



# MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Stellenwert des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht am  
Beispiel des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2*“

verfasst von / submitted by

Krystyna Gardii

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree  
programme code as it appears on the student  
record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree  
programme as it appears on the student record  
sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i-R. Mag. Dr. Renate Faistauer



## **Danksagung**

In erster Linie möchte ich Frau Prof.<sup>a</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renate Faistauer für ihre professionelle Betreuung, nicht nur während des Verfassens der Masterarbeit, sondern auch im Verlauf meines Masterstudiums, herzlich danken. Außerdem danke ich ihr für die konstruktive Betreuung im Hospitations- und Unterrichtspraktikum, das für mich eine sehr bereichernde und prägende Erfahrung war. Vielen Dank für Ihre Zeit und Mühe, die Sie meiner Arbeit gewidmet haben.

Mein Dank gilt auch Frau Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tina Welke, die im Rahmen des Methodik-Seminars mein großes Interesse an dem Thema *Hör-Seh-Verstehen* geweckt hat, das im Mittelpunkt meiner Masterarbeit steht. Herzlichen Dank für Ihre sehr interessante und lehrreiche Seminarführung.

Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, dass sie immer an mich geglaubt hat. Ich danke meinem Ehemann, Norbert, der mich ständig unterstützt und motiviert hat.

Vor allem danke ich meinen Eltern, dass sie mich während meiner ganzen Studienzeit finanziell und seelisch unterstützt haben. Sie haben mir unvergessliche Studienjahre an der Hauptuniversität Wien ermöglicht. Ohne euch wäre dieses Studium für mich nie möglich gewesen.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>5</b>
1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage .....	5
1.2 Vorgehensweise und Aufbau .....	6
1.3 Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis .....	8
<b>I. THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Begriffsbestimmung Hör-Seh-Verstehen .....</b>	<b>9</b>
2.1 Hör-Seh-Verstehen in der Medienpsychologie.....	9
2.2 Hör-Seh-Verstehen als 5. Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht .....	15
2.3 Die Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens für einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht. Vor- und Nachteile des Filmeinsatzes .....	17
2.3.1 Hör-Seh-Verstehen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) für Sprachen .....	21
<b>3. Das Potenzial von Filmen im Fremdsprachenunterricht.....</b>	<b>23</b>
3.1 Kognitive Prozesse und Emotion beim fremdsprachlichen Hör-Seh-Verstehen .....	24
3.2 Landeskunde und kulturreflexives Lernen beim Einsatz von Filmen .....	27
3.3 Methodisches Potenzial .....	33
3.4 Förderung der Medienkompetenz .....	35
<b>4. Filmanalyse und Arbeit mit Videosequenzen im DaF-Unterricht .....</b>	<b>39</b>
4.1 Filmanalyse .....	39
4.2 Arbeit mit Filmtexten .....	45
4.2.1 Gründe und Ziele .....	45
4.2.2 Phasen der Filmarbeit .....	47
<b>5. Das Lehrwerk im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.....</b>	<b>51</b>
5.1 Zur Rolle und Funktion von Lehrwerken im DaF-Unterricht .....	51
5.2 Filme und DaF-Lehrwerke. Einsatz von Filmen und Videos in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache .....	54
5.3 Perspektiven der Lehrwerkkritik, Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse .....	56
<b>II. EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>59</b>
<b>6. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen .....</b>	<b>59</b>
6.1 Forschungsmethode .....	60
6.2 Datenerhebungsinstrument .....	63
6.3 Auswahl des analysierten Lehrwerks.....	66
<b>7. Analyse von audiovisuellen Materialien des DaF-Lehrwerks <i>Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2</i> .....</b>	<b>67</b>
7.1 Aufbau des Lehrwerks .....	67

7.2 Textsorte „Film“ im Kontext des Lehrwerks <i>Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2</i> .....	69
7.3 Die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Kontext des Lehrwerks.....	71
7.3.1 Methodisch-didaktische Gesichtspunkte .....	72
7.3.2 Texte/Textsorten/Themen.....	80
7.3.3 Übungsdimensionen .....	92
<b>8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>106</b>
<b>9. Verzeichnisse .....</b>	<b>111</b>
9.1 Literaturverzeichnis .....	111
9.2 Abbildungsverzeichnis.....	121
9.3 Tabellenverzeichnis .....	121
<b>Abstract .....</b>	<b>122</b>

## 1. Einleitung

„Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die ihnen kein anderes Medium gestattet“  
(Schwerdtfeger 1989: 13)

Mit diesem Zitat eröffnet sich eine neue Perspektive auf den Einsatz von Filmen im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. Aus unserer modernen medialisierten Gesellschaft sind Filme nicht mehr wegzudenken. Der Mensch ist mit verschiedenen Medien wie Fernsehen, Kino, Computer, Internet und Smartphones konfrontiert. Sie sind Teil unserer Kultur geworden und prägen unsere Gesellschaft ganz maßgeblich. Wir leben im Zeitalter der digitalen Revolution. Technischer Fortschritt verändert nicht nur die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir arbeiten und leben, sondern wirken sich auch auf Lehr- und Lernprozesse aus (vgl. Thierse 2003: 57).

Als relativ „neue“ Sprachkompetenz tritt im fachdidaktischen Diskurs die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens auf, die auch die erste Zielkompetenz in der Fremdsprachendidaktik in Zusammenhang mit audiovisuellen Medien ist. Sie bezeichnet die Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu interpretieren (vgl. Welke 2013: 50). Die Kompetenzumschreibung bezieht sich hierbei auf die Rezeption von Filmen, Fernsehsendungen und Videoclips, umfasst jedoch auch alltägliche Kommunikationssituationen, in denen die Lernenden Informationen sehend und hörend aufnehmen (vgl. KMK 2004: 79; Europarat 2001: 77).

### 1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Der Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit ist im Bereich der Lehrwerkanalyse zu verorten. Die Masterarbeit behandelt einen Gegenstand, der in der Didaktikforschung erst seit kurzer Zeit diskutiert wird: Die Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens für das Fremdsprachenlernen.

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht und ihrer Relevanz beim Fremdsprachenlernen am Beispiel des Lehrwerks *Aspekte Neu. Mittelstufe Deutsch B2*.

Ziel dieser Masterarbeit ist, anhand der Lehrwerkanalyse zu untersuchen, wie die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens in einem ausgewählten Lehrwerk dargestellt wird. Es soll analysiert werden, welche Ziele das Lehrwerk beim Einsatz von audiovisuellen Materialien im DaF-Unterricht verfolgt und welche methodischen Konzepte zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens vermittelt werden.

Das Hör-Seh-Verstehen stellt neuen Perspektiven bei der Entwicklung und Vertiefung von Fertigkeiten im DaF-Unterricht dar. Es handelt sich um einen vielschichtigen Prozess: Lernende empfangen simultan oder sukzessiv einen auditiven und einen visuellen Input (vgl. Thaler 2007: 13). Trotz der vielen Vorteile des Filmeinsatzes kann beobachtet werden, dass die Unterrichtenden Filme eher seltener einsetzen. Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit anhand einer Lehrwerkanalyse untersucht werden, welchen Stellenwert der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in einem zeitgemäßen DaF- Unterricht und welche Relevanz dem Einsatz von Videomaterialien in einem ausgewählten Lehrwerk auf dem Sprachniveau B2 zukommt. Auf folgende konkrete **Forschungsfrage** soll eine Antwort gegeben werden:

***Inwiefern wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in dem zeitgemäßen DaF-Lehrwerk Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2 berücksichtigt?***

Aus dieser Forschungsfrage werden **5 Teilfragen** abgeleitet. Sie tragen dazu bei, die Forschungsfrage sukzessive zu beantworten.

- 1. Welche Arten von Hör-Seh-Texten werden im Lehrwerk angeboten (authentisch, didaktisch-authentisch, didaktisch)?*
- 2. Welche Filmgattungen/-genres finden sich im analysierten Lehrwerk (fiktional, nicht-fiktional, Animation)?*
- 3. Welche kulturellen und landeskundlichen Informationen über deutschsprachige Länder/Regionen (DACHL) werden anhand der Hör-Seh-Texte mitgeteilt?*
- 4. Ermöglicht die Beschäftigung mit audiovisuellen Materialien die Förderung von kulturreflexivem Lernen?*
- 5. Werden Filmsequenzen zur Vermittlung und Schulung des Hör-Seh-Verstehens eingesetzt?*

Mit dieser Arbeit wird ein Einblick in den aktuellen Stand der Lehrwerkanalyse in Hinsicht auf die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen gegeben. Sie richtet sich in erster Linie an DaF-Lehrende sowie an KollegInnen, die das Interesse für die Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht haben.

## **1.2 Vorgehensweise und Aufbau**

Als methodische Vorgehensweise wird eine qualitative inhaltliche Lehrwerkanalyse mit Elementen der Filmanalyse, die lehrwerkbegleitenden Videomaterialien betreffend, verwendet. Genauer gesagt kommt in dieser Arbeit die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zur Anwendung.

Der erste Teil befasst sich mit der theoretischen Einbettung des Forschungsgegenstandes und widmet sich der Begriffsbestimmung und dem Problemaufriss von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. Dieser Teil konzentriert sich auf die Bestimmung von Hör-Seh-Verstehen in der Medienpsychologie (Kapitel 2.1), auf die Etablierung des Hör-Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit (Kapitel 2.2), auf ihre Bedeutung im Fremdsprachenunterricht (Kapitel 2.3) sowie auf die Einordnung von Hör-Seh-Verstehen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Kapitel 2.3.1).

Im Kapitel 3 findet die theoretische Einbettung statt, bei der die Potenziale von Filmen im Fremdsprachenunterricht eingeschätzt werden. Es werden Emotionen und kognitive Prozesse beim Hör-Seh-Verstehen (Kapitel 3.1), die Bedeutung von Landeskunde und Förderung des kulturreflexiven Lernens beim Einsatz von Filmen (Kapitel 3.2), methodische Konzepte (Kapitel 3.3) sowie die Förderung von Medienkompetenz (Kapitel 3.4) in Betracht gezogen.

Um einen Überblick zu verschaffen, auf welche Art und Weise ein Film im Unterricht eingesetzt werden kann, wird im Kapitel 4 eine Typologie von Aufgaben und Übungen dargeboten (Kapitel 4.2), die auch auf die Filmanalyse im Sinne der Ausbildung von Medienkompetenz zielt (Kapitel 4.1).

Im empirischen Teil der Arbeit wird zu Beginn ein Überblick über die theoretische Basis der Lehrwerkanalyse vorgestellt (Kapitel 5). Darüber hinaus wird auf die Präsenz des Hör-Seh-Verstehens in DaF-Lehrwerken (Kapitel 5.2) eingegangen.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit umfasst die inhaltlich-quantitative Analyse und Auswertung des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2*. In Kapitel 7 wird die Analyse anhand eines selbst erstellten Analyserasters und die kritische Datenauswertung vorgestellt.

Im Schlusskapitel 8 „Darstellung und Diskussion der Ergebnisse“ werden die wesentlichen Aspekte der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie die Analyseergebnisse hinsichtlich der fünf Teilfragen des Forschungsinteresses zusammengefasst und differenziert dargestellt.

### 1.3 Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis

In der gesamten Arbeit wird der besseren Lesbarkeit bei allen Begriffen soweit wie möglich auf genderneutrale Bezeichnungen zurückgegriffen, wie bspw. Lehrende, Lernende. Zitate werden deutlich vom Haupttext abgesetzt.

Abb.     Abbildung

bspw.    beispielsweise

bzw.     beziehungsweise

etc.     et cetera

Hrsg.    Herausgeber

HSV     Hör-Seh-Verstehen

u. a.    unter anderem

vgl.     vergleiche

o. ä.    oder ähnliches

usw.    und so weiter

z.B.     zum Beispiel

zit. nach    zitiert nach

# **I. THEORETISCHER TEIL**

## **2. Begriffsbestimmung Hör-Seh-Verstehen**

In der Sprachausbildung dienen Filme als Medien für die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens. Nach Thaler (2007) erscheint es angesichts der Bedeutung von Hör-Sehen verwunderlich, dass die Forschung zu dieser Kompetenz sehr spärlich ist. Nach zahlreichen Untersuchungen hat sich das reine Hörverstehen als sehr anspruchsvolle Leistung erwiesen. Das Hör-Seh-Verstehen stellt sich als noch vielschichtigerer Prozess dar. Die Lernenden empfangen sowohl einen auditiven als auch einen visuellen Input. Es ist noch nicht abschließend geklärt, wie bei der audiovisuellen Rezeption sprachliche und bildliche Informationen empfangen, gespeichert und verarbeitet werden (vgl. Thaler 2007: 13).

### **2.1 Hör-Seh-Verstehen in der Medienpsychologie**

Es ist wichtig anzumerken, dass wir bei einer Text-Bild-Kombination im Fernsehen entweder auf bildliche oder auf verbale Informationen achten, d.h. beide Codes werten wir nur bei geringer Informationsdichte aus. Während der Auseinandersetzung mit Filmen ist die Aufmerksamkeit mehr mit Überraschungen konfrontiert. Es ist unbestritten, dass die Aufmerksamkeit in der Wissensgesellschaft vor allem durch die Medien ständig gereizt und gefordert wird (vgl. Ballstaedt 2005: 4f).

Über das multimediale Lernen gibt es die verbreitete Vorstellung, dass je mehr Sinneskanäle angesprochen und je mehr unterschiedliche Symbolsysteme verwendet werden, desto größere Lernerfolge zu erwarten sind. Multimodale Präsentationsformate wie Bilder, Videos oder Animationen sollten zum Lernen einer Fremdsprache motivieren und es den Lernenden ermöglichen, entsprechend ihrer Vorlieben entdeckend zu lernen (vgl. Niegemann 2010: 41).

Im Folgenden wird die Definition von Medienpsychologie erläutert. Medienpsychologische Forschung beschäftigt sich mit der Beschreibung, Erklärung und Prognose des Erlebens und Verhaltens, das mit Medien verknüpft ist bzw. das aufgrund oder während der Mediennutzung stattfindet (vgl. Trepte/Reinecke 2013: 15f). Winterhoff-Spurk, der als einer der Begründer dieser Forschungsrichtung gilt, definiert Medienpsychologie als psychologische Teildisziplin mit der Aufgabe, „eine Beschreibung und Erklärung desjenigen Verhaltens von Individuen zu geben,

das durch Medien beeinflusst wird“ (Winterhoff-Spurk 1989: 18). Später wurde „auch das Handeln, das Denken und das Fühlen im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien in den Fokus medienpsychologischer Forschung“ gerückt und „die der Mediennutzung vorausgehenden sowie die sie begleitenden Kognitionen, Emotionen und Handlungen“ untersucht (Vorderer/Trepte 2000: 707).

Die pädagogisch- psychologische Medienforschung befasst sich mit der Frage, wie effektiv das Lernen bestimmter Inhalte mit Hilfe von unterschiedlichen Medien ist und welche Prozesse bei den RezipientInnen als aktive Teilnehmende am Verarbeitungsprozess ablaufen (vgl. Porsch/Grotjahn/Tesch 2010: 144).

### **Zu Modellen der Informationsverarbeitung beim Hör-Seh-Verstehen**

In der (pädagogischen) Medienpsychologie wird Hör-Seh-Verstehen nach den prominenten Modellen von Baddeley (1999), Mayer (2001) und Schnotz (2005) sowie der Theorie der *dualen Kodierung* der Information nach Allan Paivio (1986) beschrieben, die die kognitiven Prozesse bei der Verarbeitung von Text und Bild analysieren. Nach deren Erkenntnissen werden Sprache und Bilder in zwei unabhängigen, aber miteinander verbundenen kognitiven Systemen verarbeitet. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen: gedächtnispsychologische Grundlage des Lernens mit Medien; das Gedächtnis während der Informationsverarbeitung sowie Unterschiede in der Informationsverarbeitung von Texten, Audio und Bildern.

Mit der Theorie der *dualen Kodierung* (vgl. Paivio 1986) und dem *Modell des Arbeitsgedächtnisses* (vgl. Baddeley 1992) wurde ein Konzept entwickelt, demzufolge unterschiedliche Informationen über verschiedene Kanäle aufgenommen werden. Die zentrale Annahme ihrer Theorien ist es, dass Informationen getrennt nach visuellen und auditiven verarbeitet werden. Über den visuellen/bildhaften Kanal werden demnach Informationen aus Bildern, Grafiken oder Animationen und über den auditiven/verbalen Kanal Sprechtexte, Musik oder Sounds wahrgenommen und verarbeitet (vgl. Niegemann 2010: 50).

Die theoretischen Annahmen der Modelle der Informationsverarbeitung basieren auf gedächtnispsychologischen Grundlagen. Sie sind von dem Wissen der Lernenden abhängig. Bei Lernenden, die noch wenig Wissen über die vermittelten Lerninhalte haben, kann beobachtet werden, wie sie sich einen Text mehrmals durchlesen oder ein Bild sehr lange oder wiederholt betrachten, um alle relevanten Informationen aufzunehmen. Lernende hingegen, die schon ein umfangreiches Vorwissen zum Lerninhalt haben, lesen Texte selektiv, überspringen ganze

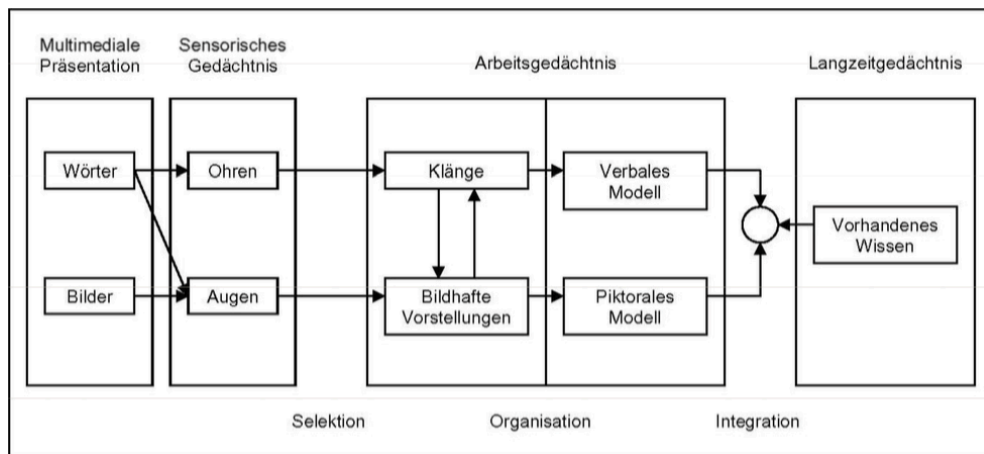
Textteile und betrachten Bilder nur kurz (vgl. Mayer 1988).

Beim Verstehensprozess arbeiten Langzeit- und Arbeitsgedächtnis eng zusammen. Die Lernenden werden den Inhalt dann verstehen, wenn alle relevanten Elemente der Information simultan im Arbeitsspeicher verarbeitet werden konnten. Es kann aber vorkommen, dass zu viele Elemente in einer Lerneinheit angeboten werden, die gleichzeitig verarbeitet werden müssten. Dann kommt es zur kognitiven Überlastung des Arbeitsgedächtnisses mit der Folge, dass dort zunächst keine weiteren Informationen verarbeitet werden können. In diesem Fall muss das Lernmaterial in kleinere Wissensseinheiten zerlegt werden. Danach wird das neue Wissen im Langzeitgedächtnis abgespeichert. Wissen zu erwerben bedeutet Schemata zu konstruieren und zu erweitern (vgl. Niegemann 2010: 44). Dafür werden Arbeitsgedächtniskapazitäten benötigt, wie die *Cognitive-Load-Theorie* (vgl. Chandler/Sweller 1991) beschreibt. Nach diesem Modell können drei unterschiedliche Quellen kognitiver Belastung im Arbeitsgedächtnis auftreten: der „Intrinsic Cognitive Load“, der „Extraneous Cognitive Load“ und der „Germane Cognitive Load“.

- Der „Intrinsic Cognitive Load“ ergibt sich aus der Lernaufgabe bzw. aus der Aufgabenschwierigkeit, der Aufgabenkomplexität und dem Umfang der Lernaufgabe.
- Der „Extraneous Cognitive Load“ ist abhängig von der Gestaltung des Lernmaterials. Die Einflussfaktoren sind die Art und Strukturierung der Wissensvermittlung, die Präsentation der Lerninhalte und die verfügbare Steuerungsnavigation.
- Mit „Germane Cognitive Load“ werden die freien kognitiven Ressourcen bezeichnet, die für die Schemakonstruktion im Arbeitsgedächtnis vorhanden sind (vgl. Niegemann 2010: 45).

Um Effekte der Überlastung zu vermeiden, müssen also eine zeitlich und semantisch gut abgestimmte Koordination der Verarbeitungsprozesse und eine Einteilung in kleinere Aufgaben erfolgen (vgl. Roche 2010: 1247).

Mayers (2001) Modell der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* gilt heute als eine Standardtheorie des Lernens mit Medien und beschreibt Erkenntnisse der Kognitionspsychologie. Das Modell versucht die menschliche Informationsverarbeitung zu erklären. Das SOI-Modell nach Mayer berücksichtigt drei zentrale Prozesse: *Selection, Organization und Integration* (vgl. Abbildung 1).



**Abbildung 1: SOI- Modell nach Mayer (2001)**

Die zentrale Annahme dieses Modells ist, dass Informationen aus dem Lernmaterial getrennt nach visueller und auditiver Information ins sensorische Gedächtnis übernommen und ausgewählte relevante Informationen vom sensorischen Gedächtnis ins Arbeitsgedächtnis transferiert werden. Dort werden die Informationen organisiert und zu einem mentalen Modell mit Hilfe von Vorwissen aus dem Langzeitgedächtnis integriert (vgl. Niegemann 2010: 61).

Das *Text- und Bildverständnismodell* wurde von Schnotz und Bannert (2003) entwickelt. Die Hauptannahme ist, dass zwischen beschreibender und darstellender Repräsentation unterschieden wird. Beschreibende Repräsentationen werden für abstraktes Wissen erzeugt (z.B. um den Sachverhalt zu beschreiben, dass Katzen sowohl Säugetiere als auch Vögel fressen können). Darstellende Repräsentationen beschreiben hingegen einen konkreten Sachverhalt oder eine konkrete Sache (z.B. die Maus, deren Fressfeind die Katze ist). Die Repräsentationen der Merkmale von Text- und Bildinhalten konstruieren die Lernenden während ihrer ersten visuellen bzw. auditiven Betrachtung des Textes bzw. Bildmaterials (vgl. Niegemann 2010: 56).

Das *Integrierte Modell des Text- und Bildverstehens (Integrated Model of Text and Picture Comprehension, ITPC)* von Schnotz (2005) vereint verschiedene Modelle und Konzepte aus den Bereichen duale Kodierung, multimediales Lernen und Gedächtnisstufen in einem Modell. Das Modell geht ebenso wie die kognitive Theorie multimedialen Lernens von Mayer (2001) davon aus, dass die über die Augen und Ohren aufgenommenen Informationen kurzzeitig im sensorischen Register gespeichert werden, um lernrelevante Informationen an das Arbeitsgedächtnis weiterzuleiten. Die Verarbeitung von Informationen verläuft über zwei getrennte Kanäle, den visuellen und den auditiven Kanal.

