fabrizieren von Videos in weitere Lernquellen und -aufgaben integriert wird" [21]. Der methodologische Vorschlag, den wir dargestellt haben, erklärt die Situationsbezogenheit und die Notwendigkeit der Integration des Aufbaus von Wissen über Inhalte, Sprache und Medienerziehung, zur Schaffung sinnvoller und authentischer Lernkontexte sowie der Erleichterung des kollaborativen und individuellen Aufbaus von Wissen. Außerdem tragen diese Vorschlagshilfen dazu bei, dass Lernende Verantwortung für ihr eigenes Lernen in Form von Aufgaben übernehmen, die intellektuell und emotional herausfordernd sind und Bezug zu ihrem Leben innerhalb und außerhalb des Sprachunterrichts haben.

Unsere Besprechung der Hauptergebnisse aus der Forschung über Vorteile der Videoproduktion als ein integratives Lernwerkzeug und die Analyse der aktuellen Praxis hat es ermöglicht, eine dreistufige Kategorisierung jener Produktarten, die im projektgestützten Unterricht hergestellt werden können, zu erstellen. Parallel dazu ist in der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis ein Bedarf an weiterer Forschung über die Leistungsfähigkeit der Wechselwirkung zwischen Inhalt, Sprache und Medien zu konstatieren. Dennoch denken wir, dass es zur Erstellung einer allgemeinen und kompletten Übersicht über die Besonderheiten der Videoproduktion notwendig ist, dass diese Forschung von Wissenschaftlern und berufstätigen Lehrern gemacht wird, die in kollaborativer Zusammenarbeit arbeiten, wie in diesem Artikel gemacht wurde.

Letztlich sollte der regelmäßige Gebrauch von digitaler (Video-) Technologie im heutigen Unterricht von der Anerkennung der Tatsache begleitet werden, dass wir "den Textkanon, den wir lehren, erweitern müssen, um die neuen Medientexte einzubeziehen, die unseren Kindern heute so vertraut sind" [43] und neu definieren müssen, worin Bildung besteht. Der am britischen Filminstitut geprägte Begriff "Filmkompetenz", erweckt die Vorstellung, dass Bildung und digitale Bildung als Kompetenzen zweier Sprachen so eng miteinander verbunden sind, dass sie nicht isoliert erlernt werden sollten. Wir sind der Meinung, dass die hier skizzierte Methode ein Schritt in Richtung eines Verständnisses der Sprachlehre und des Spracherwerbs sein kann, das von größerer Interdisziplinarität und Vielfalt an Bildungsarten geprägt ist.

## 5 Quellen

- [1] M. Allan, Teaching English with Video. London: Longman.1985.
- [2] R. Cooper, M. Lavey and M. Rinvoluceri, Video (p.3). Oxford: Oxford University Press. 1991.
- [3] D. Buckingham, I. Harvey and J. Sefton-Green, "The difference is digital? Digital technology and student media production". Convergence, 5, 10-20.199.
- [4] M. Hofer and K. Owings-Swan, "Digital moviemaking—the harmonization of technology, pedagogy and content". International Journal of Technology in Teaching and Learning, 1(2), 102-110.2005.
- [5] M. Hofer, R. Ponton and K. Swan, "Reinventing PowerPoint: A New Look at an Old Tool". Social Studies Research and Practice, 1 (3), 457-464.2006
- [6] J. Goulah, "Village voices, global visions: Digital video as a transformative foreign language learning tool". Foreign Language Annals, 40(1), 62-78.2007.
- [7] S. Gebühr, und L. Gebühr, "Pädagogische Annäherungen für den Gebrauch des digitalen video". Technology and Teacher Education Annual, 2, 1407-1414. 2003.
- [8] D. Alvermann (Ed.), Adolescents and literacies in a digital world. New York: Peter Lang. 2002.
- [9] J. P., Gee, J.P., What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan. 2003.
- [10] New London Group, "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". Harvard Educational Review, 66(1), 60-92. 1996.
- [11] G. Kress, Literacy in the new media age. New York: Routledge. 2003.
- [12] C. Lankshear, and M. Knobel, New literacies: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press. 2003.
- [13] M. Prensky, "Digital natives, digital immigrants". On the Horizon, 9(5). 2001.
- [14] Partnership for 21st Century Skills, Results that matter: 21st century skills and high school reform. 2006. <http://www.21stcenturyskills.org/documents/RTM2006.pdf>
- [15] J. Lambert, and P. Cuper, "Multimedia technologies and familiar spaces: 21st-century teaching for 21st-century learners". Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8(3), 264-276. 2008.
- [16] C. Dede, "Commentary: Looking to the Future". The Future of Children,10 (2), 178-180. 2000.
- [17] B. Bruce and M. Hogan "The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy". In D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo, & R. Kieffer (Eds.), Handbook of literacy and technology (pp. 93-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 1998.
- [18] T.D. Duffy and D. J. Cunningham,"Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction". In D.H. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology (pp. 55-85). New York: Macmillan.1996.
- [19] J. Lave and E. Wenger, Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press. 1991.
- [20] D. H., Jonassen, "Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating