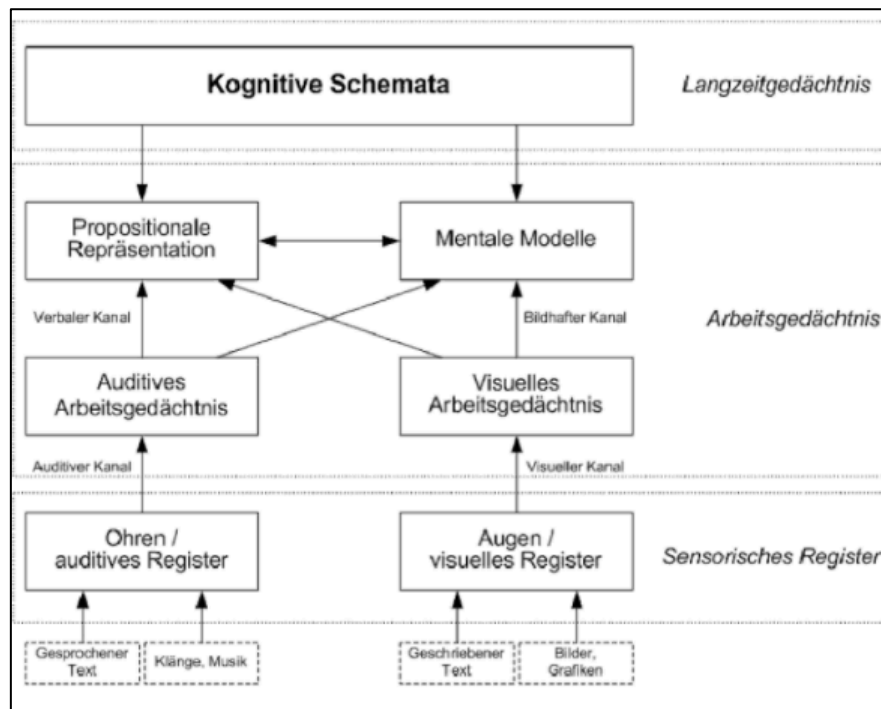


Abbildung 2: Integriertes Modell des Text- und Bildverstehens nach Schnotz (2005)

Im Arbeitsgedächtnis werden mentale Repräsentationen erzeugt, jeweils getrennt für auditive und bildhafte Informationen, bis beide Informationen in einem mentalen Modell miteinander verbunden werden, gemeinsam mit dem bereits vorhandenen Vorwissen, das aus dem Langzeitgedächtnis in Form von kognitiven Schemata abgerufen wird. Mit Hilfe des *Integrierten Modells des Text- und Bildverstehens* kann sowohl das Text- und Bildverständnis als auch das Hörverstehen sowie die Kombination von Musik bzw. Geräuschen erklärt werden (vgl. Niegemann 2010: 58).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Modelle der Informationsverarbeitung annehmen, dass zwei Verarbeitungskanäle für die Verarbeitung von Informationen im menschlichen Gedächtnis zur Verfügung stehen, der visuelle Kanal für visuell über das Auge aufgenommene Informationen und der auditive Kanal für Informationen, die gehört, also über das Ohr aufgenommen, wurden. Nach dem Modell von Mayer (2001) wird gesprochene Sprache vom Ohr aufgenommen und weiter ins sensorische Gedächtnis transferiert. Während die *Cognitive-Load-Theorie* (vgl. Sweller/Chandler 1991) allein auf die Prozesse im Arbeitsgedächtnis fokussiert, beziehen sowohl die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (vgl. Mayer 2001) als auch das *Integrierte Modell des Text- und Bildverstehens* (vgl. Schnotz 2005) den gesamten Verstehensprozess ein (vgl. Niegemann 2010: 54). Im Modell von Schnotz (2005) gilt dies auch für Geräusche und Musik. Sie dringen als auditive Informationen durch das Ohr in das auditive Register ein und werden zum auditiven Arbeitsgedächtnis weitergeleitet. Durch bereits erworbene Schemata werden relevante Informationen ergänzt. Alle dargestellten Modelle der

Informationsverarbeitung sind beim Prozess des Hör-Seh-Verstehens relevant. Allerdings ist zu betonen, dass die angeführten Theorien bisher kaum auf fremdsprachliche Verarbeitungsprozesse bezogen wurden bzw. die fremdsprachliche audiovisuelle Informationsverarbeitung noch nicht hinreichend erforscht ist (vgl. Porsch 2011: 21).

An dieser Stelle möchte ich die große Bedeutung der Inferenzprozesse für das Verstehen fremdkultureller Inhalte erläutern, die im Beitrag von Barbara Biechele (2007) „Ich sehe was, was du nicht siehst“ beschrieben wurden. Rickheit/Strohner verstehen Inferenzen als „die Bildung neuer semantischer Information in einem gegebenen Kontext“ (Rickheit/Strohner 1990: 532). Beim Hör-Seh-Verstehen sind Inferenzprozesse unerlässlich, denn die Bild-Ton-Oberfläche stellt viele Informationen nicht bereit. Die „Informationslücken“, die die Zuschauer während des Sehens eines Films mit Hilfe ihres weltbezogenen Vorwissens vervollständigen und füllen, aktivieren den Verarbeitungsprozess und beziehen persönliche Erfahrungen ein. Durch seine Abbildungsmöglichkeiten in Bild und Ton kann der Film das Verstehen so steuern, dass Inferenzprozesse positiv beeinflusst werden (vgl. Biechele 2007: 199).

Zu Hüningen/Wulff bezeichnen das Wahrnehmen und Sinnverstehen von Filmen als ein „multimodales Geschehen“, das in verschiedene Erwartungsstrukturen der ZuschauerInnen unterschieden werden kann (vgl. Zu Hüningen/Wulff 2005: 479). Diese Erwartungsstrukturen wirken aktiv und die Vorwissensstrukturen steuern und beeinflussen die Rezeption. Sie ermöglichen, Filmgenres bzw. –gattungen sofort zu identifizieren und bei filmbezogener Kompetenz auch „gute“ und „schlechte“ Filmen zu unterscheiden. Sie nennen vier Erwartungsstrukturen des multimedialen Geschehens:

1. *Multimodalität* – die Explizitheit des audio-visuellen Geschehens.
2. *Multikategorialität* kann aus den Rahmen begründet werden, in denen das Bild steht (z.B. Rollen und Kasusrahmen, narrative Funktionen, typische Konfliktstrukturen, Personenkonstellationen, u.a.).
3. *Weltwissen* ist von großer Bedeutung, weil alle Bilder, die auf eine Realität verweisen, ohne vorhandene Wissensschemata als Erwartungsstrukturen nicht identifizierbar wären.
4. *Stilwissen* regiert die visuelle Gestaltung. Stilwissen ist mehrfachinterdependent: textuell gebunden, stilrichtungsgebunden, generisch gebunden (vgl. Biechele 2007: 200).

## 2.2 Hör-Seh-Verstehen als 5. Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht

In der Publikation „Sehen und Verstehen“ forderte Schwerdtfeger das Sehverstehen als eigenständige Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht anzuerkennen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24). Laut Schwerdtfeger wurde dieses nie als eine eigene Fertigkeit verstanden, sie wurde deshalb als Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen fester etabliert. Allerdings nimmt heutzutage die Teilkomponente des Sehens schon einen gesicherten Platz in den Übungen in Lehrbüchern ein (vgl. Schwerdtfeger 2003: 299).

Faistauer (2010) weist darauf hin, dass Hör-Seh-Verstehen neben den vier „klassischen“ Fertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben* seit Schwerdtfeger (1989) als fünfte Fertigkeit gilt. Portmann-Tselikas (1993) legt die Bezeichnung der Fertigkeiten folgendermaßen fest: „Sie bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ (Portmann-Tselikas 1993: 96).

In Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik werden Fertigkeiten (*skills*) als Handlungsabläufe definiert, „die zunächst erlernt und durch Übung automatisiert werden, um schließlich unbewusst zu erfolgen“ (Surkamp 2010: 60).

Laut Butzkamm (2002) sind Fertigkeiten „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt“ (Butzkamm 2002: 78 zit. nach Faistauer 2010a: 961).

Nach Faistauer ist der Begriff der Fertigkeit eng mit dem der Tätigkeit verbunden. Beide umfassen sowohl konkrete als auch geistige Handlungen. Die Übungen im Fremdsprachenunterricht orientieren sich an diesen Fertigkeiten (vgl. Faistauer (2010a: 961). Auf Grund des Charakters der sprachlichen Tätigkeit werden Fertigkeiten in produktive und rezeptive eingeteilt. Darüber hinaus werden sie in akustische und graphische (auf Grund des Mediums), in gleichzeitige und versetzte (auf Grund des Zeitpunkts des Erwerbs) sowie in mündliche und schriftliche eingeteilt.

Der GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) teilt Fertigkeiten als Kommunikative Aktivitäten in die Bereiche *Produktive Aktivitäten* (produktive mündliche und produktive schriftliche), *Rezeptive Aktivitäten*, *Interaktive Aktivitäten* und *Aktivitäten der Sprachvermittlung*. Hör-Seh-Verstehen gehört zu den rezeptiven Aktivitäten, die einerseits die auditiven rezeptiven Aktivitäten (das Hören) und die visuellen rezeptiven Aktivitäten (das Lesen) sowie die audiovisuelle Rezeption umfassen. Bei der audiovisuellen Rezeption handelt es

sich um einen auditiven und visuellen Input gleichzeitig, also Hör-Seh-Verstehen. In den Bereich der audiovisuellen Rezeption fällt das Verstehen von Filmen (vgl. Faistauer 2010a: 962). Der Film dient in der Sprachausbildung als Medium für die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Thaler 2007).

Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Barkowski/Krumm 2010) wird das Hör-Seh-Verstehen als ein wichtiger Kompetenzbereich für den Fremdsprachenunterricht bezeichnet:

**Das Hör-Seh-Verstehen**<sup>1</sup> bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d.h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen **Kodes** wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren. **HSV** zielt auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation (vgl. Biechele 2006: 309). Das **HSV**, das dem natürlichen Verstehen entspricht und Verstehens- wie Lernvorteile bewirkt, wird mittels **Filmdidaktik** im Fremdsprachenunterricht trainiert. Das „klassische“ Konzept der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben wird durch das **Sehverstehen** und **das HSV** im modernen Fremdsprachenunterricht erweitert (Biechele 2010: 118, Hervorhebung im Original).

Welke bezeichnet das Hör-Seh-Verstehen als Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne in ihren temporalen und inhaltlichen Beziehungen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, zu verarbeiten und intentions- und situationsgerecht sowie partnerbezogen zu interpretieren. Dabei sind sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. Welke 2013: 50).

Biechele postuliert die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht als „das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation“ (Biechele 1989: 87).

Um sich mit der Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens als 5. Fertigkeit besser vertraut zu machen, lohnt es sich, dessen wichtige Ziele zu nennen. Das Hör-Seh-Verstehen zielt auf Wahrnehmen und Verstehen des audiovisuellen Textes mit seinen Informationen aus Bild und Ton. Fertigkeiten im Hör-Seh-Verstehen beinhalten das Verstehen verschiedener SprecherInnen in unterschiedlichen Situationen (Intentionen, Rollen, Raum-Zeit-Verhältnisse, kulturelle

---

<sup>1</sup>Folgend HSV

Darstellungsformen, usw.) sowie das Interpretieren, Werten, Kommentieren und Einschätzen von Filminformationen (vgl. Biechele 2006: 313).

Hör-Seh-Verstehen bewegt sich im fremdsprachlichen Unterricht im Spannungsfeld zwischen wenigstens vier Bereichen: erstens dem der sprachlichen Fertigkeiten (Hör-Seh-Verstehen als eigene (Teil)-Fertigkeit), zweitens den der sprachlichen Mittel (z.B. Gesten als nonverbale Lexeme), drittens dem des inter-/transkulturellen Lernens und viertens dem der Medienkompetenz (der visuellen Kompetenz/visual literacy) (vgl. Michler/Reimann 2016: 22).

### **2.3 Die Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens für einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht. Vor- und Nachteile des Filmeinsatzes**

In der internationalen Diskussion lassen sich mehrere Stellungnahmen finden, die einander widersprechende Ansichten bezüglich des Einsatzes von Videofilmen im Fremdsprachenunterricht vertreten. Die Videotechnik hat Ende der 70er Jahre den Film als ein Medium in Lehr- und Lernkontexten einsetzbar gemacht. Die Entwicklung der Videotechnik hat seitdem methodische Fortschritte gebracht. Die neue Generation digitaler Datenträger (DVD) bietet eine bessere Qualität der Filmwiedergabe, einen leichteren Zugang zu den Filmsequenzen sowie höhere Speicherkapazität. Darüber hinaus erbringen DVDs ergänzende Informationen und zusätzliche Optionen, wie z.B. einblendbare Untertitel, Audiodeskription, direkter Szenenzugriff oder verschiedene Sprachversionen (vgl. Biechele 2006: 312).

Heutzutage sind etliche Forschungen der Arbeit mit Filmuntertiteln im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Chudak verweist auf bestimmte Vorteile der Arbeit mit Filmuntertiteln. Der Autor stellt fest, dass Filmuntertitel dabei helfen, Verständnislücken zu schließen und somit die Filmhandlung besser zu verstehen. Darüber hinaus fördern sie auch schnelles Lesen (Leseverstehen), den Erwerb von Lexik und unterstützen das Training der Aussprache (vgl. Chudak 2014: 336).

Allerdings ist zu befürchten, dass sich Lernende auf niedrigeren Stufen des Sprachenlernens zu sehr auf das Lesen der Untertitel konzentrieren und begleitende Bilder, Geräusche und Musik weniger genau wahrnehmen.

Abgesehen von der Filmvorführung erlauben die modernen Geräte außerdem, im Unterricht eigene (Kurz-) Filme zu produzieren, diese zu schneiden sowie vorliegende Filme kreativ an Bild und Ton weiter zu bearbeiten (vgl. Raabe 2003: 424). Darüber hinaus bieten DVDs viel Zusatzmaterial wie z.B. den Trailer eines Films, Dokumentationen zu technischen und künstlerischen Details, ausgelassene Szenen, alternative Enden, Interviews mit

SchauspielerInnen, RegisseurIn oder ProduzentIn. Im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts kann dieses Material nützlich eingesetzt werden (vgl. Surkamp 2010: 60).

Das Internet als neues Medium hat viele Chancen und Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht gebracht. Auf vielen Webseiten kann man Filme verschiedener Filmsorten (Kurzfilme, Werbespots, Spielfilme, etc.) finden, die sich hervorragend für den Einsatz im Deutschunterricht sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene gleichermaßen eignen. Sie machen den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter. Viele Filme und Spots sind auch kostenlos online verfügbar (z.B. auf der Goethe Institut Webseite). Außerdem lassen sich Videomaterialien zu allen denkbaren Themen und Kategorien über das populäre Videoportal YouTube finden. Das Streaming von Videos (=keine Abspeicherung, nur Abspielen) ist ebenso wie die grundsätzliche Verwendung des Internets im Unterricht (nicht-öffentlich) gestattet. Diese Funktionen können auch den Unterricht bereichern.

### **Vor- und Nachteile des Filmeinsatzes**

Obwohl die Arbeit mit Filmen schon seit Anfang der 80er Jahre ein Bestandteil der fachdidaktischen Diskussion hinsichtlich des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts ist, werden dort Filme nach wie vor selten eingesetzt (vgl. Chudak 2007: 14). Filme werden im schulischen Fremdsprachenunterricht nun seit mehr als 50 Jahren in bescheidenem Maße verwendet. Verfilmungen von Literaturvorlagen wurden zum Abschluss der Lektürearbeit für illustrative Zwecke vorgeführt, populäre Filme ausschließlich zum Zweck der Unterhaltung ohne didaktische Zielsetzungen angesehen (vgl. Thaler 2010: 142).

Biechele meint, dass Bilder und Filme zu oft immer noch die Ausnahme, die Belohnung, das Extra im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sind. Lehrende verwenden Filme noch immer als „Enrichment-Funktion“ und sind sich dabei oft gar nicht über den Mehrwert des Einsatzes dieses Mediums bewusst. Lernende freuen sich darüber, im Unterricht Filme anschauen zu können. Sie glauben jedoch, dass sie dabei nicht unbedingt etwas lernen (vgl. Biechele 2006: 309-310). Dazu werden unterschiedliche Meinungen von WissenschaftlerInnen vertreten, die die Ursachen dieser Auffassungen erforscht haben. Faistauer stellt fest, dass es verschiedene Ursachen des Nicht-Einsatzes vom Medium Film gibt: Zum einen kann es daran liegen, dass Technologie nicht in allen Klassenräumen zum fixen Bestandteil der Ausstattung gehört. Zum anderen kann es mit dem fehlenden Wissen und Können der Lehrenden verbunden sein. Auf Grund der erhöhten Unterrichtszeit und des größeren Aufwands der Arbeit mit Film schreckt die Lehrkraft oft davor

zurück, mit diesem Medium zu arbeiten (vgl. Faistauer 2010b: 33). Raabe verweist auf den Mangel von wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit der Didaktik und Methodik des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Er legt zahlreiche Lernvorteile visueller Medien dar, die für ein besseres Verstehen bei audiovisuellen Medien relevant sind (vgl. Raabe 1997: 152). Doelker kritisiert die bildungspolitische Situation, in der noch immer Wort- und Bildmedien gegeneinander kämpfen. Er fordert, den traditionellen Alphabetisierungsauftrag um die Dimensionen Bild und Ton zu erweitern (vgl. Doelker 1989: 10). Ein anderes Problem des Nicht-Einsatzes von Film ist seine Fähigkeit, bei den Rezipienten ein Gefühl der Teilnahme an dem filmischen Ereignis zu erzeugen. Diese „Illusionsbereitschaft“ kann im Unterricht jedoch zu einem Problem führen. Wegen der starken Attraktivität des Mediums Film will der Lernende von der Leinwand nicht wieder zurück ins Klassenzimmer kommen und die Aufgaben zu dem Film lösen (vgl. Acharya 2010: 157). Laut Biechele werden Filme häufig deshalb nicht eingesetzt, weil Lehrende Probleme bezüglich der Unterrichtszeit und des Vorbereitungsaufwandes haben. Das mangelnde eigene methodische Wissen und Können und die Unsicherheit bei der Auswahl eines passenden Films erschweren den Einsatz von Filmen oft zusätzlich (vgl. Biechele 2007: 203).

Dennoch erfreuen sich filmische Medien für den DaF/DaZ Unterricht immer größerer Beliebtheit. Heutzutage haben die Lehrenden mannigfaltige Möglichkeiten zur Verfügung, visuell-auditive Medien im DaF/DaZ Unterricht einzusetzen, da kurze Filmsequenzen oder sogar ganze Filme verschiedener Genres heute ohne großen technischen und finanziellen Aufwand gezeigt werden können. Laut Schwerdtfeger gehören die SchülerInnen der Videogeneration an, während viele der Lehrer aus der Vor-Videogeneration stammen. Diese Tatsache kann auch das Problem des Filmeinsatzes im Unterricht beeinflussen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 12).

An dieser Stelle lassen sich die Potenziale von Filmen für den Fremdspracherwerb und die Sensibilisierung für Merkmale einer fremden Kultur kurz zusammenstellen, die Barbara Biechele (vgl. 2006: 310) aufgelistet hat:

- „Veranschaulichte“ Landeskunde (Geschichte, Politik, Kultur, Gesellschaft, Soziokultur);
- „Veranschaulichung“ von Daseinsformen einer fremden Kultur, ihrer Weltbilder, Normen, Wertvorstellungen, Symbolsysteme, Konventionen
- Möglichkeit kommunikativ-pragmatischer Spracherfahrung
- Möglichkeit der Beobachtung handelnder Menschen in konkreten Raum-Zeit-Bezügen
- Möglichkeit der Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens als sechste Fertigkeit des modernen Fremdsprachenunterricht

- Angebot authentischer komplexer Situationen kommunikativen Handelns (verschiedene SprecherInnen, Stimmen, natürliche Intonation, Akzentsetzungen, Sprechtempo, Sprechrhythmus, etc.)
- Motivierung und Aktivierung der Lernenden durch lernerorientierte und inhaltsorientierte Auswahl aus einem mannigfaltigen Medientextsortenangebot (Kurzfilm, Spielfilm, Fernsehdokumentation, Videos zum Lehrwerk, etc.).
- Medienerziehung und Entwicklung von Medienkompetenz
- Lernen mit audiovisuellen Medientexten in Bezug auf den Prozessverlauf des Verstehens

Schwerdtfeger verdeutlicht auch die Vorteile des Filmeinsatzes im Unterricht. Die Filme können zur Entwicklung der Sprechfähigkeit in einer Fremdsprache eingesetzt werden. Durch Filme wird die Entwicklung kognitiver und emotionaler Kräfte und auch der Fähigkeiten in der Fremdsprache gefördert. Abschließend betont sie, dass der Film verschiedene Übungsformen für die SchülerInnen ermöglicht, die ihnen kein anderes Medium gestattet (vgl. Schwerdtfeger 1989: 13). Viele Filmkritiker und Filmdidaktiker sind darin einig, dass die „magischen Momente“, die die Lernende beim Ansehen des Films erleben, zu einem „gesamtheitlichen ästhetischen Erlebnis“ führen (vgl. Wörther 2005: 2 zit. nach Acharya 2010: 153).

Thaler (vgl. 2010: 142) nennt folgende Punkte für den Einsatz audiovisueller Formate im Sprachunterricht: Popularität und Motivation; audiovisuelle Attraktivität; Authentizität; personale Bedeutung; Training rezeptiver Kompetenzen; Förderung produktiver Kompetenzen; Ausbau intertextuell-literarischer Kompetenzen (Buchverfilmungen, Filmverbuchungen); interkulturelles Lernen; media/film literacy. Das übergeordnete Ziel der Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht lässt sich nach Thaler als audiovisuelle Kompetenz (audio-visual literacy) postulieren, die vier Bereiche umfasst: 1. Filmverstehen 2. Kommunikative Kompetenzen 3. methodische Kompetenzen 4. Kulturelle Kompetenzen (vgl. Thaler 2010: 143).

Auf die Frage, ob der Einsatz von Filmen im Anfängerunterricht geeignet ist, gibt Biechele die Antwort, dass das Lernen mit audio-visuellem Material für Lernende des Niveaus A1 und A2 sehr produktiv sein kann. Das bewegte Bild und der Ton eröffnet viele Möglichkeiten, das Verstehen zu trainieren, Automatismen auszubilden und das Hör-Seh-Verstehen zu schulen (vgl. Biechele 2006: 322). Biechele ist der Ansicht, dass der Film durch zu viele Informationen in Bild und Ton ungesteuerte Wahrnehmungs- und Lernprozesse bewirkt. Sie betont auch, dass man mit Filmen schon im Anfängerunterricht (auf Niveau A1) arbeiten kann (vgl. Biechele

2011:12). In diesem Sinne wäre es nützlich, dass zu Lehrwerken der Stufe A1 Videos oder DVDs produziert werden.

Abschließend lässt sich betonen, dass eine Schulung des Hör-Seh-Verstehens in einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts omnipräsent und unbedingt vonnöten ist. Diese Kompetenz sollte bei Lernenden jeglichen Sprachniveaus von Anfängerunterricht A1/A2 bis hin zu Fortgeschrittene gefördert werden. Außerdem lässt sich festhalten, dass Filme nicht mehr bloß als Belohnung oder Bonbon im Fremdsprachenunterricht am Ende einer Lerneinheit oder des Semesters oder als bloße Unterhaltung für die Lernenden eingesetzt werden sollten. Sie können sehr gut für das Lernen einer fremden Sprache regelmäßig ins Klassenzimmer geholt werden und für das Verstehen einer fremden Kultur geeignet sein.

### **2.3.1 Hör-Seh-Verstehen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) für Sprachen**

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) stellt eine Basis für die europaweite Entwicklung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken, usw. dar. Er beschreibt, was Lernende lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu verwenden, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Er definiert auch Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), sodass man Lernfortschritte messen kann (vgl. Europarat 2011: 14).

Laut Faistauer hat sich seit dem Erscheinen des GeR 2001 die Vorstellung von den Fertigkeiten als sprachliche Kompetenzen gewandelt (vgl. Faistauer 2010: 961). Die Fertigkeiten haben eine funktionale Bedeutung bekommen, die sich auf die Fähigkeit bezieht, in bestimmten soziokulturellen Kontexten zu handeln. In diesem Zusammenhang spricht der Referenzrahmen von „kommunikativen Sprachtätigkeiten“ (vgl. Europarat 2001: 21).

Die Fertigkeiten werden im GeR in konkrete Sprachhandlungszusammenhänge eingeordnet. Zu beachten ist, dass die Hör-Seh-Kompetenz im GeR dargestellt und beschrieben ist. Der GeR unterscheidet explizit zwischen der Kompetenz des Hörverstehens und der audiovisuellen Rezeption. Laut Referenzrahmen steht die rezeptive Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens in Zusammenhang mit dem Hörverstehen. Das Hör-Seh-Verstehen lässt sich im GeR im Bereich der audiovisuellen Rezeption verorten (vgl. Europarat 2001: 77). Hör-Seh-Verstehen ist meist auf Filme und Fernsehsendungen bezogen. Laut dem GeR empfangen Sprachverwendende bei der audiovisuellen Rezeption gleichzeitig einen auditiven und einen visuellen Input.

Folgende Beispiele solcher Aktivitäten werden angeführt:

- Mitlesen eines vorgelesenen Textes,
- Ansehen einer Fernsehsendung oder Videoaufzeichnung oder eines Films mit Untertiteln,
- Verwendung neuer Technologien (Multimedia, CD-ROM, usw.) (vgl. Europarat 2001:77).

Eine Skala mit Kann-Beschreibungen gibt es allerdings nur für das Beispiel *„Fernsehsendungen und Filme Verstehen“*

<b>Fernsehsendungen und Filme verstehen</b>	
<b>C2</b>	Wie C1
<b>C1</b>	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.
<b>B2</b>	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
	Kann Fernsehreportagen, Live-Interview, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.
<b>B1</b>	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z.B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
<b>A2</b>	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

**Abbildung 3: Fernsehsendungen und Filme verstehen im GeR (vgl. Europarat 2001: 77)**

Außerdem beschreibt der GeR auch Rezeptionsstrategien, welche Lernende einsetzen, um aus den audiovisuellen Informationen eine Bedeutung zu konstruieren (vgl. Europarat 2001: 78).

<b>Hinweise identifizieren/erschließen</b>	
<b>C2</b>	Wie C1
<b>C1</b>	Besitzt die Fertigkeit, von Hinweisen im Kontext und grammatischen und lexikalischen Signalen Schlüsse auf Einstellungen, Stimmungen und Intentionen zu ziehen und zu antizipieren, was als Nächstes folgen wird.
<b>B2</b>	Kann eine Vielfalt von Strategien einsetzen, um das Verstehen zu sichern; dazu gehört, dass er/sie beim Zuhören auf Kernpunkte achtet sowie das Textverständnis anhand von Hinweisen aus dem Kontext überprüft.
<b>B1</b>	Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen.
	Kann die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen und die Satzbedeutung ableiten, sofern das behandelte Thema vertraut ist.
<b>A2</b>	Kann sich eine Vorstellung von der Gesamtaussage kurzer Texte und Äußerungen zu

	konkreten, alltäglichen Themen machen und die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Abbildung 4: Rezeptionsstrategien (vgl. Europarat 2001: 78)

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass es im GeR keine Berücksichtigung von zusätzlichem auditiven Input wie Hintergrundmusik (beispielsweise in Spielfilmen oder anderem authentischen Material) gibt. Das Hör-Seh-Verstehen wird im GeR nicht als eigene 5. Fertigkeit aufgenommen, sondern ist dem Hörverstehen zugeteilt. Im Fall des Hör-Seh-Verstehens beschränkt sich die Beispielskala der Kompetenzbeschreibungen ausschließlich auf das Film- und Fernsehsehensverständnis. Das Sehverstehen nach Schwerdtfeger (1989) spielt die entscheidende Rolle bei der audiovisuellen Rezeption und gilt als Erweiterung zum Hörverstehen. Jedoch findet die Fähigkeit des Sehens leider keine Berücksichtigung im Referenzrahmen. Die meisten Lehrwerke orientieren sich an diesen Kann-Beschreibungen. Da derzeit keine Deskriptoren für das Niveau A1 vorhanden sind, setzen sich wenige Lehrwerke mit dem Hör-Seh-Verstehen im Anfängerunterricht auseinander und wenige Lehrende integrieren diese Kompetenz in ihren Unterricht. Die Auseinandersetzung mit Filmen beginnt laut dem GeR ab Niveau B1, was auch oft kritisiert wird.

Im Folgenden stellt sich die Frage, ob der Einsatz audiovisueller Materialien zu Beginn des Sprachlernens nicht vorgesehen ist. Wenn die Lernenden im Anfängerunterricht die Hör-Seh-Erfahrungen im Umgang mit Filmen und Fernsehen schon haben oder an ihr Weltwissen anknüpfen können, dann können sie die Hauptinhalte bei Fernsehsendungen allgemein nicht erschließen. Die Antworten auf diesen Fragen gibt der GeR leider nicht.

Um diese Lücke zu schließen, wäre es sinnvoll, wenn der GeR den Fokus nicht nur auf Fernsehsendungen und Filme legt, sondern um weitere Medienbeispiele erweitert und präzisiert. Es gibt andere Filmsorten wie Kurzfilme, Werbespots oder Lernvideos, mit denen auch im Anfängerunterricht gearbeitet werden kann.

### **3. Das Potenzial von Filmen im Fremdsprachenunterricht**

In dem vorliegenden Kapitel wird das Potenzial des Filmeinsatzes für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht behandelt und folgender Fragestellungen nachgegangen: Welche kognitive Prozesse und Emotionen können beim Hör-Seh-Prozess ausgelöst werden? Welche Rolle spielen Filme in der Vermittlung von Landeskunde und beim kulturell-reflexiven Lernen? Welches methodische Potenzial bringen Filme mit sich? Das letzte Unterkapitel behandelt die Frage, wie Medienkompetenz bei der Arbeit mit audiovisuellen Medien gefördert wird.

### 3.1 Kognitive Prozesse und Emotion beim fremdsprachlichen Hör-Seh-Verstehen

In unserem Alltag gehen wir von einem Zusammenspiel von Kognition, Emotion und Wahrnehmung aus. Dieses Zusammenwirken liegt allen menschlichen Handlungen zugrunde. In den letzten Jahrzehnten wurden die kognitiven Prozesse der Menschen sowie die Emotionen unter dem Begriff der Emotionsforschung erforscht (vgl. Schwerdtfeger 1989: 29).

#### Zu den kognitiven Prozessen

Ohler entwickelte einen Theorieansatz der kognitiven Filmverarbeitung, in dem die mentalen Operationen, die Verarbeitungsprozesse und die Speicherung des Films im Gedächtnis dargestellt werden. Sein Modell bezieht sich nicht auf die Qualität des Films, sondern orientiert sich an den RezipientInnen. Der Fokus liegt auf den mentalen Prozessen der Informationsverarbeitung und der Speicherung filmischer Stimuli. Im Vordergrund dieses Prozesses stehen ProtagonistInnen, Handlungsräume und Ereignisse, die bereits zu Beginn des Informationsverarbeitungsprozesses von RezipientInnen gesucht werden. Die Qualität dieser Verarbeitungsprozesse ist von dem gespeicherten, filmbezogenen Wissen der RezipientInnen abhängig. Die Lernenden folgen den filmischen Inhalten aufmerksam und verknüpfen sie mit ihrem Vorwissen (vgl. Ohler 1990: 43). Ohler (1990) teilt das gespeicherte Wissen in generelles Wissen, narratives Wissen und Wissen über filmische Darstellungsformen.

- *Das generelle Weltwissen*, bekannt als top-down-processing, setzt der/die RezipientIn beim Filmverstehen ebenso wie bei allen Prozessen der Informationsverarbeitung ein. Wenn die notwendigen Vorwissensschemata nicht vorhanden sind, dann können Fehldeutungen und Missverständnisse auftreten.
- *Das narrative Wissen* spielt eine wichtige Rolle für die Qualität der Filmverarbeitung. Dazu gehört Wissen über typische Plots, ProtagonistInnenrollen, Handlungssequenzen.
- *Das Wissen über filmische Darbietungsformen*, z.B. Einstellungsgrößen, Schnitte, Kameraperspektiven, Zooms, Toneffekte oder Musik, Montage und Kamerafahrten schafft die Basis vor allem für eine filmästhetische Wertung.

Der Bild-Hörttext-Rezeptionsprozess erfolgt in einem Zusammenspiel zwischen bottom-up Prozessen und top-down Prozessen, wobei auch Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparatur beteiligt sind. Im Folgenden wird auf die Bestimmung dieser Definitionen eingegangen:

- *Bottom-up* oder datengeleiteter Prozess. Damit wird ein Prozess bezeichnet, der das

Dekodieren lautlicher oder visueller Zeichen (Ton oder Schrift) bezeichnet. Er führt nur dann zum Verstehen, wenn er zugleich an Bekanntes anschließen kann.

- *Top-down* oder konzeptgeleiteter Prozess. Damit wird ein Prozess bezeichnet, der wahrgenommene Impulse zu den vorhandenen Beständen des Sprach- und Weltwissens zuordnet. Top-down Prozesse sollen im Unterricht vorbereitet und in Interaktion mit den Filminformationen durch vielfältige Aufgaben geführt werden (vgl. Biechele 2007: 198). Top-down Prozesse interagieren mit der Dekodierung sprachlicher und kontextueller Signale (bottom-up Prozesse) (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 40).

Studien der Kognitionsforschung haben Einfluss auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Der Lernprozess wird als ein konstruktiver Prozess gesehen und er verläuft bei jedem/jeder Lernenden individuell. Biechele bezeichnet die Informationsverarbeitung als eine „autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion“ (Biechele 2006: 324). Die Lernenden arbeiten dabei „in sozial orientierten Arbeitsformen und offener Lernumgebung“ (ebd.: 324).

### **Zur Emotion**

Alles, was wir hören oder sehen, verknüpfen wir sowohl mit unserem Vorwissen als auch mit unseren eigenen Erfahrungen und Gefühlen bzw. Emotionen. Das macht den kritischen Umgang mit Filmen schmackhaft und erzeugt Interesse bei Lernenden. Relevant ist im DaF/DaZ-Unterricht, zu bestimmen, wie Emotionen mit dem Lernen zusammenhängen. Emotionen kann man als komplexe, zunächst grundsätzlich innerindividuelle Phänomene bezeichnen. Einer der bedeutendsten Emotionsforscher, Klaus R. Scherer, spricht von Emotionen als Schnittstelle zwischen der Umwelt und dem Organismus (vgl. Scherer 1981: 310). Neuere neurophysiologische Studien machen deutlich, dass Emotionen eine positive Wirkung auf das Lernen haben. Nicht nur die Initiierung von Lernprozessen, sondern auch ihr Verlauf ist abhängig vom Einfluss der Emotionalität.

Filme wecken Emotionen. Den Lernenden stehen verschiedene Rollen und Interpretationsmöglichkeiten zur Verfügung. Der große Vorteil für den Fremdsprachenunterricht ist, dass Spielfilme viel mit der Lebenswirklichkeit außerhalb des Unterrichts zu tun haben. Ihr Einsatz im Klassenraum bereitet auch darauf vor, dass die Lernenden nach dem Unterricht „draußen“ besser weiterlernen können. Das besondere Potenzial von Spielfilmen für den Sprachunterricht ist die Spannung, die die Aufmerksamkeit bei Lernenden erzeugt. Die Begegnungen mit Filmen hinterlassen in der Erinnerung vor allem atmosphärische Eindrücke.

Auch das kann die Lernmotivation stärken, weil wir uns länger an Dinge erinnern, die mit Emotionen verbunden sind (vgl. Rössler 2007: 17f).

Kieweg (2003) referiert in einem Beitrag zur „Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen“ die Entdeckung der Wirkungszusammenhänge von Emotionen und Lernerfolg. Er weist darauf hin, dass „positive Gefühlsbetonungen nicht nur die Menge der Informationsverarbeitung, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen erhöhten“ (Kieweg 2003: 6). Die Emotionen sind „Teil der Aufnahme, Speicherung und des Abrufs von Informationen. Sie energetisieren, initiieren, verbinden und bewerten unsere Gedanken und Ideen“ (Schwerdtfeger 1989: 14 zit. nach Biechele 2006: 314). Während der Erstrezeption evozieren die Filme eine große emotionale Spannung, „die durch empathische Anteilnahme, filmstrukturelle Desorientierung und Irritation sowie durch Symbolik und einen gezielten Einsatz filmsprachlicher Mittel hervorgerufen wird“ (Albrecht 2013: 42).

So ist es im Unterricht sinnvoll, die emotionalen Ersteindrücke schon während des ersten Filmansehens zu dokumentieren. Das sollte ohne großen Aufwand erfolgen, um die Rezeption und die mit ihr verbundenen Emotionen und Eindrücke nicht zu stören (vgl. Albrecht 2013: 42). Albrecht (2013) bietet Unterrichtsmethoden bzw. Aufgaben zur Arbeit mit dem oskarprämierten Kurzfilm *Spielzeugland* (2007) von Jochen Alexander Freydanck an. Wegen der hohen Emotionalität im Film untersucht er, welche emotionalen Eindrücke bei dem/der ZuschauerIn entstehen und welche Wirkung filmsprachliche Mittel und die besondere Symbolik des Films haben. Die von dem Autor erarbeiteten Materialien kommen zum Einsatz, mit denen die Lernenden ihre Emotionen festhalten und ihre persönliche Eindrücke und Emotionen notieren sollen (vgl. Albrecht 2013: 43).

### **Zusammenhang von Kognition und Emotion**

Beim Lernen fremder Sprachen ist die Verknüpfung von Kognition und Emotion von großer Bedeutung. Schwerdtfeger behandelt den Zusammenhang von Kognition und Emotion beim Hör-Seh-Verstehen. Die Wahrnehmungsforschung geht davon aus, dass ein Mensch regelmäßige Bezüge zwischen den verschiedenen Alltagsphänomenen sucht. Diese Bezüge gestaltet er nicht nur kognitiv, sondern auch emotional bewertend. Allerdings betont die Autorin, dass die Beziehung zwischen Emotion und Kognition immer noch unerforscht ist. Dennoch erscheinen in der Forschung neue Einsichten und Problemstellungen für den Fremdsprachenunterricht, die neue Wege für Übungen mit Filmen zeigen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 32).

Schwerdtfeger (1989) hat die These entwickelt, dass Filme und Übungen sowie Unterrichtsmethoden es möglich machen, kognitive und emotionale Aspekte in den Lernenden auszulösen. Sie sieht einen Zusammenhang beim Filmeinsatz zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen und mit den Filmen verbundene Übungstypologien und Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit mit Filmen sollte eine Verbindung zwischen Kognition und Emotion nutzen und fördern (vgl. ebd.: 20).

Somit ist schlusszufolgern, dass Ergebnisse der Kognitionswissenschaften bewiesen haben, wie sehr in jedem Sprachlernprozess, vor allem beim Hör-Seh-Verstehen, kognitive und emotionale Aspekte zusammenfließen. Tina Welke betont, dass „Film ein Appell an Kognition und Emotionen ist“ (Welke 2012: 41). Darüber hinaus erweckt der Film Interesse, Freude und Genuss bei Lernenden. Das ist einer der wichtigsten Gründe, warum er im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollte.

### **3.2 Landeskunde und kulturreflexives Lernen beim Einsatz von Filmen**

Das Medium Film hat sich sowohl im Bereich der Landeskundevermittlung als auch im Bereich des interkulturellen sowie kulturreflexiven Lernens des interkulturellen und kulturwissenschaftlichen Ansatzes einen festen Platz erobert.

Das folgende Kapitel behandelt die Fragestellungen: Welche Rolle spielt die Auseinandersetzung mit Filmen für die Vermittlung landeskundlichen Wissens? Inwiefern fördern Filme das interkulturelle sowie das kulturreflexive Lernen?

Audio-visuelle Medien spielen eine illustrierende und bedeutungstragende Rolle beim Einsatz in der Landeskundevermittlung. Das landeskundliche Potenzial wurde und wird immer als wichtiges Argument für den Einsatz von Filmen verwendet. Im Deutschunterricht werden Filme in erster Linie als Ausdrucksformen nationaler kultureller Identität gesehen und unter landeskundlichen Aspekten dazu eingesetzt, um DACHL-Lebenswelten (deutsche, österreichische, schweizerische sowie liechtensteinische ) in den Unterricht einzubringen (vgl. Tonsers 2015: 28). Filme eignen sich sehr gut für den Landeskunde-Unterricht, weil sie auf das Zielsprachenland neugierig machen, Einblick in eine andere Welt geben, spannende Geschichten mit landeskundlichen Informationen erzählen und etwas Neues, Interessantes zum Diskutieren und Nachdenken anbieten. Laut Chudak geben Filme einen guten Einblick in das Alltagsleben und auch in die Alltagskultur der Zielsprachenländer. Darüber hinaus fördern sie die Empathie

des/der ZuschauerIn, die die Akzeptanz für „Andersartigkeit“ entwickelt (vgl. Chudak 2010: 79).<sup>2</sup>

„Filme bilden landeskundliche Informationen anschaulich und differenziert ab. Was die filmsprachlichen Aspekte betrifft, sind Dialoge in Filmen mehrdimensionaler als in Hörtexten, soziale Beziehungen sind umfassender dargestellt und es gibt viele Halbsätze, Ausrufe, usw.“ (Rössler 2007: 17).

Biechele konzentriert sich auch auf die Rolle der Landeskunde-Vermittlung bei der Arbeit mit Spielfilmen/Kurzfilmen. Diese vermitteln in Bild und Ton Geschichten von und mit Menschen, Einsichten über das Land, die Geschichte und Kultur. Lernende haben großes Interesse an erzählten Geschichten im Film. Filme können Neugier auf fremde Welten und Kulturen hervorrufen und neues Wissen über andere Lebensweisen sowie Identitäten produzieren (vgl. Biechele 2010b: 14).

Abraham (2009) bezeichnet Spielfilme als ein ästhetisches Medium, das kulturspezifisches Wissen und Verhalten eindrücklich vermittelt und wie kaum ein anderes Medium die Wahrnehmung und Deutung eigener und anderer kultureller Identität prägt (vgl. Abraham 2009: 20ff).

Filme werden oft als Träger kulturellen Wissens oder als Ausdrucksform kultureller Identität verstanden. Tonsern unterstützt diese allgemeine Ansicht und stellt fest, dass fiktionale Filme Figuren und Geschehnisse in ihrer sozialen Einbettung demonstrieren und als Kulturprodukte zu betrachten sind (vgl. Tonsern 2015: 29). Biechele betont, dass Filme Menschen zeigen, die sich kulturbedingt in bestimmten Situationen verhalten. Die Lernenden sehen diese Verhaltensweisen, Lebensformen, Darstellungsformen der anderen Kultur, können diese bestimmen sowie im Vergleich zu eigenen Werten, Normen, Traditionen bewerten. Darüber hinaus setzen Filme verschiedene Symbole ein, wie Mimik, Gestik, Farben, Kleidung, Räume, Licht, Musik, Geräusche, die sehr oft kulturell markiert sind. Während der Auseinandersetzung mit Filmen erarbeiten die Rezipierenden Konstruktionen, in denen eigenkulturelle Erfahrungen mit fremdkulturellen Aspekten in Beziehung stehen (vgl. Biechele 2011: 21).

Die Aufgabe der Lehrenden bei der Arbeit mit Filmen ist, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass sie die Unterschiedlichkeiten des menschlichen Verhaltens im Film kulturbedingt wahrnehmen (z.B. das Verstehen der Beziehung zwischen Menschen

---

<sup>2</sup> Das Medium Film erweckt oft Empathie und bringt uns den/die ProtagonistIn näher, was dazu führt, dass es leichter ist, Elemente der anderen Kultur zu verstehen und gegebenenfalls zu akzeptieren (vgl. Utri 2005: 167).

verschiedenen Geschlechts, zwischen Mensch und Natur, das Verstehen von sozialen Beziehungen, von Verhaltensweisen im öffentlichen oder privaten Raum, von Geschichte oder Religion, Geschlechterrollen, usw.) (vgl. Biechele 2011: 21).

An dieser Stelle möchte ich als Beispiel die methodischen Anmerkungen von Anne Sass erwähnen (vgl. Sass 2007: 10). Mit folgenden Fragen lassen sich landeskundliche Perspektiven betrachten und reflektieren: Wie verhalten sich Personen? Was ist typisch Deutsch? Was wäre bei uns anders? Die genaue Betrachtung von Kleidungsstücken, Frisur und Körpersprache gibt eine differenzierte Vorstellung des Alltags eines anderen Landes und bietet verschiedene interkulturelle Sprechanlässe. Dabei schlägt Anne Sass reine Beobachtungsaufgaben für den Fremdsprachenunterricht vor. Die Lernenden beschreiben nur das, was sie beobachten und gehen in weiteren Schritten darauf ein, wie sie dieses Verhalten interpretieren und drücken schließlich ihr Gefühl zu diesem Verhalten aus. Die Idee dieser Aufgabe kann im BIG-Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität nach Milton Bennett (1993) (B=Beobachten, I=Interpretieren, G= Gefühl) gefunden werden (vgl. Sass 2007: 10).

Vor nicht allzu langer Zeit wurde als Hauptziel des Unterrichts die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz statt der bloßen kommunikativen Kompetenz angesehen. Die Hauptidee des interkulturellen Ansatzes (DaF- 1980er) war das Verstehen der fremden Kultur vor dem Hintergrund der eigenen Kultur. Chudak beschreibt die Unterrichtsziele der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Es geht darum, den Lernenden Wissen über die Zielkultur zu vermitteln, sie darauf vorzubereiten, kommunikative Missverständnisse zu vermeiden, Verständnis und Offenheit über das Neue und Fremde zu schaffen und schließlich geht es auch um die Bewusstmachung von Eigen- und Fremdperspektive. Die Erreichung dieser Ziele stellt eine große Herausforderung sowohl für Lehrende als auch für Lernende dar (vgl. Chudak 2010: 61). Der interkulturelle Ansatz rückt im Rahmen der kommunikativen Kompetenz Sensibilisierung und Reflexion in den Fokus. Kultur wird als relativ geschlossenes System verstanden (vgl. Schweiger, Hägi, Döll 2015: 3).

Im Folgenden soll auf die Frage eingegangen werden, wie die interkulturelle Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen gefördert werden kann. Nach Tenberg ist die interkulturelle Kompetenz das Ziel interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Sie besitzt sowohl sprachliche als auch affektive, kognitive und handlungsorientiert-strategische Dimensionen (vgl. Tenberg 1999: 71). Über sogenannte Schlüsselqualifikationen (wie z.B. Flexibilität, Offenheit, Toleranz, die Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und Reflexion, forschende Neugier,

Empathiefähigkeit, interaktionsbezogene Lern-, Arbeits- und Forschungsstrategien) kann die interkulturelle Kompetenz bei Lernenden gefördert werden (vgl. Badstübner-Kizik 2003: 18).

Susanne Horstmann berichtet, dass es heutzutage schwer ist, aktuelle Literatur zum Themengebiet Filmeinsatz und Interkulturalität im DaF-Unterricht zu finden. Sie legt die Ziele dar, die Lehrende beim Filmeinsatz anstreben sollten. Sie stellt auch die These auf, dass Lehrkräfte eigene Mehrfachzugehörigkeiten und Veränderungen eigener Zugehörigkeiten reflektieren können. Für die Lehrenden wäre es wichtig, Filme auszusuchen, die das Schwerpunktthema national-kulturelle Zugehörigkeiten<sup>3</sup> behandeln. Sie nennt als Beispiel Filme, in denen sich transkulturelle Aspekte, das Verhältnis von Mann und Frau sowie die Entwicklung von Lebensperspektiven, Gruppenzugehörigkeiten sowie die Thematisierung von Meinungen und Stereotypen finden (z.B. „Kebab Connection“ (2005), „Mehmet und Maria“ (1992), usw.)(vgl. Horstmann 2010: 59). Und schließlich plädiert Horstmann (vgl. 2010: 68) dafür, dass sich die Lehrenden bei der Filmauswahl in einer Machtposition befinden: Sie bearbeiten Aufgaben, sie entscheiden, welche Gespräche sie anregen sowie zulassen, ob sich die Lernenden mit den ProtagonistInnen identifizieren können, wie die Filmvorlagen eingebracht werden, welche Konstruktionen kultureller Identität nahegelegt werden. Diesbezüglich bevorzugt auszuwählen sind:

- Filme, in denen Kultur und Interkulturalität ein Thema unter mehreren ist
- Filme, in denen ProtagonistInnen verschiedene Zugehörigkeiten haben
- Filme, in denen sich Positionen und Einstellungen von Personen verändern
- Filme, in denen ProtagonistInnen mit Identitäten zusammenspielen (vgl. Horstmann 2010: 68f).

Heutzutage spricht man vom Übergang von einer interkulturellen Landeskunde hin zu einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde. Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz des Fremdsprachenunterrichts trägt nun der Kritik am interkulturellen Lernen Rechnung, indem er eben nicht nur Eigenes und Fremdes reflektiert, sondern gezielt die Konstruktion dieser Dichotomie und damit den Kulturbegriff selbst hinterfragt. Landeskunde wird als eigenes, wissenschaftliches Fach – „Kulturwissenschaft“- betrachtet. Kultur als „Bedeutungsgewebe“ hilft uns, unsere Umgebung sinnvoll wahrzunehmen (vgl. Altmayer 2004). Der kulturwissenschaftliche Ansatz hat deutlich gemacht, dass eine Unterscheidung zwischen Eigen-

---

<sup>3</sup> Die Grundlage für die Befassung mit Zugehörigkeit stellt der theoretische Ansatz von Paul Mecheril (2003) dar. Da die Bedeutung der Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur ineinander verschwimmen und aufeinander verweisen, wählt Mecheril den Begriff natio-ethno-kulturell. Personen mit Migrationshintergrund gehören oft nicht allein einem natio-ethno-kulturellen Kontext an, sondern vielfach gleichzeitig mehreren. Es geht um die Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden (vgl. Mecheril 2010: 14ff).

und Fremdkultur, zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ weder kulturtheoretisch noch mit Bezug auf die Lebenswirklichkeiten haltbar ist (vgl. Schweiger, Hägi, Döll 2015: 5). Als ein Merkmal eines solchen kulturwissenschaftlichen Landeskundeansatzes nennen

Schweiger, Hägi und Döll (2015) seine (Kultur-)Reflexivität. Das kulturreflexive Lernen fördert die Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigem. Die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Kulturverständnis ist für die Förderung des kulturreflexiven Lernens zentral (vgl. Schweiger, Hägi, Döll 2015: 10). Welche Perspektiven hat dies für den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht?