technology with learning in schools. Educational Technology, 35 (4): 60-63. 1995.

- [21] P. Karppinen, Meaningful Learning with Digital and Online Videos: Theoretical Perspectives. Norfolk, VA: AACE. 2005.
- [22] M. Asensio and C. Young, "A learning and teaching perspective". In S. Thornhill, M. Asensio, and C. Young (Eds.), Click and go video. Video streaming: A guide for educational development. The JISC Click and Go Video Project, (pp. 10-19). 2002. <http://www.ClickandGoVideo.ac.uk>
- [23] L. Mondada, and S. Pekarek Doehler, "Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom". The Modern Language Journal, 88 (4), 501-518. 2004.
- [24] E. Wenger, Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- [25] C. Dalton-Puffer, Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company. 2007.
- [26] M.J. Koehler and P. Mishra, "Teachers learning technology by design". Journal of Computing in Teacher Education, 21(3), 94-101. 2005.
- [27] J. Sweeder, "Digital video in the classroom: Integrating theory and practice". Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(2), 107-128. 2007.
- [28] G. Beckett, and T. Slater, "The project framework: a tool for language, content, and skills integration". ELT Journal. 59/2:108-116. 2005.
- [29] C. White, P. Easton and C. Anderson, "Students' perceived value of video in a multimedia language course". Educational Media International, 37(3), 167-175. 2000.
- [30] J. Cogill, J. "The future". In S. Fawkes, S. Hurrell, & N. Peacey (Eds.), Using television and video to support learning. A handbook for teachers in special and mainstream schools, (pp. 97-100). Glasgow, UK: David Fulton. 1999.
- [31] E. Tschirner, "Language acquisition in the classroom: the role of digital video". Computer Assisted Language Learning, 14 (3-4), 305-319. 2001.
- [32] Y. Hada, H. Ogata, and Y. Yano, "Video-based language learning environment using an online video-editing system". Computer-Assisted Language Learning, 15(4), 387-407. 2002.
- [33] R. Hobbs, "Literacy for the information age". In J. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (Eds.), Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (pp. 7-14). New York: Simon & Schuster Macmillan. 1998.
- [34] T. C. Reeves, The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation. 1998.  
[http://www.athensacademy.org/instruct/media\\_tech/reeves0.html](http://www.athensacademy.org/instruct/media_tech/reeves0.html)
- [35] J. Goulah, "Village voices, global visions: Digital video as a transformative foreign language learning tool". Foreign Language Annals, 40(1), 62-78. 2007.
- [36] D. Parker, "Show us a story: An overview of recent research and resource development work at the British Film Institute". English in Education, 36(1), 38-44. 2002.
- [37] B. Hooper, "Observing digital editing". DfES Best Practice Research Scholarship. 2002.  
<http://www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/digied/>
- [38] A. Fitchett, "Digital video as a creative process". DfES Best Practice Research Scholarship. 2002. <http://www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/digied/>
- [39] J. Richardson, "Cinliteracy and the Avio editing machine: an inductive study" DfES Best Practice Research Scholarship. 2002. <http://www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/digied/>

- [40] G. Clayton, "Using the Avio in the classroom". DfES Best Practice Research Scholarship. 2002.<http://www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/digied/>.
- [41] M. Hofer, R. Ponton, and K. Swan, "Reinventing PowerPoint: A New Look at an Old Tool". *Social Studies Research and Practice*, 1 (3), 457-464. 2006.
- [42] L. Nimmon & D. Begoray, "Creating Participatory Photonovels: A Classroom Guide," *Adult Basic Education and Literacy Journal*,2 (3) 174-178. 2008.
- [43] C. McMillan, "How does digital editing help students develop their understanding of narrative?" DfES Best Practice Research Scholarship. 2002. Available at <http://www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/digied/>