Das Medium Film eignet sich sehr gut, um kulturelle Deutungsmuster zu veranschaulichen und sie im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren. Altmayer (2002) spricht von kulturellen Deutungsmustern, die der Gegenstand des verstehens- und verständigungsorientierten Landeskundeunterrichts sind. Die kulturellen Muster bieten Sinn und Bedeutung, die man für die Interpretation der Wirklichkeit und für unser alltägliches Handeln in dieser Wirklichkeit benutzen kann (vgl. Altmayer 2002: 15). In jedem Film wird laut Tonsers mit kulturellen Mustern nach Altmayer (2006) in den Bereichen Identität, Raum, Zeit und Wertvorstellungen gearbeitet. Es geht um kategoriale, topografische, chronologische und axiologische Muster, die die Lernenden im Film erschließen sollen, um an Diskursen über Filme teilnehmen zu können. Diese Aufgabe stellt den aktuellen kulturwissenschaftlichen Ansatz dar, den Altmayer 2013 entwickelt hat.<sup>4</sup> Das wichtigste Lernziel solchen Unterrichts besteht darin, ein Bewusstsein unter Lernenden für die Konstruiertheit von Kultur und für kulturelle Deutungsmuster zu wecken. Dieses Ziel gilt auch für Lernende mit geringen Sprachkenntnissen und wenig Hintergrundwissen. Dabei wird Landeskunde und kulturelles Lernen als ein Prozess verstanden, in welchem die Lernenden selbst, ohne Hilfe von Lehrenden, die im Film vorkommenden kulturellen Deutungsmuster entdecken und interpretieren (vgl. Tonsers 2015: 29).

Tonsers (2015) charakterisiert typische Aufgaben des kulturreflexiven Lernens anhand von Filmen, die darauf ausgerichtet sind, Stereotype freizulegen, zu interkulturellen Vergleichen anzuregen und im Zusammenhang mit dem Vorwissen der Lernenden die im Film vorkommenden Wertesysteme zu thematisieren (vgl. Tonsers 2015: 28f). Er stellt einen

---

<sup>4</sup> Es geht hier um die kulturwissenschaftliche Landeskunde, die als kritische Weiterentwicklung der herkömmlichen interkulturellen Landeskunde verstanden wird. Laut Altmayer (2013) ist der Gegenstand einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde nicht ein Land, sondern die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird (vgl. Altmayer 2013: 15f).

konkreten Unterrichtsvorschlag zum Sketch „Polizeikontrolle“ des deutschen Komikers Kaya Yanar aus dem Jahr 2004 vor, den er mit Lernenden erprobt hat. Er weist darauf hin, dass das Medium Film besonders gut dafür geeignet ist, kulturelle Deutungsmuster zu veranschaulichen und sie im Unterricht zu thematisieren. Die zentralen Themen des Films sind Ausländer, Klischees, Tabus und die besondere Bedeutung des Umgangs mit der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland. Durch die herausgearbeiteten Aufgaben für kulturelles Lernen werden kategoriale, axiologische, topologische und chronologische Muster thematisiert. Das Ziel der Aufgaben besteht darin, unter Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen und wenig Hintergrundwissen zu den deutschsprachigen Ländern ein Bewusstsein für kulturelle Deutungsmuster zu wecken. Beispielsweise lassen sich kategoriale Muster im fiktionalen Film durch Aufgaben zu den ProtagonistInnen thematisieren (Arbeit mit Bildern von den ProtagonistInnen, Beschreibung der Situationen in der Filmsequenz, Beobachtungs- und Beschreibungsaufgaben, Arbeit mit der Filmsprache, etc.). Die Arbeit mit ProtagonistInnen bietet auch eine gute Möglichkeit, axiologische Muster im Film sichtbar zu machen (z.B. Beobachtung und Bewertung des Verhaltens der ProtagonistInnen, Vermutungen zur Handlung und Interaktion zwischen den ProtagonistInnen, Aufgaben zur Filmästhetik, produktive Aufgaben in Relation zur Rezeption der Filmsequenz: Filmkritik, usw.). Die Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem Ort ermöglicht eine Thematisierung von topologischen Mustern (z.B. Beschreibung der Bilder oder Ausschnitte aus der Filmsequenz mit Fragen zum Handlungsort, Beschreibung der Bewegung der ProtagonistInnen im Raum des Films, Nach- oder Weiterspielen der Handlung bei Austausch des Handlungsortes im Rahmen von handlungsorientierten Aufgaben, produktive Aufgaben wie Zeichnen oder Bebildern neuer Handlungsorte, etc.). In der Arbeit mit Filmen lassen sich chronologische Muster veranschaulichen: die Aufgaben richten sich sowohl auf den Umgang mit der Zeit im Film als auch auf Bezüge zu historischen Ereignissen (z.B. Beschreibung der im Film dargestellten Situation unter chronologischen Aspekten, Thematisierung von Zeitdarstellungen in der Sequenz, Nach- oder Weiterspielen der Handlung „in der bestimmten Zeit“ (dieselbe Szene vor 20 Jahren, in 20 Jahren etc.), usw.) (vgl. Tonsern 2015: 31).

Das Unterrichtsbeispiel von Tonsern hat gezeigt, dass sich fiktionaler Film am besten dazu eignet, die Ideen des kulturwissenschaftlichen Ansatzes in der Landeskundendidaktik im DaF-Unterricht einzusetzen. Abschließend betont er, dass das Medium Film mit seinen eigenen Merkmalen und bei bestimmten Aufgabenstellungen wie kein anderes Unterrichtsmedium dazu dienen kann, auch Lernende im Anfängerunterricht zu kulturellem Lernen zu motivieren (vgl. Tonsern 2015: 29ff).

Die Förderung der kulturreflexiven Kompetenz ermöglicht die Arbeit mit Filmen aus einer anderen Kultur. In der Folge muss aber auch erörtert werden, dass in der Filmdidaktik konkrete und praxisnahe Arbeitsvorschläge für das kulturreflexive Lernen im Deutschunterricht fehlen. In Zukunft sollte die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, auf welche Weise durch die Arbeit mit Filmen kulturelle Muster nach Altmayer (2006) sichtbar gemacht werden können (vgl. Tonsern 2015: 28).

Daraus lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Filme sind Bestandteil jeder nationalen Kultur und Ausdrucksform kultureller Identität. Mit der Auseinandersetzung mit Filmen eröffnen sich Räume für eine landeskundliche und kulturreflexive Wahrnehmung, die in interaktiven Arbeitsformen realisiert werden. Alle Filme, die Themen wie Rassismus, Diskriminierung, Kulturunterschiede und -konflikte reflektieren, können beim kulturellen Lernen im DaF-Unterricht sinnvoll sein. Die Aufgabe der Lehrkraft ist dabei, den Film didaktisch entsprechend vorzubereiten, damit bei den Lernenden kulturreflexive Kompetenz gefördert wird (vgl. Utri 2015: 178). Letztendlich betont Chudak, dass die LehrerInnen stets an ihrer eigenen Kompetenz im Umgang mit dem Medium Film arbeiten sollten, weil davon der gesamte Unterrichtserfolg abhängt (vgl. Chudak 2015: 29).

### **3.3 Methodisches Potenzial**

Dieses Kapitel der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit den methodisch-didaktischen Erfahrungen beim Filmeinsatz im DaF-Unterricht. Diesen Teil möchte ich mit einem kurzen Blick auf die methodischen Entwicklungen des Films im Unterricht beginnen (vgl. Biechele 2006: 324).

Die erste systematische Methodik für das Medium Film entstand in den 80er Jahren. Filme wurden in der Zeit der kommunikativen Wende als Träger von Informationen angesehen, die durch die zusätzlichen Fragen von Lehrenden erschlossen wurden. Die Auswahl an Filmen orientierte sich an solchen, die für didaktische Kontexte produziert wurden. Die Rolle der Lernenden war es, auf das Gesehene zu reagieren und die Inhalte zu reproduzieren. In den 90er Jahren entstand der kommunikativ-situative, handlungsorientierte Ansatz. Im Vordergrund des Lerngeschehens stand der/die kognitiv geforderte aktive Lernende. Filmverstehen wurde schon in dieser Zeit als Prozess der Informationsverarbeitung verstanden. Die Auswahl von Hör-Seh-Texten hat sich verbreitet. Es entstanden verschiedene Film- und Fernsehgenres, authentische und didaktische Medientexte. Im Unterricht wurde der Hör-Seh-Prozess in Teilkomponenten

geübt (Bildverstehen und Textverstehen). Ungefähr ab dem Jahr 2000 wird Filmverstehen als wissens- und strategieorientiertes Lösen von Aufgaben sowie Filmverarbeitung als autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion verstanden. Bei der Auswahl von Filmen wurden Wünsche und Interessen von Lernenden berücksichtigt. Es entstand eine Mitarbeit zwischen Lernenden und Lehrkraft, die auf die Auswahl von mannigfaltigen Film- und Fernsehgenres ausgerichtet war. Die Lernerrolle ist aktiv, initiativ, interaktiv, konstruktiv (vgl. Biechele 2006: 324f).

An dieser Stelle soll ein kurzer Blick auf das wichtige Merkmal vom Film - auf seine Authentizität<sup>5</sup> - geworfen werden. Filme sind authentische Materialien, die unter anderem eine situationsbezogene, lebensweltliche Sprachverwendung zeigen. Dies ermöglicht den Sprachlernenden, für körpersprachliches Verhalten (Blick, Mimik, Gestik) und Raumverhalten sensibilisiert zu werden und darüber zu reflektieren. Nach Meinung von Gügold (vgl. 1991: 239) stellen Filmdialoge keine authentische Alltagssprache dar, aber sie sind- wie Guse (vgl. 2007: 229) betont – authentische Kulturprodukte, die einen hohen Typisierungsgrad zeigen und eine Art Zwischenstellung zwischen authentisch gesprochener Sprache und der modellhaften Sprache der meisten Lehrwerkdialoge einnehmen (vgl. Chudak 2010: 75). Laut Faistauer (vgl. 2010b: 38) ist das Medium Film immer für eine außerunterrichtliche Situation konzipiert. Film reproduziert eine audio-visuelle Wirklichkeit und beinhaltet eine natürliche, komplexe Sprache (sprachliche Phänomene ohne Vereinfachung). Den RezipientInnen werden authentische Situationen angeboten, die sie mit der Wirklichkeit vergleichen können. Abschließend erklärt die Autorin, dass „Filme als authentische Kulturprodukte Anknüpfungspunkte für die Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene ermöglichen“ (Faistauer 2010b: 39).

Viele Lehrende stellen sich eine wichtige Frage bei der Arbeit mit Filmen im Deutschunterricht „Wie gehe ich methodisch vor?“. Welche stellt unterschiedliche Aufgabentypen vor, z.B. Beobachtungsaufgaben, die sich an der Verknüpfung von Figuren bzw. Geschehen mit Musik oder Geräuschen oder an der Charakterisierung der Figuren bzw. Räume durch Bildgestaltung und Kameraaktivitäten orientieren. Die Aufgaben dieser Art können die Lernenden für die ästhetischen und narrativen Möglichkeiten des Mediums Film sensibilisieren. Durch das Ordnen von Standbildern und Sequenzen kann die Imagination von Erzählstrukturen, Handlungs- und Figurenentwicklungen angeregt werden (vgl. Welke 2013: 56). Im Sprachunterricht können auch

---

<sup>5</sup> Authentische Materialien, d.h. Texte, sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen. Authentizität bedeutet aber auch, dass authentische Situationen der Sprachverwendung im Unterricht vorkommen, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, Interessen und ihrem Wissen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126).

die verbalen Teile des Filmausschnitts ihren Platz, besonders im Zusammenhang mit Imagination und Analyse, finden. Dabei übernehmen die Lernenden die Rolle von SynchronsprecherInnen, schaffen eine Erzählstimme, formulieren innere Monologe, ordnen Redebeiträge Figuren zu, erstellen die Untertitel, usw. (vgl. Welke 2013: 57).

Nach Biechele (vgl. 2011: 24) werden Aufgaben zum Training des Hör-Seh-Verstehens durch unterschiedliche Sprachangebote abgesichert. Als Beispiele eignen sich Wortschatzlisten, Wortfelder, Sprech- oder Denkblasen, Multiple-Choice-Aufgaben, Sätze mit Lücken, Sprechkarten, Dialogkarten, etc. Die Lernenden wählen aus, sortieren, ordnen, füllen Lücken, ergänzen. Für die Bearbeitung unterschiedlicher Aufgabentypen ist die Abwechslung der Sozialformen wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum besonders relevant. Nach der Aufgabenlösung erfolgt eine Auswertung der Ergebnisse, die unterschiedlich präsentiert werden (z.B. vorgelesen, vorgespielt, medial präsentiert mit Hilfe von Folien, Postern, Power-Point) (vgl. Biechele 2011: 25).

Filme verschiedener Gattungen ermöglichen außerdem neue methodische Herangehensweisen, wie z.B. Stationenlernen oder Projektarbeit, wodurch die soziale Kompetenz gefördert wird.

Hieraus ergibt sich, dass die Lehrenden bei der Auswahl von Methoden eine gewisse Freiheit haben. Allerdings sollten sie gut vorbereitete, strukturierte Aufgaben zu den Aktivitäten erarbeiten, damit die Lernenden mit Interesse und mit großer Lernbereitschaft im Unterricht arbeiten.

Aus methodischer Sicht lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Arbeit mit Filmen mannigfaltige, kreative Herangehensweisen anbietet und dabei einen interaktiven und lernerzentrierten Unterricht unterstützt und bereichert. Es ist zu hoffen, dass die mit Film verbundenen Übungs- und Aufgabentypologien in Zukunft ein obligatorischer integrierter Bestandteil von Lehrwerken sein werden, da die Arbeit mit Filmen sowohl für Lehrende als auch für Lernende spannend, kreativ und ohne Monotonie bei der Arbeit erfolgt und immer wieder neue landeskundliche Informationen und vielseitige Sprechansätze anbietet.

### **3.4 Förderung der Medienkompetenz**

Im Folgenden wird das Thema der Medienkompetenz behandelt. Was wird unter Medienkompetenz verstanden? Welche Teilkompetenzen sind beim Filmverstehen auch wichtig? Wie kann die Lehrkraft Medienkompetenz vermitteln?

Krommer und Dreier (vgl. 2010: 697) vertreten die These, dass Medienkompetenz (media literacy) eine wesentliche Zielperspektive des medienintegrativen Deutschunterrichts ist. Acharya (vgl. 2010: 151) schließt sich dieser Meinung an und ergänzt, dass die Vermittlung von Medienkompetenz neben der Alphabetisierung als Schlüsselkompetenz gilt.

Medienkompetenz ist mehr als nur die Fähigkeit, einen PC zu bedienen oder im Internet eine Webseite zu erstellen. Die Hauptaufgabe ist, Menschen zu unterstützen, der technischen Zivilisation gewachsen zu sein. Nicht nur SchülerInnen, sondern auch Lehrkräfte sollten ausreichend Medienkompetenz besitzen, um die Medienwelten der Jugendlichen zu verstehen und um als DialogpartnerInnen ernst genommen zu werden. Die AutorInnen sprechen dabei von einer medialen Mehrsprachigkeit, die eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte didaktische Entscheidungen darüber treffen können, ob oder in welcher Weise ein Medium (z.B. Film) im Deutschunterricht sinnvoll eingesetzt wird (vgl. Krommer/Dreier 2010: 698).

Die Beachtung von Medienerziehung kann auch auf der politischen Ebene gefunden werden. Am 20. Und 21. März 2003 beim Kongress „Kino macht Schule“ in Berlin diskutierten Vertreter der Filmbranche, Politik, Schule und Wissenschaft über den Status quo und die Perspektiven zur Vermittlung von Filmkompetenz in deutschen Schulen. Das Ziel war es, Filmerziehung in deutsche Lehrpläne zu implementieren. Auch in Österreich gibt es eine sehr große und engagierte Initiative „Kino macht Schule“ (<http://www.kinomachtschule.at/>).

Heutzutage können auf der Webseite weitere Links zur medienpädagogischen Beratung gefunden werden. Sie bieten Informationen für den deutschsprachigen Raum über Filmclips, Filmfestivals, medienpädagogische Beratungsstellen, das Online Portal für Bildung, über Kulturkontakte in Österreich. Darüber hinaus stehen die Unterrichtsmaterialien zu Filmen zur Verfügung. Ein weiteres Beispiel ist die österreichische Webseite (<http://www.mediamanual.at/>) der Abteilung Medienpädagogik des bm:bwk (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur). Diese Webseite bietet ein umfassendes Kompendium zu Themen Filmgestaltung, Filmkritik, Filmgeschichte, Medienerziehung, Vorschläge zur Integration von medienbezogenen Perspektiven in den Unterricht.

Groeben (vgl. 2002: 166f), der sich an Baacke (1997, 1999) und Tulodziecki (1996, 1997, 1998) orientiert hat, versucht, die wichtigsten Aspekte des Konzepts der Medienkompetenz in sieben Dimensionen zu analysieren. Im Folgenden werden diese sieben Dimensionen kurz dargestellt:

1. *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*. Damit ist gemeint, „dass Mediennutzer/innen ein Bewusstsein dafür haben, dass sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebenswelt, sondern in einer medialen Konstruktion bewegen“ (Groeben 2002: 166). Die RezipientInnen müssen

zwischen Realität und Medialität unterscheiden können. Das bedeutet, sie sollten zum Beispiel die virtuelle Welt nicht mit dem realen Alltagsleben verwechseln. Bezüglich des Anschauens von Filmen heißt das beispielsweise, eine schauspielerische Rolle nicht für einen Persönlichkeitsausdruck zu halten (vgl. Groeben 2002: 166). Die Aufgabe der Lehrenden ist es, den Lernenden gegenüber zu betonen, dass Film immer Fiktion ist. Darüber hinaus sollten sie mit ihnen alternative Handlungsmöglichkeiten in der Klasse besprechen (vgl. Acharya 2010: 155). Diese Differenzierung ist für den Fremdsprachenunterricht wichtig, weil Filme im landeskundlichen Kontext dazu eingesetzt werden, den Studierenden einen Einblick in die Wirklichkeit anderer Länder und Kulturen zu vermitteln (vgl. Surkamp 2010: 64).

2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster*. Dieser Begriff beschreibt die Fähigkeit des technologisch-instrumentellen Umgangs mit Medien, aber auch komplexe kognitive Verarbeitungsschemata, die für die einzelnen Medien ausgebildet werden müssen.
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit* ist eine entscheidende Dimension für die Motivation der Mediennutzung. Das betrifft vor allem die emotionale Dimension der Genussfähigkeit, die im Gegensatz zu den kognitiven Aspekten kaum beachtet wurde.
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit* hat die Aufgabe, sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine rationale, eigenständige Position zu finden und beizubehalten.
5. *Selektion bzw. Kombination von Mediennutzung* ist die Fähigkeit, aus der großen Anzahl von Medienangeboten das für ein bestimmtes Ziel adäquate Angebot auszuwählen.
6. *Produktive Partizipationsmuster* entsprechen einer aktiven Nutzung von Medien (z.B. Veröffentlichung eigener Texte in Blogs, Erstellung von Profilen in sozialen Netzwerken, Veröffentlichung von Videos oder Bildern auf entsprechenden Internetplattformen).
7. *Anschlusskommunikationen* sind Kommunikationen, die außerhalb der medienspezifischen Rezeptionsmuster ablaufen. Ein Beispiel von Anschlusskommunikation ist das Gespräch über einen Film, eine Fernsehsendung oder ein Buch, in dem die RezipientInnen kritisch bewerten und interpretieren (Teilnahme an sogenannten Filmdebatten).

Schließlich lässt sich betonen, dass die erwähnten theoretischen Hintergründe als Beispiele für konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis dienen sollen. Im Mittelpunkt der Übungen stehen filmästhetische Aspekte, die den kritischen Umgang mit dem Medium Film erweitern und somit die Medienkompetenz schulen. In diesem Zusammenhang bieten sich Fragen zur Bildsprache, Filmsprache, Kameraführung oder auch Filmmusik an.

An dieser Stelle werden einige Beispiele angeführt, die sich bei Rössler (vgl. 2007: 18) finden. Sie weist darauf hin, dass die Filmmusik eine zentrale dramaturgische Bedeutung hat. Sie weckt Interesse, Gefühle, Emotionen, erzeugt Spannung und lädt die Studierenden zum Assoziieren ein. Durch den isolierten Kontakt mit Filmmusik werden die Lernenden für Musik- und Geräuschkomponenten in Filmen sensibilisiert. Das Beispiel einer Aufgabe ist es, ein musikalisches Thema kurz anspielen zu lassen und dann in der Klasse gemeinsam mit den Lernenden Vermutungen über den Film, den Titel, das Filmgenre anzustellen oder eine Szene zu beschreiben. Eine Aufgabe dieser Art kann für alle Alters- und Niveaustufen passen. Was die Arbeit mit Bildern betrifft, teilt die Autorin die Ansicht, dass Bilder menschliche Wahrnehmungsmechanismen initiieren. Diese Funktion hat z.B. die Arbeit mit Standbildern aus Filmen (sogenannte *Stills*): die Lernenden sollen in Partner- oder Kleingruppen die Titel zu den Bildern finden und mit einer passenden Geschichte ergänzen (vgl. Rössler 2007: 19). In diesem Fall fördern sie auch die Bildkompetenz. Die Entwicklung von Technologien und Medien hat dazu geführt, dass Bilder und Bildmaterial einen zentralen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht einnehmen – auch im Rahmen der *literacy*, wörtlich Lese- und Schreibkompetenz, aber weitere Fähigkeiten umfasst, wie z.B. Textverständnis und Sinnverstehen, Vertrautheit mit Büchern, usw.

Bildkompetenz (*visual literacy*) ist die Fähigkeit, den kommunikativen Gehalt von Bildern zu erfassen und aktiv zu nutzen (vgl. Hallet 2010:32). Die Förderung der Bildkompetenz soll im Fremdsprachenunterricht auf transkultureller Ebene und im Rahmen einer kritisch-reflexiven Evaluation stattfinden. Bilder werden genauso wie Texte gelesen und interpretiert. Wichtig ist dabei, die Rolle der Bilder nicht nur auf Semantisierungshilfen und Sprechkanäle zu begrenzen, sondern ihre Rolle im Alltag und ihre bildästhetische Funktion in der fremden Sprache zu erkennen und auszubauen. Dabei sind der kulturelle Aspekt und das landeskundlich-kulturelle Hintergrundwissen von Bedeutung (vgl. Bachtsevanidis 2012: 113f).

Beide Medien (sowohl Bild als auch Musik) können hervorragend geeignet sein, um zu Vorverständnis, Erwartungen und Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf den Lernprozess beizutragen. Sie erlauben es, den Seh- bzw. Hörprozess selbst zu reflektieren. Die Beschäftigung mit Bildern und Filmmusik hat oft innovativen und spielerischen Charakter. Darin liegt die Möglichkeit, dass Lehrende und Lernende als gleichberechtigte PartnerInnen in einem Lernprozess zusammen arbeiten. Die Lehrkraft erfüllt ihre Aufgaben in der Rolle einer/eines ModeratorIn und BegleiterIn (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 19).

Welke (vgl. 2013: 49) stellt fest, dass Medienkompetenz ohne Filmkompetenz nicht denkbar ist. Filmkompetenz (*film literacy*) bedeutet „die Fähigkeit, bewegte Bilder zu lesen und bewusst mit dem Medium Film umzugehen“ (Surkamp 2010: 62). Die Filmkompetenzerklärung in Deutschland 2003 lieferte wichtige Impulse, das Medium Film im Bildungskontext in Erinnerung zu rufen. Sie hat viele Vorschläge zur Filmbildung als integrativen Bestandteil des Unterrichts erarbeitet. Das Lernziel ist dabei, dass die SchülerInnen Filme sehen und auch hören lernen, um das Zusammenspiel von visuellen und akustischen, sprachlichen und außersprachlichen Zeichen deuten zu können. Die Filmdidaktik bietet ein weiteres Methodenspektrum zur Erreichung dieses Lernzieles von analytischen Filmbetrachtungen bis hin zur produktiven, kreativen Filmarbeit an. Als Beispiel der kreativen Filmarbeit wird dem Drehen eines Films von Lernenden im Fremdsprachenunterricht ein hoher Stellenwert beigemessen. Die SchülerInnen bekommen die Rolle von FilmemacherInnen und anhand der literarischen Vorlage bzw. einer Kurzgeschichte drehen sie ihren eigenen kleinen Film. Aufgrund des damit verbundenen Aufwandes und der Herausforderung kann das Filmdrehen im Rahmen eines Projektunterrichts stattfinden. Ein Vorteil des filmproduktiven Arbeitens besteht darin, dass die SchülerInnen ihre Filmkompetenz aktiv fördern (vgl. Güldner 1996: 62).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es die Aufgabe der Lehrenden ist, Filme im DaF-Unterricht so zu bearbeiten, dass die Arbeit mit Filmen bzw. Videos gleichzeitig die Medienkompetenz und ihre Teilkompetenzen (Filmkompetenz und Bildkompetenz) entwickelt, ohne dass sich die Lernenden gezwungen fühlen, sich mit den filmischen Aspekten auseinanderzusetzen. So wird der Unterricht effektiver, interessanter und motivierender durchgeführt.

#### **4. Filmanalyse und Arbeit mit Videosequenzen im DaF-Unterricht**

Im folgenden Kapitel soll zuerst auf die Filmanalyse eingegangen werden. Dabei werden Themen wie Filmsprache und Filmsemiotik behandelt. In diesem Kapitel wird auch ein wichtiger Aspekt untersucht, der bei der Planung der Filmarbeit relevant ist: Die Aufgaben und Übungen sowie die Art und Weise, wie Filme im Unterricht präsentiert werden können. Ich möchte näher auf die Frage eingehen, wie sich verschiedene Aktivitäten bei der Filmarbeit einsetzen lassen.

##### **4.1 Filmanalyse**

Im Fremdsprachenunterricht wird oft wenig Aufmerksamkeit auf die Filmanalyse gelenkt, was sich auf das geringe Verständnis des Films als Medium auswirkt. Warum sollten Filme analysiert

werden? Die normalen KinobesucherInnen schauen Filme als Freizeitunterhaltung an. Sie sehen den Film, haben ihre spontanen Eindrücke und nur selten machen sie sich danach eingehend Gedanken über den Film. Die Lernenden im Fremdsprachenunterricht sollen sich bei der Arbeit mit Hör-Seh-Texten professionell und analytisch mit dem Film beschäftigen, indem sie analysieren, reflektieren, interpretieren und systematisieren.

Blell und Lütge (2008) bezeichnen Filmanalyse als semiotische Analyse bewegter Bilder und deren interpretierendes Verstehen (vgl. Faistauer 2010b: 35). Nach Hicketier (vgl. 2012: 3) hat die Filmanalyse folgende Zielsetzungen:

- Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung
- Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung
- Steigerung des ästhetischen Genusses
- Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien
- Beschreibung und Beurteilung von medialen Prozessen

Faulstich (vgl. 2013: 13) unterscheidet zwischen zwei Arten von Filmanalyse: Medienanalyse (Film versteht man als ein hochkomplexes Medium) und Produktanalyse (die Analyse nur eines einzelnen Films). Filmanalyse als Medienanalyse umfasst Filmästhetik, Filmgeschichte, Filmpolitik, Filmethik, Filmsprache, Filmsemiologie und Filmtheorie (vgl. Faulstich 2013: 14). Filmanalyse kann aber auch als Rezeptionsanalyse angesehen werden: Was hat mir an dem Film gefallen? Wie hat er auf mich gewirkt? Wie habe ich den Film emotional erlebt? Was fand ich abstoßend, was spannend, was langweilig oder lustig? Dabei wird der Film als subjektives Erlebnis analysiert (vgl. Faulstich 2013: 18). Das Ziel einer Filmanalyse besteht nicht darin, Inhalte eines Films nachzuerzählen und mit eigenen Assoziationen zu bereichern, sondern das Ziel ist es, sich Informationen über den Film zu erarbeiten und den Film analytisch zu interpretieren (vgl. Faulstich 2013: 23).

In diesem Zusammenhang hat Faulstich (vgl. 2013: 28) ein Grundmodell für die Filmanalyse entwickelt. Er unterscheidet dabei vier verschiedene Zugriffe auf den Film, deren Reihenfolge der Abfolge „vom Leichterem zum Schwereren“ entspricht.

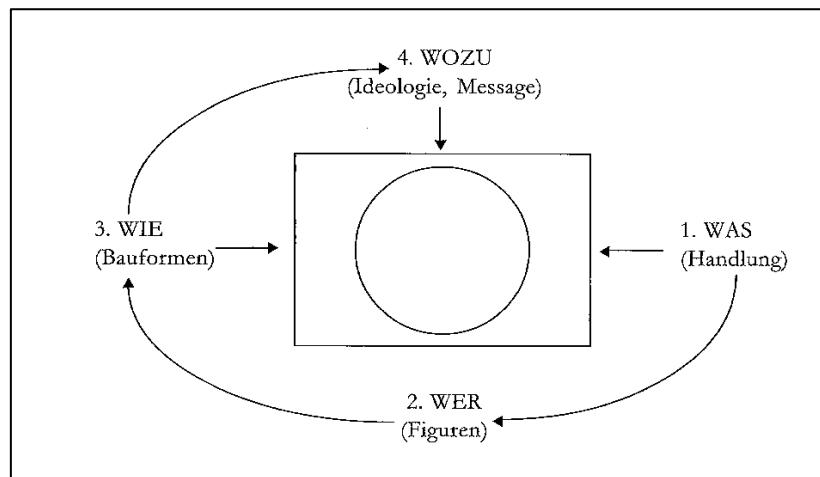


Abbildung 5: Das Grundmodell der Filmanalyse (vgl. Faulstich 2013: 29)

- Erstens geht es um das **WAS** im Film, um eine *Handlung*: Was geschieht im Film?
- Zweitens wird nach dem **WER** gefragt: Welche *Figuren* spielen im Film eine Rolle?
- Drittens steht das **WIE** im Mittelpunkt: Welche *Bauformen* des Erzählens werden im Film benutzt?
- Viertens handelt es um das **WOZU**: Welche Normen und Werte, *Ideologie* sowie *Message* übermittelt der Film?

Alle Zugangsweisen des Modells hängen miteinander zusammen: Es gibt keine Handlung ohne Handelnde (Figuren), Handlungen sind ohne Bauformen nicht vorstellbar, usw. (vgl. Faulstich 2013: 29).

Alan Teasley und Ann Wilder (1997) liefern für Filmanalysen einen Bezugsrahmen, der aus drei Teilen besteht: Aus den literarischen, dramatischen und cineastischen Aspekten. Bei der Interpretation audiovisueller Texte greifen sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden auf vertrautes literarästhetisches Wissen zurück. Bei der 1. literarischen Filmanalyse geht es um Fragen nach dem Plot, nach den Figuren, nach der Raum- und Zeitdarstellung sowie der Erzählweise. Zu den 2. dramatischen Aspekten des Films gehören die Rollenbesetzung, Gestik, Körpersprache der Figuren, Maske und Kostüme sowie die Ausstattung des Schauplatzes. Unter die 3. filmspezifischen Aspekte fallen die Bild- und Tongestaltung, Kameraeinstellungen und –bewegungen sowie der Einsatz von Filmmusik (vgl. Surkamp 2010: 62).

Korte (vgl. 1999: 21) hat vier „Dimensionen der Filmanalyse“ bestimmt, auf die sich die Arbeitsschritte bei der Filmanalyse beziehen. Diese Fragen können auch direkt in Aufgabenformen für die Lernenden verortet werden:

1. Die *Filmrealität*, zu der die Ermittlung aller im Film selbst feststellbaren Daten gehört: Was ist der Inhalt des Films und wie wird dieser erzählt?
2. Die *Bedingungsrealität*, zu der die Kontextfaktoren der Produktion zählen: Warum wird dieser Inhalt, in dieser historischen Situation, in dieser Form filmisch aktualisiert?
3. Die *Bezugsrealität*, zu der die Erarbeitung der inhaltlichen und historischen Problematik gehört, die im Film thematisiert wird: In welchem Verhältnis steht die filmische Darstellung zur realen Bedeutung des Problems?
4. Die *Wirkungsrealität*, zu der die Aufarbeitung der Rezeptionsgeschichte zählt: Wie ist die zeitgenössische/heutige Rezeption? (vgl. Biechele 2007: 204)

Die oben genannten Dimensionen können bei der Auswahl eines Films im Fremdsprachenunterricht ebenfalls sinnvoll sein.

### **Gattung und Genre**

Alle Filme lassen sich in eine Gattung und ein Genre einordnen. Eine sehr präzise Beschreibung von den Begriffen Genre und Gattung kann im Beitrag „Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres“ von Tina Welke (2010) gefunden werden. Nach Welke erfolgt das Verständnis von Hör-Seh-Texten meistens auf der Grundlage ihrer Kategorisierung. Man unterscheidet zwischen drei Modi des Erzählens und Darstellens: dem Fiktionalen (Spielfilm), dem Dokumentarischen (Dokumentarfilm) und der Animation (Zeichentrickfilm). Im Fiktionalen gilt die vorfilmische Realität als aufgehoben, im Dokumentarischen ist die vorfilmische Realität existent, und die Animation bildet die Realität gar nicht ab (Hickethier 2001 zit. nach Welke 2010: 111).

Mikos (2003) teilt hinsichtlich der Gattungen in Spielfilm, Dokumentarfilm, Animationsfilm, Experimentalfilm, Werbefilm und Industriefilm ein. Innerhalb dieser Gattungen unterscheidet er zwischen den verschiedenen Genres nach gemeinsamen und typischen Merkmalen (Mikos 2003: 251 zit. nach Welke 2010: 112).

Was bedeutet überhaupt Genre? Wie viele Genres werden unterschieden? Faulstich (vgl. 2013: 31) bezeichnet ein Genre als „ein spezifisches Erzählmuster mit stofflich-motivlichen, dramaturgischen, formal-strategischen, stilistischen, ideologischen Konventionen und einem festgelegten Figureninventar“. „Es handelt sich bei Genres um kulturell ausgebildete Rahmensysteme oder Schemata<sup>6</sup>, (...), die sich historisch auch wandeln (können)“ (Faulstich 2013: 31). Mit Genres werden Filmgruppen in Bezug auf Inhalt und Struktur bestimmt. In Genres werden die Narration, die Themen und Motive eingeschrieben. Sie sind mit Vor- und

---

<sup>6</sup> „Unter kognitiven Schemata sind interne Datenstrukturen (deklaratives und prozedurales Sprach- und Weltwissen) zu verstehen, in denen Erfahrungen verallgemeinert sind und die typische Sachverhalte aus einem bestimmten Realitätsbereich repräsentieren“ (Biechele 2011: 19).

Weltwissen der RezipientInnen verbunden sowie organisieren und regulieren deren Erwartungshaltung. Faulstich unterscheidet zwischen zehn Genres: Western, Kriminalfilm, Melodram, Science-Fiction-Film, Abenteuerfilm, Horrorfilm, Thriller, Komödie, Musikfilm und Erotikfilm. Als eine Gruppe von „besonderer Art“ führt er darüber hinaus die „Literaturverfilmung“ an, die im Rahmen eines Literaturunterrichts hervorragend eingesetzt werden kann (vgl. Faulstich 2013: 32).

Es ist nicht auszuschließen, dass besonders neuere Filme zu mehreren Genres gehören können. Wir begründen Genres nach ganz unterschiedlichen Kriterien: Beim Western sind es geografische und historische Merkmale; beim Ritterfilm sind zeitliche Merkmale des Mittelalters von Bedeutung; beim Kriegs- oder Liebesfilm wird thematisch definiert; beim Horrorfilm und Thriller ist seine Wirkung relevant. Trotzdem kann es sich bei einem Western auch um einen Liebesfilm oder ein Melodrama oder einen Abenteuerfilm handeln. Man spricht dabei vom Genremix oder vom hybriden Film. Bei der Filmanalyse kann die Nutzung genrespezifischer Konzepte hilfreich sein (vgl. Faulstich 2013: 30).

Hinsichtlich der Organisation von Filmen unterscheidet man zwischen fiktionalen und nicht – fiktionalen Hör-Seh-Texten. Wenn die erzählte und dargestellte Geschichte erfunden ist, dann spricht man von einem fiktionalen Film. Beziehen sich die Ereignisse im Medium auf soziale Realität, handelt es sich um einen non-fiktionalen Film (vgl. Welke 2010: 113).

In der Folge muss aber auch erörtert werden, dass die Textsorte Film ein spezifisches System von Zeichen hat. Film verbindet eine Vielzahl von Zeichensystemen, nämlich die gesprochene und geschriebene Sprache, das Geräusch, die Musik und vor allem die Zeichensysteme, welche durch das Bild transportiert werden (non-verbales Verhalten von Menschen in Räumen: Gestik, Mimik, Symbolik usw.) (vgl. Hickethier 2012: 90). Spannend dabei ist, wie bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen (hinsichtlich Alter, Geschlecht, städtischer oder ländlicher Ansiedlung, Kultur) filmische Zeichensysteme verschieden interpretiert werden (vgl. Schwerdtfeger 1989: 38).

### **Zur Filmsemiotik**

Im Umgang mit Filmen im Unterricht ist das Wissen über die Zeichen von Bild (abhängig von der Kamera) und Ton (Sprache, Geräusche, Musik) von großer Bedeutung. Durch das Zusammenspiel von Zeichen entsteht die Wirkung des Films. An dieser Stelle werden einige Anmerkungen zur Filmsemiotik gemacht.

Nach Ballstaedt (vgl. 1997: 9) untersucht die Semiotik verschiedene Zeichen, aus denen sich eine Darstellungsform zusammensetzt. Peirce (vgl. 1983: 64) unterscheidet zwischen drei Typen von Zeichen: Ikon, Index und Symbol:

- Bei *ikonischen* Zeichen basiert die Beziehung zum Gegenstand auf einem Abbildverhältnis, auf Ähnlichkeit. Das Ikon erweckt eine Idee über sein Objekt, hat ähnliche Natur oder sieht ähnlich aus: z.B. eine Glühbirne – ein Ikon von einer guten Idee; Schwarz – ein Ikon von Trauer
- *Indexalische* Zeichen verweisen auf die Folge von etwas, evozieren Rückschlüsse auf einen Grund oder eine Ursache: z.B. Rauch ist ein Index von Feuer
- *Symbolische* Zeichen sind durch Konvention oder eine Regel festgelegt, so z.B. Laut- oder Schriftzeichen, Zahlen, Noten, u.a.

Jeder Zeichentyp hat eine bestimmte Semantik (Bedeutung), Syntaktik (bestimmte Regeln, nach denen die Zeichen verknüpft und kombiniert werden) und Pragmatik (bestimmte Ziele und Absichten, für die die Zeichen kommunikativ genutzt werden) (vgl. Ballstaedt 1997: 9).

Die Filmsemiotik realisiert sich durch das Zusammenwirken dieser drei Zeichenarten. Film verwendet vor allem ikonische Zeichen (bildhafte Wiedergabe von Figuren und Artefakten, Farben, Licht) sowie akustische Zeichen (Sprache/Verbales und Paraverbales, Musik, usw.), die sowohl Ikonisches als auch Symbolisches assoziieren lassen. Ein Blick, eine Geste, ein Accessoire, ein Geräusch sowie eine bestimmte Kameraperspektive und –einstellung sind indexalische Zeichen, die für etwas stehen, was im Film Bedeutung trägt (vgl. Biechele 2007: 196). Räume und ihre Gestaltung haben ihre eigene Symbolhaftigkeit: Sie stehen für etwas, sie wollen etwas ausdrücken, was im konkreten Film vorhanden ist. Das erschließt sich erst im Laufe des Rezeptions- und Interpretationsprozesses der Lernenden (vgl. Welke 2013: 55).

### **Zur Filmsprache**

Die Effizienz des Bildes wird durch die Sprache ergänzt und relativiert. Peter Ernst (vgl. 2016: 297) unterscheidet zwischen „Filmsprache“ und „Sprache im Film“.

Filmsprache (oder Sprache des Films) bedeutet nicht die verbale Komponente des Films, sondern die erzählerischen Ausdrucksmöglichkeiten mit Hilfe der Technik, der Aufnahmeverfahren, der Kameraeinstellungen, der Ausstattung, der Musik, usw.

„Sprache im Film“ bezieht sich im Gegensatz dazu auf die verbalen Teile des Films (geschriebene und gesprochene Sprache im Film).

Die Filmsprachkonventionen gehören zu den symbolischen Zeichen. Durch die Sprache kann im Film auch vermittelt werden, was sich nicht durch direktes Verweisen auf die reale Umgebung

des Menschen zeigen lässt und was nicht visuell darstellbar ist. Durch das Sprechen kann also die Sprache etwas zeigen, was durch das Bild nicht immer sichtbar gemacht werden kann (vgl. Ernst 2016: 297).

Bei der Betrachtung von Filmsprache unterscheidet Paech zwischen Vor-Schriften (Schrift und das Schreiben vor dem Film), In-Schriften (Schriftintegration im Film) und Nach-Schriften (z.B. Kritiken, Filmanalysen etc.) (vgl. Paech 1994: 24f). Kasten differenziert in „visuelles Sprechen und akustisches Sprechen“ (Kasten 1994 zit. nach Hickethier 2012: 99). Zu den verbalen Zeichen gehören Textsorten wie Dialoge, Schrifttexte, Liedtexte, Fernsehnachrichten, Reden, usw. Zu den akustischen Zeichen zählt man Musik, Geräusche, Hintergrundmusik und sogar Stille.

Der Film versucht die ganze Komplexität einer realen Außenwelt durch seine Zeichenwelt zu vermitteln und damit auf eine landeskundlich wichtige Wirklichkeit zu verweisen. Die Zusammenwirkung der unterschiedlichen Zeichensysteme macht die Stärke des Mediums Film aus (vgl. Acharya 2010: 155). Schwerdtfeger stellt fest, dass den Kombinationen von Filmzeichen, die den Film als Text ausmachen, eine spezielle Bedeutung zukommt. Diese Bedeutung lernen die Rezipierenden im Laufe der Seherfahrung zu verstehen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 16).

Das hat zur Folge, dass das Lernen mit Film Sehen lernen heißt, was zum genauen Wahrnehmen filmischer Zeichen führt. Das Wissen um filmische Zeichen sollte methodisch im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Dafür sollen Aufgabenbeispiele im DaF-Unterricht eingesetzt werden, die mit der Beobachtung von Mimik der Figuren, von ihrer Sprache, von Kameraeinstellungen, von Bewegungen, von Stimmen und Aussehen der ProtagonistInnen, von Handlungsräumen und von allen Elementen, die die Lernenden im Film sehen/hören können, verbunden sind (vgl. Biechele 2007: 197).

## **4.2 Arbeit mit Filmtexten**

Arbeit mit Filmen sollte zum integrativen Bestandteil des DaF/DaZ- Unterrichts werden und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für den Fremdsprachenunterricht fest verankert sein.

### **4.2.1 Gründe und Ziele**

Lernende begegnen Film in fiktionalen (Spielfilm, Kurzfilm, Fernsehserien wie Soap-Operas) sowie in non-fiktionalen (Dokumentarfilm, Fernsehnachrichten, Magazinsendungen) filmischen

Textsorten. Diese Vielfalt sollte bei der Filmauswahl im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Nach Biechele (vgl. 2011: 22) greifen Filme mannigfaltige Themen auf, wie Kindheit, Familie, Freundschaft, Schule, Musik, Umwelt, Medien, Liebe, Migration, Sport, fremde Kulturen, Geschichte, Rassismus, u.v.a. Die Lernenden setzen sich mit verschiedenen Themenfeldern auseinander, in denen die Geschichten ganz unterschiedlich erzählt und mit vielfältigen Wirklichkeitsbezügen verknüpft werden. Die Autorin stellt fest, dass die Auswahl eines Films für den Fremdsprachenunterricht den Lehrenden oft große Probleme bereitet. Die entscheidenden Kriterien für eine adäquate Auswahl eines Films stellen das Alter und die L1-Kultur der Lernenden dar. Darüber hinaus sind das Weltwissen und die Lebenserfahrung sowie das Kulturverständnis von Studierenden mit einer geeigneten Filmauswahl unmittelbar verbunden. Nach Biechele erfordert der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht eine Sequenzierung, das heißt eine Planung der Präsentation von Filmteilen und die Arbeit an diesen (vgl. Biechele 2011: 22f).

Thaler (vgl. 2010: 143) teilt Hör-Seh-Texte nach ihrer Spieldauer in drei Gruppen:

- *Kurzformate*: 1-5 Minuten, z.B. Musikvideoclips, Werbespots, Trailer
- *Medienformate*: 20-45 Minuten, z.B. Sitcoms, Soaps
- *Langformate*: 90 oder mehr Minuten, z.B. Spielfilme, Live-Berichterstattung (nationaler) Ereignisse

Der größte Einwand bezüglich des Einsatzes von Filmen im Unterricht ist häufig der Zeitaufwand. Die Lehrkraft steht oft vor einer schweren Entscheidung: Soll der ganze Film vorgeführt werden oder lieber nur Ausschnitte, damit die Aufmerksamkeit auf den Zweck der Didaktisierung gelenkt wird? Thaler (vgl. 2010: 143) schlägt dazu die Präsentationsformen von verschiedenen Formaten vor. Er stellt vier Möglichkeiten zur Verfügung:

- *Block-Präsentation*: Vorführung des gesamten Films.
- *Intervall-Präsentation*: Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen.
- *Sandwich-Präsentation*: Vorführung ausgewählter Sequenzen, Überspringen anderer Szenen.
- *Segment-Präsentation*: Vorführung und Arbeit an nur einer Szene oder Sequenz.

Jede dieser Präsentationsweisen haben sowohl Vor- als auch Nachteile. Die Auswahl von einem bestimmten Präsentationsmodus hängt von den angestrebten Lernzielen, der zur Verfügung stehenden Zeit, von der Niveaustufe der SchülerInnen und anderen Faktoren ab. Trotzdem plädiert Biechele (vgl. 2011: 23) auf die Beschränkung auf wenige Sequenzen (z.B. 5 bis 8) bei

der Arbeit mit Filmen. An den ausgewählten Filmszenen wird aktiv und intensiv mit mehreren Einspielungen und verschiedenen Aufgaben gearbeitet, was ein effizienteres Lernen ermöglicht. „In diesem Sinne bewirkt weniger Film mehr Lernen“ (Biechele 2011: 23). Dabei wenden die Lernenden top-down-Strategien an, indem sie das Gesehene einordnen und bewerten, die Situation beschreiben, das Problem erkennen und dessen Entwicklung antizipieren. Daraus folgt, dass das Ziel nicht sein sollte, einen Film anzusehen, sondern „es muss darin bestehen, das Hör-Seh-Verstehen zu trainieren, landeskundliches Wissen zu erweitern, zu sprechen, zu schreiben, Rollen zu spielen, Texte mitzulesen/mitzusprechen, Wörter zu sammeln u.v.a.“ (Biechele 2011: 23).

Bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens unterscheidet man zwischen folgenden Rezeptionsstilen:

- Orientierend (Worum geht es?)
- Cursorisch (Was ist das Wesentliche?)
- Selektiv (Welche Elemente sind von Interesse?)
- Total (Was sind die Details?)

In diesem Zusammenhang lässt sich hervorheben, dass es sinnvoll ist, die Anwendung aller oben erwähnten Rezeptionsstilen im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren (vgl. Welke 2013: 51).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kunst bei der Arbeit mit Hör-Seh-Texten darin liegt, ein angemessenes Gleichgewicht zu finden – sowohl zwischen Lernen und Unterhaltung, zwischen schulischen und außerschulischen Lernräumen als auch zwischen lehrerzentrierten und handlungsorientierten Aufgaben und zwischen Steuerung und Autonomie. Das versteht Thaler unter *balanced teaching* (vgl. Thaler 2010: 145).

## **4.2.2 Phasen der Filmarbeit**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Filme/Videos im Deutschunterricht einzusetzen. Im DaF Unterricht wird die Filmarbeit in drei Phasen aufgeteilt: vor, während und nach dem Sehen (vgl. Surkamp 2010: 61). Diese Strukturierung wurde von Marie-Luise Brandi (vgl. 1996: 13) in der Fernstudieneinheit *Video im Deutschunterricht* entwickelt. Dieser Dreischritt kann das Arbeiten mit einer Filmsequenz strukturieren.

### **4.2.2.1 VOR dem Sehen (pre-viewing phase)**

Die erste Phase baut eine Erwartungshaltung auf, aktiviert das Vorwissen und regelt die späteren Aufgaben (vgl. Welke 2013: 53). In dieser Phase schaffen die Lernenden durch

Einstimmungsübungen eine thematische Erwartungshaltung und bereiten sich auf den Wortschatz des Films vor (vgl. Surkamp 2010: 61).

Vorbereitung und Vorentlastung von der Vorführung eines Films können erfolgen durch:

- Assoziogramme zum Thema
- Schlüsselwörter als Vorgabe
- Bildmaterial zum Thema des Films: Einzelbilder oder kurze Bildreihen
- Schriftliche Vorgaben (z.B. kurze Inhaltsangabe)
- Stichwörter zur mündlichen Spekulation über den Inhalt, usw. (vgl. Etya 2010: 172)

Die Aufgaben und Übungen vor dem Sehen dienen dazu, Hypothesen zu bilden und Bedeutungen sowie Geschichten zu konstruieren. Sass führt folgende Übungsbeispiele in dieser Phase an: Arbeit mit Standbildern oder mit Minidialogen, Angabe von kurzen Informationen zum filmischen Thema, wenn dieses für Lernende sehr weit entfernt ist (vgl. Sass 2007: 11).

#### **4.2.2.2 WÄHREND des Sehens (while-viewing phase)**

In der zweiten Phase steht zum einen die Frage der Verständnissicherung im Vordergrund. Zum anderen wird hier die Aufmerksamkeit auf Aspekte der Darstellung durch gezielte Beobachtungsaufgaben (Inhalt, Figuren, Dramaturgie, Ästhetik) gelenkt (vgl. Welke 2013: 53). Nach Biechele sollten Beobachtungsaufgaben zur Realisation von Inhalt sowie Reflektionen zur Umsetzung des Inhalts mit Mitteln der Filmsprache dienen und Teil der Filmarbeit sein (vgl. Biechele 2010: 19).

Die Aufgaben, die während des Sehens eines Films gestellt werden, „dienen sowohl der Verständnissicherung als auch der Erfassung filmspezifischer Darstellungsformen. Neben Fragen zum Inhalt, zu den Figuren und den verwendeten ästhetischen Mitteln sind dabei ganz unterschiedliche Übungsformen denkbar“ (Surdkamp 2010: 62).

Bei der Erstbegegnung mit dem Filmausschnitt ist ein Ansatz, die LernerInnen zu teilen und nur den visuellen oder akustischen Input zu präsentieren. Es geht um *silent viewing* (das Zeigen eines Filmausschnittes ohne Ton) und *blind viewing* (das Verfolgen der Tonspur ohne Bild). Die Präsentation in getrennten Kanälen hat eine Wirkung auf die Wahrnehmung mittels der beteiligten Sinne, auf die aktive Ergänzung des Eindrucks sowie auf bewusstes Verständnis, welche wesentliche Rolle Bild und Ton für das Zustandekommen des Rezeptionsangebotes spielen (vgl. Welke 2013: 55). Dabei ist es sinnvoll, den Lernenden arbeitsteilige Schaufträge zu geben, bei denen die Studierenden während des Sehens die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte lenken und weniger Information verarbeiten (vgl. Surkamp 2010: 62).

Die Aufgabenstellungen in dieser Phase ergeben sich aus dem gewählten Einstieg. Die Lernaktivitäten haben eine selektive Funktion, d.h. das Wesentliche wird aus einer Filmsequenz herausgefiltert. Dabei setzt Brandi (vgl. 1996: 37) drei verschiedene Akzente:

- Bildgesteuerte Informationsentnahme
- Sprachlich-inhaltliche Informationsentnahme
- Filmspezifische Aspekte

Gemäß Lee Etya dürfen die während des Sehens gestellten Aufgaben nicht von der Rezeption von Ton und Bild ablenken. Lee Etya ergänzt, dass die Lernenden in Arbeitsgruppen aufgeteilt werden sollten, um jeweils unterschiedliche filmbezogene Aufgaben zu lösen. Hier wird vor allem die narrative und deskriptive Kompetenz der Lernenden gefördert. Diese Aufgaben können einen Bezug zu folgenden Aspekten haben: Ablauf der Handlung, landeskundliche Informationen, Sprache (in Bezug auf Lexik, Grammatik, Aussprache, Dialekt, Ausdrücke), filmische Erscheinungen (z.B. Bild, Ton, Körpersprache, Musik, Gestik und Mimik) (vgl. Etya 2010: 173).

#### **4.2.2.3 NACH dem Sehen (post-viewing phase)**

In der dritten Phase finden die Auswertung und Deutung des Filmausschnitts sowie weiterführende Aktivitäten statt (vgl. Welke 2013: 53). Dabei ist es sinnvoll, dass „die Lernenden zunächst mit ihren persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen zu Wort kommen“ (Surkamp 2010: 62).

Aufgaben nach dem Sehen haben einen reflexiven Charakter und beziehen sich auf Grammatik, Wortschatz und auf produktive Aktivitäten, bei denen das Sprechen und das Schreiben gefördert werden. Dabei ist es sinnvoll, die Handlung und Problematik des Films bekannt zu machen und das Interesse bei den Lernenden zu wecken, den ganzen Film anzusehen. Lee Etya (vgl. 2010: 174) führt folgende Aufgabenbeispiele an:

- Zusammenstellung des Wortschatzes
- Zusammenfassung des Inhalts des Films (mündlich/schriftlich)
- Erfindung der Filmfortsetzung oder des Filmendes (bei offenem Ende)
- Beschreibung von ProtagonistInnen
- Rollenspiel
- Verfassung einer Filmkritik
- Arbeit mit der Filmmusik
- Beschäftigung mit der Filmsprache

- Gestaltung eines eigenen thematisch ähnlichen Videos (im Rahmen eines Projektunterrichts): Zuerst einen erzählenden Text produzieren, danach ein Drehbuch schreiben und schließlich ein eigenes Video drehen und präsentieren.

Außerdem wurden für die Zielsetzungen eines lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts kreative Methoden im Umgang mit Filmen entwickelt: Beispielsweise das Nachspielen von Szenen (z.B. im Rahmen des dramapädagogischen Unterrichts), Gestaltung eines Filmposters, oder Entwerfen von Rezensionen zum Film (vgl. Surkamp 2010: 62).

Anne Sass (vgl. 2007: 11) schlägt in dieser Phase Schreibaufgaben vor, die sich nach ihrer Meinung hervorragend mit dem Hör-Seh-Verstehen verknüpfen lassen: „So können die Lernerinnen und Lerner zum Beispiel ins Filmgeschehen eingreifen, indem sie einen Brief, eine E-mail an Personen aus dem Film schreiben“ (Sass 2007: 11).

Abschließend lässt sich hervorheben, dass die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht sowie die auf Filme bezogenen Übungsformen das Interesse der Lernenden ständig neu wecken müssen. Brandi (vgl. 1996: 37) betont auch, dass unser Interesse eine wichtige Rolle spielt: Welche der Informationen interessieren uns in dem Moment, wo uns ein Film präsentiert wird? Wollen wir alle Informationen aufnehmen, interessieren uns landeskundliche Aspekte oder nur der Ort der Handlung, das Aussehen der Personen oder nur ihr Verhalten? Im muttersprachlichen Alltag erfolgt diese interessengesteuerte Informationsentnahme beim Hör-Sehen selbstverständlich und automatisch. Im Fremdsprachenunterricht jedoch muss sie erst bewusstgemacht werden, um dann automatisch verwendet werden zu können.

Die Filmdidaktik hat sowohl filmanalytische als auch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben für die Arbeit mit Filmen entwickelt. Sie geben die Möglichkeit, nicht nur rezeptive und kognitive sondern auch imaginative, affektive und kulturreflexive Fähigkeiten bei Lernenden zu fördern. Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht hat nur dann Erfolg, wenn die Lehrenden aufmerksam, konsequent und stetig damit arbeiten. Sie sollten je nach verfolgtem Lernziel die verschiedenen Zugangsweisen individuell für ihre Lerngruppe auswählen. Sie haben die Aufgabe, verschiedene Übungsarten didaktisch zu bearbeiten, die vor, während und nach dem Film von den Lernenden gelöst werden sollen. Dabei sollten sie alle Sozialformen nutzen und motivierende Unterrichtseinheiten gestalten.

## **5. Das Lehrwerk im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

Trotz der technischen Entwicklung ist das traditionelle Lehrwerk im Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache Unterricht immer noch von entscheidender Bedeutung. Es ist ein fester Bestandteil jedes Sprachunterrichts geworden. In diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit werden Themenstellungen wie die Rolle und Funktionen des Lehrwerks, Perspektiven der Lehrwerkforschung, der Lehrwerkkritik und der Lehrwerkanalyse sowie der Einsatz von Filmen in DaF-Lehrwerken behandelt.

### **5.1 Zur Rolle und Funktion von Lehrwerken im DaF-Unterricht**

#### **Zur Definition des Lehrwerks und des Lehrbuchs**

Bei der Begriffserklärung ist zwischen *Lehrwerk*, *Lehrbuch* sowie *Lehrmaterialien* zu unterscheiden. Laut Neuner ist das Lehrbuch ein „abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) enthalten sind“. Die Lehrbücher sind keine verbindliche Vorgabe für den Unterricht. Ihre Funktion ist, den Lehrenden bei der fachlichen Umsetzung der Lernziele und Lerninhalte des Lehrplans zu helfen (vgl. Neuner 2003: 399).

Das Lehrwerk (engl. coursebook) besteht aus dem Ensemble aus Lehrbuch und für die Lehrkraft oder Lernenden konzipierten skripturalen, auditiven, visuellen, audiovisuellen und interaktiven Materialien. Das Lehrwerk besteht aus mehreren Lehrwerkteilen, die unterschiedliche didaktische Funktion erfüllen, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, auditive Medien (z.B. Tonband), visuelle Medien (z.B. Bildkarten, Filme, Videobänder, CD-ROM, DVD). Das traditionelle Lehrwerk wird durch neue Medien ergänzt und bildet mit ihnen einen Medienverbund (z.B. Verbindung mit den Internet-Plattformen: Internetseiten mit downloadbaren Arbeitsblättern). Deswegen sprechen wir heute nicht von einem Untergang der Lehrwerke, sondern eher von einem erweiterten Lehrwerk (vgl. Thaler 2011: 15f).

Die Lehrmaterialien dienen als Ergänzung zum Unterricht, die die Lehrkraft im Unterricht zusätzlich verwendet. Die Lehrenden wählen sie aus der Vielfalt authentischer Materialien aus, die dem vorgesehenen Curriculum entsprechen, um den eigenen Unterricht zu erweitern oder an die Bedürfnisse einer Lernergruppe anzupassen (vgl. Krumm 2010: 1215).

Alle Begriffe wie Lehrbuch, Lehrwerk, Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien dienen dazu, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern (vgl. Krumm 2010: 1215).

Nach Neuner (vgl. 1994: 8) ist das Lehrwerk das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung und bestimmt, was im FSU geschieht:

- Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffs (nach Themen/Inhalten, Fertigkeiten, etc.)
- Es bestimmt die Unterrichtsphasen (Einführung/Übung/Anwendung, etc.), regelt die Sozialformen des Unterrichts; beeinflusst das Verhalten von Lehrenden und Lernenden
- Es setzt andere Unterrichtsmedien ein: Kassetten, Tafeln, Glossare, Arbeitsbücher. Diese Aufzählung lässt sich durch moderne Medien ergänzen. Das moderne Lehrwerk beinhaltet heutzutage auch Medien wie Filme, Videos, Musik, Internet, etc.

Hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens vermittelt das Lehrwerk nach Neuner zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernenden bzw. der Lerngruppe (vgl. Neuner 1994: 9). Durch das dynamische Zusammenwirken von Lehrmaterial, Lehrkräften und Lernenden erfolgt die Lehrwerkarbeit im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, Spracherwerbsprozesse zu fördern (vgl. Koenig 2010: 177).

Im Hinblick auf die Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht nennt Krumm (vgl. 2010: 1215f) vier zentrale Relationen:

1. *Lehrwerke und Lehr-/Lernziele*: Lehrwerke orientieren sich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen. Sie stellen auch die curriculare Leitlinie für den Unterricht dar. Sie bilden die Lehr- und Lernziele im Bereich der Grammatik, Themen, Texte sowie der Vermittlung von Lernstrategien. Die Lehrwerke orientieren sich auch an den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.
2. *Lehrwerke und Lehrinhalte*: Die in Lehrwerken enthaltenen Texte und Themen bieten den Zugang zur fremden Sprache und Kultur an. Es hat sich für Lehrwerke die Forderung nach authentischen Texten und die Orientierung an Alltagssituationen durchgesetzt.
3. *Lehrwerke und die Lernenden*: Lernende erleben Lehrwerke als eine Vorgabe, die dazu führt, eigene Interessen im Unterricht zugunsten einer Orientierung am Lehrwerk zurückzustellen.
4. *Lehrwerke und Lehrmethoden*: Lehrwerke sind abhängig von herrschenden methodischen Vorstellungen. Lehrwerke stehen in engem Zusammenhang mit den gängigen Methoden (vgl. Faistauer 2007: 233).

Auf Grund der methodischen Ausrichtungen unterscheidet Götze (vgl. 1993: 29f) fünf Lehrwerkgenerationen:

- a) Grammatikorientierte Lehrwerke in der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode (z.B. Deutsche Sprachlehre für Ausländer von Schulz-Griesbach).
- b) Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke als Ergebnis der audiolingualen Methode (z.B. Deutsch 2000, Sprachkurs Deutsch).
- c) Kommunikative Lehrwerke in der Tradition des pragmatisch-kommunikativen Konzepts (z.B. Deutsch aktiv).
- d) Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke in Folge der Bemühungen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung im Unterricht zu thematisieren und Kulturbegegnung zu bedingen (z.B. Sprachbrücke, Sichtwechsel).
- e) Lehrwerke, die der mentalistischen Wende in der Methodik zugerechnet werden. Im Zentrum steht kognitives Lernen (z.B. Die Suche) (vgl. Krumm 2010: 1216).

Neuere Lehrwerke sind keinem einheitlichen methodischen Konzept verpflichtet. Sie orientieren sich vor allem an Prüfungsvorgaben und Empfehlungen des GeRs. Im Prinzip sind sie alle einer Variante des kommunikativen oder handlungsorientierten Ansatzes verpflichtet. Sie bemühen sich um einen lernerorientierten Unterricht, greifen Fachdiskussionen um Mehrsprachigkeit, Autonomieförderung und interkulturelles Lernen auf und unterstützen den Lernprozess (vgl. Koenig 2010: 178).

Im Folgenden lässt sich feststellen, dass Lehrwerke einem regelmäßigen Wandel unterliegen und immer wieder neu konzipiert werden müssen. Die Lehrwerkbeurteilung ist nicht stabil, sondern unterliegt immer wieder Wandlungen durch gesellschaftliche, politische und pädagogische Veränderungen. Lehrpläne, Lehrziele, Lehrmethoden und Lehrwerke können nicht überall auf der Welt, nicht für alle Zeiten und nicht für alle Lerngruppen gleich sein. Ausgehend davon werden sie als „Kinder ihrer Zeit“ bezeichnet (vgl. Neuner 2003: 400). Nach Nieweler (vgl. 2010: 175) spiegeln sich in Lehrwerken die didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epoche wider. Aus der Perspektive des „äußeren Lehrplans“ kann man die Lehrwerke nicht ersetzen. Durch Lehrwerke lassen sich am effektivsten bildungspolitische, fachdidaktische und curriculare Neuerungen verbreiten (vgl. Thaler 2011: 18).

Abschließend lässt sich betonen, dass das Lehrwerk immer noch die maßgebliche Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Koenig (vgl. 2010: 180) stellt in seinem Beitrag über die Lehrwerkarbeit fest, dass das Lehrwerk ein Angebot ist, das Lehrkräfte im Sinne einer Lehrwerkbewusstheit zusammen mit den Lernenden entdecken und erarbeiten sollen, um das in

ihm verborgene Potenzial entdecken und nutzen zu können. Im Idealfall gibt das Lehrwerk einen gut strukturierten Überblick über den zu lernenden Stoff. Meiner Meinung nach lässt sich das Wissen von Lernenden in einem kompakten Lehrwerk besser anordnen und systematisieren als in lehrwerkungebundenen Darlegungen (mittels elektronischer Medien oder im Internet). Das Lehrwerk ist per se nicht schlecht oder gut. Wie die in Lehrwerken steckenden Potenziale genutzt werden, hängt nicht vom Lehrwerk ab, sondern von den Lehrenden, die das Lehrwerk ge- oder missbrauchen. (vgl. Thaler 2011: 19). Die Kompetenz der Lehrenden, die methodischen Angebote zu erkennen und adäquat umzusetzen (engl. textbook-awareness), ist daher eine Notwendigkeit (vgl. Koenig 2010: 178). Daraus folgt die Erkenntnis, dass es sich nicht objektiv beurteilen lässt, ob ein Lehrwerk brauchbar ist, sondern nur adressaten-, lehr- und lernsituationsspezifisch. Dazu ergänzt Neuner, dass nicht jeder Lehrende mit demselben Lehrwerk dasselbe Ziel erreicht und in verschiedenen Gruppen ein Lehrwerk ganz unterschiedlich gut ankommen kann (vgl. Neuner 1982: 8).

## **5.2 Filme und DaF-Lehrwerke. Einsatz von Filmen und Videos in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache**

In der heutigen Zeit sind Lehrwerke zu einer Kombination von unterschiedlichen Medien geworden: Sie verbinden *Printmedien* (Lehrbücher, Zeitungen, Lexika), *Massenmedien* (Briefmarken, Plakate), *Produktmedien* (Audioplayer, DVD-Player), *Lehr- und Transportmedien* (Internet, Tafel), *Prozessmedien* (Rundfunk, Fernsehen), *Speichermedien* (Audio- und Videorecorder) und *Interaktionsmedien* (Computer). Diese Kategorisierung von Medien wurde von Jung (vgl. 2006: 233) entwickelt (vgl. Rössler 2010a: 1200). Nach Nieweler (vgl. 2000: 18) wird das moderne Lehrwerk in der näheren Zukunft eine Kombination aus Print- und Softwaremedien sein und multimediales Sprachenlernen ermöglichen.

Darüber hinaus ist die Frage, wie Filme und Videos als Interaktionsmedien in Lehrwerken für den DaF-Unterricht dargestellt werden, Gegenstand der Diskussion, die für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit relevant ist.

Audiovisuelle Materialien und Druckmedien (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch) ergänzen einander. Durch einen authentischen Hör-Seh-Text können Kompetenzen im Lernprozess erreicht werden, welche durch ein traditionelles Lehrwerk nicht erworben werden können und umgekehrt.

Schwerdtfeger (vgl. 1989: 13f) zeigt in ihrem Buch „Sehen und Verstehen“ die Unterschiede zwischen Lehrbuch und Film aus der Perspektive von Lernenden und vertritt folgende These:

„Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die ihnen kein anderes Medium gestattet“ (Schwerdtfeger 1989: 13).

Sie ergänzt, dass der Film mehrere Sinne zugleich anspricht, während das Lehrbuch zunächst nur einen Sinn anspricht. Im Film stehen die gesprochene Sprache sowie Geräusche, Rhythmus, Intonation von ProtagonistInnen im Vordergrund. Im Lehrbuch werden Geräusche gelesen und Sprechsituationen werden beschrieben. Im Film ist das bewegte Bild dynamisch, im Lehrbuch hingegen sind Zeichnungen sowie Fotos statisch (vgl. Schwerdtfeger 1989: 14).

Das Stichwort „Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht“ wird gewöhnlich mit der Arbeit mit Hör- und Lesetexten assoziiert. DaF-Lehrwerke enthalten in den meisten Fällen eine reiche Auswahl an Hör- und Lesetexten und ein vergleichsweise beschränktes Angebot an anderen Texten wie z.B. Texte der Sorte „Film“ (vgl. Chudak 2008: 113).

Chudak (vgl. 2008: 122f) weist darauf hin, dass Lehrwerke leider wenig Hilfe bei der Auswahl von Filmen für den FSU schaffen. Die Anzahl an Audioaufnahmen in Lehrwerken ist heutzutage viel größer als die Anzahl an audiovisuellen Materialien. Darüber hinaus plädiert Chudak (ebd.: 122) dafür, dass die AutorInnen der Lehrmaterialien keine Tipps und Hinweise für die Lehrkraft geben, die die didaktische Aufbereitung von Filmmaterial für den Unterricht erleichtern würden. Jedoch lassen sich in den neuesten DaF-Lehrwerken sowohl Hinweise als auch DVDs mit filmischen Inhalten finden<sup>7</sup>. Sie sind wie Arbeitsbücher und Lehrerhandbücher integrale Bestandteile der jeweiligen Lehrwerkpakete. Die auf den DVDs enthaltenen Filme sind dem Lehrwerkkonzept und der Lehrstoffprogression angepasst. Die Lehrwerke bieten auch entsprechende Didaktisierungsvorschläge zu diesen Filmen an (vgl. Chudak 2008: 125).

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der Einsatz von audiovisuellen Materialien im DaF-Unterricht sowohl aus didaktischer Sicht sinnvoll als auch von den Lernenden erwünscht ist. Ein bloßes Filmeschauen bringt wenig Nutzen, deshalb sollen die modernen DaF-Lehrwerke eine didaktische Aufbereitung beinhalten und entsprechende Aufgabenstellungen begleiten. In diesem Zusammenhang ist auch zu betonen, dass in Zukunft filmische Textsorten in DaF-

---

<sup>7</sup> Pionier war 2007 das Lehrwerk *studio d* (Cornelsen Verlag). Bereits andere folgten dem Beispiel (z.B. *Aussichten* des Klett Verlags mit im Arbeitsbuch enthaltener DVD sowie *Berliner Platz NEU*). Im 1997-2000 erschienen Lehrwerk *em* fand man sog. Videotipps, die im Kontext der Förderung von Lernerautonomie besonders positiv bewertet wurden. Auch Grundstufenlehrwerke (z.B. *Planet* des Max Hueber Verlags und *Geni@I* von Langenscheidt) enthalten immer häufiger DVDs mit Filmsequenzen. Dem Lehrwerk *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1* liegt eine DVD mit zehn Reportagen bei. Seit 2012 erschien das Lehrwerk *Menschen* des Max Hueber Verlags mit einer DVD mit 24 Filmen zur Schulung des Hör-Sch-Verstehens (vgl. Chudak 2008: 126).

Lehrwerken zunehmen sollen. Dabei sind vor allem effiziente Aufgabenstellungen wünschenswert, die einerseits die Schulung des Hör-Seh-Verstehens ermöglichen, andererseits die Medienkompetenz fördern und landeskundliche Informationen sowie das kulturreflexive Lernen mit diesen Filmen bzw. Videos vermitteln.

### **5.3 Perspektiven der Lehrwerkkritik, Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse**

Seit Anbeginn des Erscheinens von Lehrwerken findet eine kritische Auseinandersetzung mit diesen statt. Die Debatte, ob man ein Lehrwerk verwenden soll oder nicht, geht weit zurück. Bei der Entscheidung, ein bestimmtes Lehrwerk zu verwenden, orientieren sich die Lehrenden oder Institutionen an spezifischen Beurteilungs- und Auswahlkriterien (vgl. Krumm 2010: 1218).

In der Form und den Zielen der systematischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken werden drei Bereiche unterschieden: Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik und Lehrwerkbegutachtung (vgl. Funk 2010: 362).

1973 wurde in der BRD ein Arbeitskreis zur Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik gegründet. Seine Aufgabe war, in Hinblick auf Lehrwerke den Impuls für eine wissenschaftliche Lehrwerkkritik zu geben.

Die **Lehrwerkkritik** bildet schon seit den 1970er Jahren einen wichtigen Bestandteil im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Lehrwerkkritik zielt im Ganzen auf eine Beurteilung von Lehrwerken ab, die oft mit den Zielen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal in Bezug auf methodische Innovationen sowie der möglichen Empfehlung für die Einführung von Lehrmaterialien für eine konkrete Zielgruppe verbunden ist. Die Aufgabe der Lehrwerkkritik ist es, ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz von Lehrwerken zu erarbeiten. Lehrwerkkritik beschäftigt sich mit der Frage, ob ein Lehrwerk seine Aufgaben hinsichtlich des Unterrichts mit einer bestimmten Lernergruppe erfüllt (vgl. Funk 2010: 365; Krumm 2010: 1218; Neuner 1994: 17; Neuner 2003: 400).

Die Analyse, Entwicklung und Beurteilung der Lehrwerke erfolgt mit Hilfe einer empirischen **Lehrwerkforschung**: Sie untersucht die Wirkungen des Lehr- und Lernmaterials für LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Krumm 1982: 2). Wenn das Lehrwerk bei der Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse als Produkt untersucht wird, steht bei Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung ein Lern- und Unterrichtsprozess im Mittelpunkt. Sie

untersucht die Entwicklung, Wirkung der Lehrmaterialien auf das Lehr- und Lerngeschehen im Unterricht sowie die Nutzung von Lehrwerken durch Lehrende und Lernende (vgl. Krumm 2010: 1219).

Laut Krumm kann die Lehrwerkforschung in Form von drei Ausführungen erfolgen:

- Einer systematischen Erprobung von Lehrwerken während deren Entwicklung,
- Einer Wirkungsforschung,
- Einer historisch orientierten Lehrwerkforschung (vgl. Krumm 2010: 1219).

### **Zur Lehrwerkanalyse**

Etwa seit den 1970er Jahren gibt es Analysen fremdsprachlicher Lehrwerke. Ziel der Lehrwerkanalyse ist die hermeneutische Erforschung von Inhalten und Konzepten der Lehrmaterialien auf der Basis definierter Einzelkriterien oder umfassender Kriterienkataloge (vgl. Kast/Neuner 1994). Das Lehrwerk lässt sich im Prinzip durch zwei Verfahren analysieren: entweder wird eine kriteriengeleitete Analyse oder die Analyse im Rahmen der sogenannten Rezeptionsforschung durchgeführt (vgl. Dvorecky 2016: 93). DaF-Lehrwerke sind bisher unter verschiedenen Aspekten (Grammatik, Aussprache, Landeskunde, Fachsprache, usw.) analysiert worden. Ins Zentrum der Lehrwerkanalyse rücken auch Analysen einzelner Aspekte von Lehrwerken: beispielsweise Grammatik, Landeskunde, Plurizentrik, aber auch die Funktion von Bildern, etc. Es gibt heute kein theoretisch abgesichertes Ordnungssystem für die Kriterien der Lehrwerkanalyse. Das bedeutet, dass jeder der GutachterInnen für sich Gründe für die gewählten Kriterien anführen kann (vgl. Krumm 2010: 1219).

An dieser Stelle ist es besonders für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sinnvoll, auf die verschiedenen Kriterienkataloge einzugehen, die eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse stützen. Dies soll anhand der wichtigsten Veröffentlichungen geschehen, dem *Mannheimer Gutachten* (Engel/Krumm/Wierlacher 1977; 1979), dem *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm 1985) und dem *Brünner Kriterienkatalog* (Jenkins 1997).

*Das Mannheimer Gutachten* war im Bereich Deutsch als Fremdsprache einer der ersten Beiträge zur systematischen Analyse von Lehrwerken. Anhand eines entwickelten Kriterienrasters wurden ausgewählte Lehrwerke unter drei Aspekten untersucht: unter didaktischem, linguistischem (z.B. die vermittelte Sprache, die Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität) und landeskundlich- thematischem Aspekt (z.B. die Themenplanung, die Frage der Literatur und der Landeskunde). Das Mannheimer Gutachten gibt zwei Aspekte als

Grundlagen der Leitlinienentwicklung an: 1. Erstellung von Hilfen für die Lehrkraft zur Beurteilung der Eignung eines Lehrwerks für ihren Unterricht; 2. Angaben zur fachwissenschaftlichen und –didaktischen Grundkonzeption (vgl. Krumm 2010: 1218; Neuner 1994: 21).

*Der Stockholmer Kriterienkatalog* ist ein praxisorientierter und für die Unterrichtspraxis verwendbarer Kriterienkatalog. Beim *Stockholmer Kriterienkatalog* und beim *Brünner Kriterienkatalog* standen die Multikulturalität in den Zielsprachenländern und die regionalen Bedingungen des Deutschlernens in einzelnen Ländern im Vordergrund (vgl. Faistauer 2007: 233).

Was die neueren Arbeiten betrifft, ist das Analyseraster *Qualitätsmerkmale von Funk* (2004) zu erwähnen. Er schlägt die Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen aus Sicht der Fachdidaktik vor, welches jedoch als offenes und ergänzendes Arbeitsinstrument verstanden werden soll. Er geht ebenfalls der Frage nach, wie die Qualität von Lehrwerken gemessen werden kann. Die Relevanz der einzelnen Aspekte muss in Abhängigkeit von der konkreten Situation gesehen werden.

In dem Sammelband *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht* von Kast und Neuner (1994) wird näher auf die Problematik von Kriterienrastern eingegangen (vgl. Maijala 2007: 545). Rösler (vgl. 2010b: 130) betont, dass die Grundproblematik der Lehrwerkanalyse für DaF immer problematische personelle Vermischung von MaterialmacherInnen und KritikerInnen war. Neuner schreibt, dass es kein Lehrwerk gibt...

„(...) in dessen Impressum nicht auch die Namen derer zu finden sind, die auch an anderer Stelle an der fachdidaktischen Diskussion teilnehmen. Soll ein Kollege, der an einem Lehrwerk mitgearbeitet hat, das Lehrwerk, an dem ein anderer Kollege beteiligt ist, als fehlerhaft oder ungeeignet abqualifizieren?“ (Neuner 1979:34).

Abschließend soll ein kurzer Blick auf die zukünftige Perspektive der Lehrwerkanalyse, die von Krumm (vgl. 2010: 1222f) entwickelt wurde, geworfen werden. Für die weitere Entwicklung könnten folgende Gesichtspunkte relevant sein:

- Die Weiterentwicklung von Analyse Kriterien.
- Die Erprobung und Evaluierung von Lehr- und Lernmaterialien im Sinne einer Praxisforschung.
- Die weitere Erforschung der Wirkungen von Lehrwerken. Es geht darum, zu untersuchen, wie Lehrkraft und Lernende das Material nutzen, welche Rolle die visuellen Darstellungen und die graphische Aufbereitung spielen. Schließlich wären längerfristige Fallstudien und Begleituntersuchungen zu wünschen.

- Die Untersuchung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei der Arbeit mit multilingualen und multikulturellen Lerngruppen.
- Die Lehrwerkanalysen sollen in Verbindung mit autonomiefördernden Übungsaktivitäten bereits in der LehrerInnenausbildung praktiziert werden, damit Lehrkräfte das Angebot an schülerInnenzentrierten und kooperativen Arbeitsformen in neueren Lehrwerken nutzen können.

In diesem Zusammenhang lässt sich hervorheben, dass sich die vorliegende Arbeit weder auf eine Lehrwerkforschung, noch auf eine Lehrwerkkritik bezieht. Der Fokus liegt nicht darauf, ob mit dem ausgewählten Lehrwerk im DaF- Unterricht gearbeitet werden soll oder nicht.

Es wird untersucht, ob die im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* enthaltenen audiovisuellen Dokumente zur Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen ermöglichen. In diesem Fall spricht man von einer Lehrwerkanalyse.

## II. EMPIRISCHER TEIL

### 6. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

In den nachfolgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit schließt sich der empirische Teil an. In diesem Teil sollen die konkreten Fragestellungen, die sich aus dem theoretischen Teil ergeben haben, näher untersucht werden. Es wurde festgestellt, dass audiovisuelle Materialien ein großes didaktisch-methodisches Potenzial im Fremdsprachenunterricht haben, das im DaF-Unterricht oft nicht ausgeschöpft wird. Aufgrund dessen wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwiefern die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im DaF-Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* (Klett-Langenscheidt, 2015) berücksichtigt wird. Es wird auch untersucht, welche Übungsmöglichkeiten auf den Filmseiten des analysierten Lehrwerks zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens angeboten werden.

Forschungsgegenstand dieser Untersuchung ist das DaF-Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2*. Die Durchführung der im Weiteren dargestellten Lehrwerkanalyse scheint dem wissenschaftlichen Interesse angemessen zu sein, da zur Zeit dieser Untersuchung keine vergleichbare Analyse der Daten vorliegt. Es kann angenommen werden, dass die DaF-Lehrwerke audiovisuelle Dokumente zur Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen entwickeln, deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung bestimmter methodisch-didaktischer Aspekte empfehlenswert ist.

Mein persönliches Erkenntnisinteresse für diese Arbeit ist, zu untersuchen, inwiefern die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in dem DaF-Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* berücksichtigt wird. Die Antwort auf diese Frage soll am Ende der Arbeit bei der Darstellung der Ergebnisse gegeben werden.

Diese Forschungsfrage wird in folgenden Teilfragen unterteilt. Sie tragen dazu bei, die Forschungsfrage sukzessive zu beantworten.

1. Welche Arten von Hör-Seh-Texten werden im Lehrwerk angeboten (authentisch, didaktisch-authentisch, didaktisch)?
2. Welche Filmgattungen finden sich im analysierten Lehrwerk (fiktional, nicht-fiktional, Animation)?
3. Welche kulturellen und landeskundlichen Informationen über deutschsprachige Länder/Regionen (DACHL) werden anhand der Hör-Seh-Texte mitgeteilt?
4. Ermöglicht die Beschäftigung mit audiovisuellen Materialien die Förderung von kulturreflexivem Lernen?
5. Werden Filmsequenzen zur Vermittlung und Schulung des Hör-Seh-Verstehens eingesetzt?

## **6.1 Forschungsmethode**

Für den empirischen Teil meiner Masterarbeit habe ich mich für die Analyse des Lehrwerks *Aspekte Neu. Mittelstufe Deutsch B2* nach einem selbst erstellten Kriterienkatalog entschieden. Als Methode wird eine qualitative inhaltliche Lehrwerkanalyse mit Elementen der Filmanalyse, betreffend den lehrwerkbegleitenden Videomaterialien, verwendet. Genauer gesagt kommt in dieser Arbeit die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zur Anwendung. Diese Entscheidung wird mit folgenden Überlegungen begründet.

Empirische Forschung wird in der Regel in qualitative und quantitative Forschung unterteilt. Die Wiedergabe der gewonnenen Erkenntnisse wird bei der qualitativer Forschung verbalisiert oder bei der quantitativen Forschung numerisch dargestellt. Sie umfassen unterschiedliche Voraussetzungen, Herangehensweisen, Ziele und Methoden. In der Sprachlehrforschung spricht man auch immer häufiger von einer Kombination unterschiedlicher Daten und Methoden, um ein möglichst vollständiges Bild von Lernprozessen zu erzielen. Es geht um den Einsatz von Mischformen und Kombinationen von quantitativer und qualitativer Forschung (mixed methodologies), um einander ergänzende Erkenntnisse in neuen Forschungsfeldern zu gewinnen.

Die Wahl des Forschungsansatzes hängt von den zu untersuchenden Gegenständen, Fragestellungen und damit verbundenen Erkenntnisinteressen und Zielen ab. Bei jeder empirischen Studie ist zu entscheiden, welches Forschungsdesign angemessen ist (vgl. Riemer 2014: 20). Das Ziel der qualitativen (auch explorativ-interpretativ genannten) Forschung ist, eine Verhaltensweise aus der Perspektive der Beforschten nachzuvollziehen, während die quantitative Forschung ein Phänomen beschreibt, erklärt und seine Verbreitung ermittelt (vgl. Albert/Marx 2014: 12). Riemer (vgl. 2014: 20) betont, dass das Ziel der Analyse qualitativer Daten sei, aus den Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten. „Auf der Ebene der allgemeinen Zielsetzung von Forschungen stehen sich *Verstehen* auf der qualitativen Seite und auf der quantitativen Seite *Deskription* und *Erklären* menschlichen Verhaltens gegenüber“ (Riemer 2008: 6).

Als methodische Vorgehensweise greife ich auf das Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2010) zurück, weil ich mithilfe dieser Forschungsmethode das Lehrwerk *Aspekte Neu. Mittelstufe Deutsch B2* hinsichtlich seiner Vermittlung von Hör-Seh-Verstehen und das mit der Fertigkeit verbundene Übungsangebot untersuchen möchte.

An dieser Stelle wird dieses kategorienbasierte Verfahren näher beschrieben. Bei dem kategorienbasierten Verfahren wird der empirische Text kodiert und es werden Kategorien aus den empirischen Daten generiert. Dieses Verfahren hat zum Ziel, aus der Theorie abgeleitete und definierte Kategorien an den Text heranzutragen. Die Analyse beginnt mit einer klar formulierten, theoretisch begründeten Fragestellung (vgl. Demirkaya 2014: 218).

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist gemäß Mayring (2010) die Analyse von Material, welches aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt. Gegenstand der Inhaltsanalyse können neben der Sprache auch Bilder, Musik, Videos, o.ä. sein.

Die qualitative Inhaltsanalyse analysiert Texte systematisch, indem sie am Material entwickelte Kategoriensysteme (kategoriegeleitete Textanalyse) bearbeitet. Im Zentrum der Analyse stehen die Kategorienkonstruktion und –anwendung, welche theoretisch begründet werden und die Analyseaspekte darstellen. Die Arbeit mit einem Kategoriensystem ist ein entscheidender Punkt für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (vgl. Mayring 2010: 49).

Mayring unterscheidet drei Hauptformen bzw. Techniken qualitativer Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. In meiner Untersuchung stütze ich mich auf die strukturierende Inhaltsanalyse: das untersuchte Material wird anhand bestimmter Kriterien bewertet (vgl. Mayring 2010: 65). Hierbei wird das von mir erstellte Kategoriensystem an das

Material herangetragen und festgelegt, welche Teile unter welche Kategorie fallen sowie genannte Ankerbeispiele angeführt. In der Phase der Ergebnisdarstellung werden alle Daten zusammengefasst und aufgearbeitet.

Bei den Strukturierungen als zentraler Technik sind verschiedene Untergruppen zu unterscheiden: die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung. Jede dieser Strukturierungen kann ganz unterschiedliche Zielsetzungen haben.

Für die vorliegende Arbeit sind die typisierende und die formale Strukturierung von Bedeutung. Das Hauptkategoriensystem wird vorab theoriegeleitet festgelegt und dann an das Material herangetragen. Bei der typisierenden Strukturierung kann man auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen signifikanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben. Mithilfe dieses Verfahrens werden die Lehrwerkslektionen mit besonderer Berücksichtigung des im Lehrwerk enthaltenen Übungsangebotes für das Hör-Seh-Verstehen ausgewertet. Bei der formalen Strukturierung kann nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten eine innere Struktur herausgefiltert werden (vgl. Mayring 2010: 66). Dieses Verfahren kann für meinen empirischen Teil relevant sein, weil der Aufbau der Lehrwerkslektionen zum Thema Hör-Seh-Verstehen untersucht werden soll.

Bei dem empirischen Teil meiner Arbeit handelt es sich um eine deduktive Kategoriendefinition. Die Kriterien, anhand derer das Lehrwerk *Aspekte neu* analysiert wird, werden durch die Ergebnisse meiner theoretischen Ausarbeitungen der Fachliteratur entwickelt.

Die Aufgabe von Mayrings Konzeption der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren und konzeptualisieren und das Material hinsichtlich dieser Aspekte systematisch zu beschreiben - in unserem Fall in Hinsicht darauf, wie die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk *Aspekte Neu. Mittelstufe Deutsch B2* vermittelt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems.

Der Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse umfasst folgende Schritte, die bei der Analyse berücksichtigt werden:

1. Sich-Vertraut-Machen mit dem Material
2. Ableitung von Oberkategorien aus der Fragestellung
3. Entwicklung von Unterkategorien
4. Erprobung des Kategoriensystems
5. Modifikation des Kategoriensystems

6. Ergebnisdarstellung, Interpretation und Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Mayring 2010: 59)

Qualitative Inhaltsanalyse wird als ein systematisches und valides Verfahren mit dem Ziel einer zusammenfassenden Beschreibung des Materials definiert. Diese Beschreibung erfolgt bei der Zuordnung von relevanten Teilen des Materials zu den Kategorien des Kategoriensystems. Im empirischen Teil wird eine qualitative inhaltliche Lehrwerkanalyse mit Elementen der Filmanalyse in Bezug auf die im Lehrwerk enthaltenen Videomaterialien durchgeführt.

## **6.2 Datenerhebungsinstrument**

In diesem Kapitel werden die Analysekriterien für die Lehrwerkanalyse entwickelt und dargestellt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen habe ich mich an dem Analyseraster orientiert, das Lilya Weiß (2015: 64) in ihrer Masterarbeit „Eine Untersuchung zur Darstellung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in aktuellen DaF-Lehrwerken am Beispiel von *Sicher! B1+*“ erarbeitet hat. Die von ihr erstellten Analysekriterien erweisen sich für meinen empirischen Teil als relevant.

Für unsere Fragestellung ist es interessant, auf die verschiedenen Kriterienraster einzugehen. Das Analyseraster stützt sich auf das Mannheimer Gutachten (Krumm et al. 1981), auf den Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht (Jenkins 1997), auf den Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994), das Kriterienraster von Funk (Funk 2004) (vgl. Weiß 2015: 63). Ein Raster sollte als Hilfestellung verstanden werden. Die Fragen werden aus den oben genannten Kriterienkatalogen genommen und an mein Forschungsinteresse angepasst.

Die Autorin hat in dem Kriterienkatalog drei Analyseaspekte ausdifferenziert: „Methodisch-didaktische Gesichtspunkte“, „Texte/Textsorten/Themen“ und „Übungsdimensionen“. Der Fragenkatalog zu jedem Analyseaspekt, der von Lilya Weiß (2015: 64f) erstellt wurde, wird an meine Forschungsfrage angepasst, aber auch von mir überarbeitet und ergänzt. Mithilfe der herausgearbeiteten Analysekriterien soll das Material untersucht und ausgewertet werden.

<b>Analyseaspekt</b>	<b>Fragenkatalog</b>
<p style="text-align: center;"><b>Analyseaspekt 1</b> <b>„Methodisch-didaktische Gesichtspunkte“</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Werden die Ziele der Filmarbeit im Lehrwerk klar formuliert?</li> <li>2. Durch welche Art der methodisch-didaktischen Einbettung audiovisueller Aktivitäten in den Lektionsverlauf zeichnet sich das Lehrwerk aus, z.B. modulare oder lineare Repräsentation?</li> <li>3. Wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen separat angeboten oder gibt es Übungen, die auch die anderen Fertigkeiten inkludieren?</li> <li>4. Werden auch Übungen zu Wortschatz, Grammatik und Phonetik aus den angebotenen Hör-Seh-Texten entwickelt?</li> <li>5. Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Hör-Seh-Texten ermöglichen?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Analyseaspekt 2</b> <b>„Texte/Textsorten/Themen“</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welche Arten von Hör-Seh-Texten werden im Lehrwerk angeboten (authentisch, didaktisch-authentisch, didaktisch)?</li> <li>2. Welche Filmgattungen finden sich im Lehrwerk (fiktional, nicht-fiktional, Animation)?</li> <li>3. Welche kulturellen und landeskundlichen Informationen über deutschsprachige Länder/Regionen (DACHL) werden anhand der Hör-Seh-Texte mitgeteilt?</li> <li>4. Ermöglicht die Beschäftigung mit audiovisuellen Materialien die Förderung von interkulturellem/kulturreflexivem Lernen und die Ausbildung eines „kulturellen Sehens“?</li> <li>5. Haben die gewählten Themen einen Bezug zur Alltagserfahrung der Lernenden? Ermöglichen Themen und Situationen den Lernenden „als sie selbst“ sprachlich zu agieren und Stellung zu beziehen?</li> </ol>

	<p>6. Weisen die Videos eine zeitlich unbegrenzte Aktualität auf und bleiben sie über einen längeren Zeitraum aktuell und relevant?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Analyseaspekt 3</b> <b>„Übungsdimensionen“</b></p>	<p>1. Wie sieht die Übungstypologie zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens aus? Welche filmspezifischen Aufgabenformen gibt es? Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung?</p> <p>a) VOR dem Sehen: Vorentlastung, Aufbau von Erwartungshaltungen, Aktivierung von Vorwissen – sprachlich, kulturell, filmbezogen</p> <p>b) WÄHREND des Sehens: analytische und kreativ-produktive Auseinandersetzung mit Hör-Seh-Texten</p> <p>c) NACH dem Sehen: Gesamtdeutung und Anschlussaktivitäten (Rekonstruieren, Perspektivenwechsel, Generalisierung von Einblicken)</p> <p>2. Legen die Filmseiten Wert auf die Filmanalyse: z.B. Untersuchung von Gestaltungsmitteln des Mediums Film, Vermittlung von filmanalytischen Aspekten?</p> <p>3. Werden verschiedene Stile des Hör-Seh-Verstehens geübt (orientierend, kursorisch, selektiv oder total)?</p> <p>4. Wie lang sind die im Lehrwerk angebotenen Hör-Seh-Texte (Kurz-, Medien-, Langformat)?</p> <p>5. Wie werden audiovisuelle Formate präsentiert (Block-Präsentation, Intervall-Präsentation, Sandwich-Präsentation, Segment-Präsentation)?</p> <p>6. Welche Sozialformen kommen beim Übungsangebot vor (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Arbeit im Plenum, Projektunterricht)?</p> <p>7. Orientieren sich die Videos an der Standardsprache? Bieten sie Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, dialektale Färbung, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache,</p>

	literarische Sprache?
--	-----------------------

**Tab. 1 : Darstellung der Kriterien für die Analyse von Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu* (vgl. Kast/Neuner 1994, Weiß 2015: 64)**

Nach der Präsentation des Fragenkatalogs folgt nun die eigentliche Lehrwerkanalyse, welche nach der in Kapitel 6.2 beschriebenen Methode durchgeführt wird. Zunächst wird das ausgewählte Lehrwerk vorgestellt und in seiner Auswahl begründet.

### **6.3 Auswahl des analysierten Lehrwerks**

Für die Lehrwerkanalyse wurde nach einem aktuellen DaF-Lehrwerk gesucht, mit welchem im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Österreich gearbeitet wird. Nach langem Suchen und vielen Überlegungen wurde das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* (Klett-Langenscheidt Verlag, 2015) ausgewählt, weil es ein kommunikatives Lehrwerk ist, das häufig in DaF/DaZ-Kursen in Österreich eingesetzt wird.

Es wurde entschieden, *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch* auf dem Sprachniveau B2 (nach dem GeR) zu analysieren. An dieser Stelle wird meine Entscheidung aus verschiedenen Sichtweisen begründet. Erstens war bei der Auswahl des Lehrwerks entscheidend, sich auf eine bestimmte Zielgruppe – und zwar (junge) Erwachsene, sowie auf ein bestimmtes sprachliches Niveau – B2 – einzuschränken. B2 Niveau ist eine Mittelstufe, welche gewisse kommunikative Kompetenzen voraussetzt, um anschließend die Sprachprüfungen zu bestehen. Deutschkenntnisse auf Niveau B2 sind auch notwendig, wenn man an einer österreichischen Universität studieren oder nach sechs Jahren rechtmäßigem Aufenthalt in Österreich die Staatsbürgerschaft beantragen will. Was die Schulung des Hör-Seh-Verstehens angeht, sind die meisten Didaktisierungen zu Filmen für Lernende ab Niveau B2 konzipiert. Besonders betrifft das die Spielfilme, die sprachlich komplex sind und ein hohes Sprachniveau erfordern.

Eine entscheidende Bedingung für die Auswahl dieses Lehrwerks war die Präsenz der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2*. Dem Lehrbuch des Lehrwerks sind authentische Filme auf einer DVD beigelegt. Die Doppelseite zum Film ist zu jedem Kapitelthema passend und regt die Kommunikation und Interaktion bei Lernenden an.

Mein Interesse an dem gewählten Lehrwerk ist auch dadurch begründet, dass es methodisch-didaktische Ansätze zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens aufweist. Chudak (vgl. 2008: 125) weist darauf hin, dass das Lehrwerk *Aspekte. Mittelstufe Deutsch* (Langenscheidt 2007) eines der

neuesten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache ist, das sich organisch in die Lehrwerkkonzepte einfügt, entsprechende Didaktisierungsvorschläge enthält, durch seine Vielfalt an Übungsangeboten positiv überrascht und schließlich das Training des Hör-Seh-Verstehens ermöglicht.

Darüber hinaus war für meine Auswahl auch die Position des Verlags auf dem Markt für Lehrwerke relevant. Der ausgewählte Ernst Klett Sprachen Verlag ist einer der führenden Sprachenverlage in Europa. Der Verlag präsentiert sein umfangreiches Lehrwerksangebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache für alle Alters- und Niveaustufen. Der Verlag entwickelt sowohl digitale und Print- Lernmedien für SchülerInnen und Erwachsene, als auch Lehrwerke für erwachsene SprachenlehrerInnen im In- und Ausland.

Die oben genannten Kriterien waren für die Auswahl des analysierten Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* von großer Bedeutung.

## **7. Analyse von audiovisuellen Materialien des DaF-Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2***

Im folgenden Kapitel wird das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* nach der Beschreibung seines Aufbaus und der Analyse der im Lehrwerk enthaltenen audiovisuellen Dokumente auf der Basis des erstellten Kriterienkatalogs untersucht.

### **7.1 Aufbau des Lehrwerks**

An dieser Stelle wird *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* vorgestellt. In diesem Unterkapitel wird über die Konzeption des Lehrwerks und seine Komponenten informiert.

#### **Zur Konzeption**

*Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch* ist eine Überarbeitung des beliebten Mittelstufenlehrwerks *Aspekte. Mittelstufe Deutsch*. Die AutorInnen sind bei der Überarbeitung auf Wünsche und Anregungen aus der Praxis von Lehrenden eingegangen. Sie haben großen Wert auf aktuelle und motivierende Themen gelegt sowie die Grammatikprogression und –vermittlung verbessert.

*Aspekte neu* ist ein Lehrwerk, das sich mit seinem handlungsorientierten Ansatz am GeR orientiert. Es wurde auf der Grundlage der Empfehlungen des *Gemeinsamen Europäischen*

*Referenzrahmens für Sprachen* und mithilfe der Kann-Beschreibungen aus *Profile deutsch* entwickelt. *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2*, das Deutsch-Lehrwerk für die Mittelstufe von Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber und Ralf Sonntag, richtet sich an Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren, die ihre Deutschkenntnisse ab dem Niveau B2 vertiefen wollen und führt zum Niveau C1.

Das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* beinhaltet Printmaterialien (Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch, Intensivtrainer), ein Medienpaket (die CDs zum Lehrbuch, eine DVD) und die Homepage ([www.aspekte.biz](http://www.aspekte.biz)), die Lernfortschrittstests und Testmaterial, interaktive Onlineübungen, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, Lesetexte, mp3-Downloads, Transkripte, Lösungen, Linksammlungen, Wortlisten und vieles mehr bietet (vgl. Lehrerhandbuch *Aspekte neu B2 2015*: 5).

Im Mittelpunkt meiner Analyse steht das **Lehrbuch mit DVD**, das zu den zehn Kapitelthemen Filmsequenzen mit Fokus auf dem Hör-Seh-Verstehen bietet.

Das Lehrbuch zu *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* besteht aus 10 Kapiteln. Diese setzen sich aus folgenden Teilen zusammen (vgl. Lehrerhandbuch *Aspekte neu B2 2015*: 9f):

- **Die Auftakt- Doppelseite** mit großen Bildern, Texten und Aufgaben, die für einen kommunikativen Einstieg in das Thema des Kapitels dienen.
- **Vier Module** zu verschiedenen Aspekten des Kapitelthemas. Modul 1 und Modul 3 umfassen je eine Doppelseite, die eine Fertigkeit mit entsprechenden Aufgaben und Texten fokussiert und diese mit einer weiteren Fertigkeit verknüpft. Hier wird auch die Grammatik übersichtlich erarbeitet und angewendet. Modul 2 stellt eine intensive Beschäftigung mit einer Fertigkeit in den Mittelpunkt der Spracharbeit. Dabei werden Fertigkeiten immer in ihrem natürlichen Zusammenspiel bearbeitet. Modul 4 umfasst zwei Doppelseiten und integriert die anderen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben).
- **Das Porträt** zu einer landeskundlich interessanten Persönlichkeit, Institution oder Geschäftsidee aus dem deutschsprachigen Raum.
- **Die Grammatik- Rückschau** für den systematischen Überblick fasst die Regeln zu den beiden Grammatikthemen aus Modul 1 und Modul 3 mit Beispielen zusammen.
- **Die Filmseiten** bilden den Abschluss eines Kapitels. Die Doppelseite zum Film passt zu jedem Kapitelthema, das die Kommunikation und Interaktion im Kurs anregt.

Die Gestaltung der Lehrbuchseiten ist optisch ansprechend, übersichtlich und abwechslungsreich. Man findet leicht, was man sucht.

Das Lehrbuch zu *Aspekte neu B2*

- ermöglicht modularen und linearen Unterricht
- bietet interessante Themenaspekte aus bekannten Konzepten an
- bereitet auf das Goethe-Zertifikat B2, TELC Deutsch B2 und das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) B2 vor
- festigt und erweitert Strukturen und trainiert Fertigkeiten sowie Strategien
- festigt Kenntnisse auf B2-Niveau
- vertieft Wortschatz und Redemittel
- trainiert, erweitert und systematisiert Grammatik in zahlreichen kommunikativen Kontexten
- trainiert den Umgang mit komplexen Hör- und Lesetexten
- enthält attraktive Auftaktseiten und spannende landeskundliche Porträts
- motiviert die Lernenden durch authentische Filme auf der DVD und trainiert Hör-Seh-Verstehen<sup>8</sup>

## **7.2 Textsorte „Film“ im Kontext des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2***

Im Mittelpunkt meiner Analyse stehen die **Filmseiten** von Ralf-Peter Lösche und Ulrike Moritz, die wichtige Bestandteile des Lehrwerks sind und den Abschluss jedes Kapitels bilden.

Hier werden Aufgaben und Standbilder aus dem Film und kurze Texte angeboten, die den Lernenden das systematische und schrittweise Verstehen der Filmsequenzen ermöglichen. Außerdem gibt es Aufgaben, die zu weiterführenden Diskussionen oder einer kreativen Weiterarbeit führen. Die Zielsetzung ist das Training des Hör-Seh-Verstehens. Außerdem sollen die Lernenden durch das authentische Bildmaterial besser angesprochen werden. Die Filmarbeit soll auch die Lernmotivation stärken. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Medienangebote (DVD) neben dem Lehrbuch fakultativ, d.h. unter Umständen weglassbar und nicht in das Unterrichtskonzept integriert sind: die DVD „bietet zu den zehn Kapitelthemen Filmsequenzen als fakultatives Lernangebot mit Fokus auf dem Hör-Seh-Verstehen.“ (vgl. Lehrerhandbuch *Aspekte neu B2 2015*: 5)

Dem Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* liegt eine DVD mit insgesamt zehn unterschiedlichen Sehformaten, wie Reportage, Dokumentation oder Interview, bei. Laut Verlagsprospekt handelt es sich um Ausschnitte aus Fernsehreportagen bzw. Dokumentationen des ZDF. Die Sequenzen sind zwischen drei und neun Minuten lang.

---

<sup>8</sup> Unter: <https://www.klett-sprachen.de/aspekte-neu-b2/t-1/9783126050241>, Zugriff 22.12.2017

Der Einsatz von Hör-Seh-Texten, die *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* den Lernenden sowie den Lehrenden mit der DVD und den entsprechenden Aufgaben zur Verfügung stellt, bietet für den Fremdsprachenunterricht viele Vorteile (vgl. Lehrerhandbuch *Aspekte neu B2 2015:15*):

- authentische Sprache und Sprecher
- Facetten gesprochener Sprache: Dialekte, Umgangssprache, elliptische Sätze
- parasprachliche Signale (Mimik, Gestik)
- wirklichkeitsnahe Verbindung von Bild und Ton
- Unterstützung interkulturellen Lernens (Kultur als sichtbares Phänomen)
- Anwendung von Hör-Seh-Verstehen

Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Lernenden die Filme zu Hause ansehen und einzelne Aufgaben nach ihren Interessen und Bedürfnissen bearbeiten.

An dieser Stelle werden die Titel der zehn Kapitel und der Videomaterialien sowie ihre Länge dargestellt:

<b>Kapitel</b>	<b>Filmname</b>	<b>Filmlänge</b>
Kapitel 1 Heimat ist...	Ganz von vorn beginnen	8'54''
Kapitel 2 Sprich mit mir!	Was man mit dem Körper sagen kann	7'57''
Kapitel 3 Arbeit ist das halbe Leben?	Gleicher Lohn für gleiche Arbeit?	4'11''
Kapitel 4 Zusammen leben	Blind geboren	5'05''
Kapitel 5 Wer Wissen schafft, macht Wissenschaft	An der Nase herumgeführt	2'53''
Kapitel 6 Fit für...	Kunstwerke auf ehemaligen Abraumhalden	3'21''
Kapitel 7 Kulturwelten	Faszination Freeclimbing	3'15''
Kapitel 8 Das macht(e) Geschichte	Ein Traum wird wahr	7'55''
Kapitel 9 Mit viel Gefühl...	Musik macht klug	3'53''
Kapitel 10 Ein Blick in die Zukunft	Vogelflug	2'58''

**Tab. 2: Darstellung der Filmmamen und ihrer Länge (vgl. Lehrbuch *Aspekte neu 2015: 200*)**

Bei der Durchsicht des Lehrwerks fällt auf, dass die Themen der Kapitel mit Videomaterialien inhaltlich im Großen und Ganzen verknüpft sind und einander ergänzen. Das Themenspektrum ist breit. Auf den ersten Blick überrascht auch das Übungsangebot zu den vorgestellten Videomaterialien durch seine Vielfalt positiv. Es handelt sich um Ausschnitte aus Fernsehreportagen bzw. Dokumentationen mit Interviews als informative Textsorten. Ihre Hauptfunktion ist es, ihren EmpfängerInnen über einen bestimmten Sachverhalt oder ein Ereignis zu informieren. Die Lernenden haben beim Ansehen des Videomaterials das Gefühl, tatsächlich beim beschriebenen Ereignis live am Ort des Geschehens zu sein sowie die Atmosphäre selbst zu erleben. Die Reportagen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* basieren auf Recherchen, Beobachtungen, Erlebnissen, Eindrücken sowie Interviews, wobei sie sich durch eine Nähe zum Gezeigten auszeichnen. Um die eigene Glaubhaftigkeit zu betonen, bedienen sich die Reportagen authentischen Materials (Interviews, Fotos etc.). Sie sind immer von einem/einer ReporterIn geprägt, der versucht, objektiv zu sein. Die Reportagen begleiten in der Regel einen kleinen Personenkreis oder ausgewählte ProtagonistInnen, die ExpertInnen auf einem bestimmten Themengebiet sind. So wird z.B. in Lektion 10 das Video *Vogelflug* dargestellt, indem die Vogelforscher im Interview über die Klimaveränderung in der Welt und über damit verbundene Veränderung des Verhaltens der Zugvögel in den letzten Jahren berichten. Bei anderen Filmen kann man beobachten, dass meist zwischen den Ansichten und Erlebnissen gewechselt wird, sodass mehrere Geschichten zu einem Oberthema zeitlich erzählt werden. Als Beispiel kann man das Videomaterial der Lektion 1 *Ganz von vorn beginnen* anführen. Im Film geht es um eine deutsche Familie, die wegen geringer beruflicher Perspektive in Deutschland nach Spanien auswandert.

Jedes der Familienmitglieder äußert seine/ihre Meinungen zu Themen wie Auswanderung, Umzug, Zurückkehren oder besseres Leben, wobei Einzelschicksale vorgestellt werden.

Alle Reportagen verfolgen einen dramaturgischen Aufbau: einen packenden Einstieg, der bei den Lernenden Neugier auf das Thema weckt, den Kern der Reportage mit Interviews, Hintergrundinformationen sowie eine Geschichte und die finalen Schlusspunkte.

Darüber hinaus lässt sich betonen, dass für die Videos eine bildhafte Sprache typisch ist, die das Erzählte greifbar und erlebbar macht. Die gewählte Zeitform der Reportagen ist oftmals das Präsens. Dies vermittelt den EmpfängerInnen das Gefühl, die erzählte Geschichte mit eigenen Augen zu beobachten oder selbst zu erleben.

### **7.3 Die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Kontext des Lehrwerks**

Im folgenden Abschnitt werden die Filmseiten mit begleitendem Übungsangebot des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* in Hinblick auf die Schulung des Hör-Seh-Verstehens, auf

die thematischen Aspekte von audiovisuellen Materialien und auf die methodisch-didaktische Aufbereitung analysiert. Die Basis der Analyse sind die Fragen zur Darstellung und Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen unter den drei Analyseaspekten: „Methodisch-didaktische Gesichtspunkte“, „Texte/Textsorten/Themen“ und „Übungsdimensionen“ (vgl. Kapitel 6.3). Abschließend sollen diese Fragen in den Teil der Darstellung und Bewertung von Ergebnissen einfließen.

### 7.3.1 Methodisch-didaktische Gesichtspunkte

Für die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen ist die didaktisch-methodische Aufbereitung eines Films von großer Bedeutung. Im theoretischen Teil (vgl. Kap. 3.3 und 4.2) wird diese Bedeutung anhand der Fachliteratur aufgezeigt. Im Fragenkatalog dieses Analyseaspekts wird nach den methodisch-didaktischen Prinzipien gefragt.

#### Frage 1: Werden die Ziele der Filmarbeit im Lehrwerk klar formuliert?

In aktuellen DaF-Lehrwerken sind Lernziele meistens im Inhaltsverzeichnis oder am Anfang bzw. Ende jeder Lektion aufgelistet. Sie geben eine erste Orientierung für die Lehrkraft (vgl. Brinitzer/Hantschel 2013: 155). Neben dem Begriff *Lernziel* findet man auch die Bezeichnung *Kann-Beschreibung*. Das Festlegen realistischer Lernziele gehört zu den wichtigsten Kompetenzen eines jeden Lehrenden. Leider geben weder das Inhaltsverzeichnis noch die Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* eine Hilfestellung dabei, Lernziele für die Filmseiten als fakultatives Lernangebot zu formulieren.

Jedes Kapitel informiert zu Beginn der Lektion auf der Auftaktseite ausschließlich über die Lernziele und die Grammatik der vier Module. Nachfolgende Abbildung vermittelt die Lernziele zu der ersten Lektion (Heimat ist...) des Lehrwerks *Aspekte neu Mittelstufe Deutsch*:

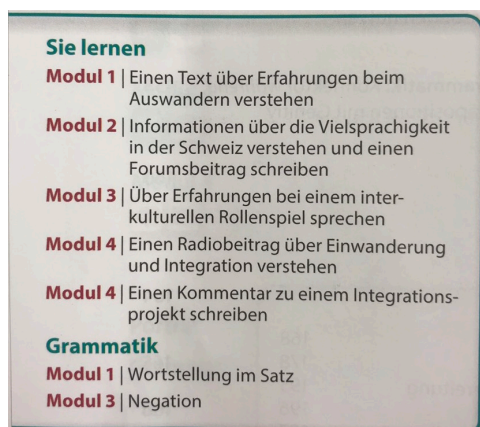


Abb 6: Lernziele der 1. Lektion (vgl. Lehrbuch *Aspekte neu* 2015: 8)

Im Beispiel sind die Lernziele sehr global angegeben. Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es, die Lernziele durch Beispiele zu konkretisieren und verständlich zu machen.

Das Fehlen der Lernziele zu den Filmseiten kann sowohl für die Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung als auch für die Lernenden problematisch sein. Für die Autonomie der Lernenden ist es relevant, gemeinsam mit der Lehrperson Lernziele zu planen, zu formulieren und selbstständig festzulegen, denn die SchülerInnen sollen wissen, was sie lernen sollen. Die Lernziele haben eine nachweislich positive Wirkung auf den Lernprozess der Lernenden. Darüber hinaus gibt es im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* keine Evaluation sowie keine sogenannte Überprüfung, ob die definierten Lernziele erreicht worden sind.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Lehrpersonen, die mit den Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* arbeiten wollen, bei der Unterrichtsvorbereitung die Lernziele für sich und ihre Lerngruppe klar formulieren sollten. Die formulierten Lernziele müssen neben einer Inhalts- auch eine Verhaltenskomponente enthalten, denn nur anhand sichtbarer Verhaltensweisen sind die im Lernprozess entwickelten Kompetenzen messbar und damit der Lernerfolg überprüfbar.

**Frage 2: Durch welche Art der methodisch-didaktischen Einbettung audiovisueller Aktivitäten in den Lektionsverlauf zeichnet sich das Lehrwerk aus, z.B. modulare oder lineare Repräsentation?**

Die zu den Filmseiten gehörenden Aufgaben sind linear aufgebaut. Das heißt, dass die Lehrenden die Aufgaben mit den Lernenden linear durcharbeiten können, sodass sie im Unterricht Schritt für Schritt vorgehen. Die abwechslungsreichen Aufgaben und Übungen beziehen sich direkt auf das audiovisuelle Material. Durch die klar formulierten Anweisungen kommen die Lernenden leichter und schneller an die Lösung. Außerdem können sie mit dem Video selbstständig zu Hause nacharbeiten, wenn sie den Unterricht versäumt haben.

Die zehn Filmseiten können grundsätzlich in beliebiger Reihenfolge eingesetzt werden. Das Lernangebot zum Training von Hör-Seh-Verstehen kann auch modular bzw. einzeln bearbeitet werden. Jede Filmseite behandelt im Großen und Ganzen einen inhaltlichen Aspekt des Kapitelthemas. Jedoch gibt es keinen Zusammenhang mit den grammatischen Phänomenen, die in der Lektion auftreten. Das Lehrwerk weist meines Erachtens auch keine Progression von leichteren zu schwierigeren Hör-Seh-Texten auf: Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben steigt auch nicht von einer Filmseite zur nächsten Filmseite. Das betrifft vor allem die Portionierung der Grammatik und die Auswahl von Hör-Seh-Texten bezüglich der Länge, der Thematik und

des vorhandenen Wortschatzes. Zum Beispiel sind die Videos in den ersten zwei Lektionen länger als die Videos in den nächsten Lektionen. Das ermöglicht ein Umstellen der Reihenfolge der Filmseiten.

**Frage 3: Wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen separat angeboten oder gibt es Übungen, die auch die anderen Fertigkeiten inkludieren?**

Das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* orientiert sich an dem didaktischen Prinzip der integrierten Fertigkeiten. Das Lehrwerk trainiert die fünf Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen und Hör-Seh-Verstehen) anhand einer Vielfalt an Textsorten. Man stellt sich die Frage: Welche sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden durch die Arbeit mit Filmen gefördert?

Neben den vier Grundfertigkeiten kommt der fünften Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens eine tragende Rolle zu. Das Hör-Seh-Verstehen als isolierte fünfte Fertigkeit wird allerdings explizit weder im Inhaltsverzeichnis noch in den Lektionen genannt. Es werden Filmseiten als fakultatives Lernangebot angeboten, die audiovisuelle Materialien und dazugehörigen Aufgaben und Übungen enthalten. Sie werden separat am Ende jeder Lektion dargestellt. Sie umfassen aber auch einen Übungsapparat, der die anderen Fertigkeiten in unterschiedlicher Gewichtung involviert. Die Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten ist immer in Kombination miteinander zu sehen. Durch die Arbeit mit Filmen werden sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten geschult. Die Filmseiten bieten viele Möglichkeiten zur produktiven Spracharbeit mit Videomaterialien. Am häufigsten kommt nach dem Hör-Seh-Verstehen die Fertigkeit des Sprechens. Sie steht im Vordergrund jeder Filmseite zum Hör-Seh-Verstehen.

An der zweiten Stelle steht die Fertigkeit des Leseverstehens und am wenigsten gewichtet werden die Übungen zur Schulung des Schreibens.

Im Folgenden werden alle auf den Filmseiten vorkommenden Fertigkeiten näher betrachtet.

Durch die Arbeit mit Filmen wird die produktive Fertigkeit des **Sprechens** am meisten geschult. Wilts (vgl. 2001: 215) betont, dass dies oft viel leichter und unkomplizierter als bei der Textarbeit gelingt, weil Filme nicht nur ein großes Motivationspotential, sondern auch ein hohes kommunikatives Aufforderungspotenzial besitzen. Die Lernenden äußern sich in der Regel gern zu Filmen bzw. Videos, die sie angeschaut haben. Wenn die Themen des Films für die Lernenden von großer Bedeutung oder von Interesse sind, dann besteht bei ihnen das Bedürfnis, über das Gesehene zu sprechen.

Im Bereich der produktiven Fertigkeit Sprechen können folgende Lernziele formuliert werden:

Die TeilnehmerInnen können:

- Informationen über die eigene Kultur oder das Heimatland vermitteln (vgl. Lehrbuch: 23, 55)
- eigene Gefühle, Eindrücke, Vermutungen und Meinungen zum Gesehenen äußern und begründen (vgl. ebd.: 54, 135)
- an Gesprächen und Diskussionen in Gruppen teilnehmen (vgl. ebd.: 71)
- die Fragen zum Film beantworten (vgl. ebd.: 103, 118)
- das Gespräch in Gruppen spielen (vgl. ebd.: 39)
- über Erfahrungen sprechen (vgl. ebd.: 38)
- in einem Rollenspiel agieren (vgl. ebd.: 167)
- die Handlung des Videos nacherzählen (vgl. ebd.: 70)
- kleine Dialoge spielen (vgl. ebd.: 87)
- die Grafik beschreiben (vgl. ebd.: 22)
- die Filmsequenz zusammenfassen (vgl. ebd.: 70)

Im Rahmen der Filmarbeit wird auch das **Leseverstehen** gefördert. Diese Fertigkeit wird auf den Filmseiten durch die Einbeziehung von Zusatztexten und von dazugehörigen Leseaufgaben geschult. Als Beispiel anzuführen sind hier Texte mit thematischem Bezug zum Video z.B. ein Ausschnitt aus dem Forum zum Thema „berufliche Gleichberechtigung“ (vgl. Lehrbuch: 55), ein kurzer Text über die Ausstellung aus einer Webseite (vgl. ebd.: 71), kurze Texte über Freeclimbing (vgl. ebd.: 102), Beiträge in einem Forum zum Film (vgl. ebd.: 103), ein Text über das Ruhrgebiet (vgl. ebd.: 118) und der Text über Kraniche (vgl. ebd.: 166). Manchmal werden Texte vor dem Hör-Seh-Verstehen als Einstieg ins Thema angeboten. Zum Beispiel in der 10. Lektion (Lehrbuch Üb. 2, S. 166) sollen die Lernenden zuerst den kurzen Text über Kraniche und ihren Flug lesen, den unbekanntem Wortschatz klären und sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Erst dann sollen sie die erste Filmsequenz über Kraniche sehen und weiterführende Aufgaben erfüllen. Interessant finde ich auch den Einsatz von Meinungen aus dem Forum zum Thema „berufliche Gleichberechtigung“ in Lektion 3 (Lehrbuch Üb. 4, S. 55), die die Lernenden zuerst lesen und dann diskutieren sollen. Diese authentischen Texte bieten die Möglichkeit, die Meinungen und Perspektiven von anderen Personen zu erfahren und anhand von Vorwissen persönliche Einstellung dazu zu äußern.

Die produktive Fertigkeit des **Schreibens** wird auch durch die Arbeit mit Filmen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* gefördert. Schreiben eignet sich gut zur Festigung der Sprachkenntnisse.

Die Fertigkeit Schreiben wird einerseits in den instrumentellen Funktionen verwendet, z.B. Notizen machen (vgl. Lehrbuch: 22, 71), Sätze schriftlich ergänzen mithilfe von Stichwörtern (vgl. ebd.: 55, 167), Tabellen ergänzen (vgl. ebd.: 54), Wörter Fragen zuordnen (vgl. ebd.: 38), Aussagen aus der Filmsequenz korrigieren (vgl. ebd.: 151), Assoziationen schreiben (vgl. ebd.: 167), Sätze (aus der Filmsequenz) zu Ende schreiben (vgl. ebd.: 150) etc. Lernende notieren sich auch unbekannte Wörter und Ausdrücke. Bei diesen Aktivitäten fungiert Schreiben als Mittlertätigkeit (Lernhilfe). Andererseits liegt Schreiben als Zieltätigkeit vor, wenn Lernende Texte in der Zielsprache selbst verfassen und mit Hilfe dieser Texte etwas mitteilen. Nach dem Ansehen der Filmsequenzen werden die Lernenden angeleitet, ihre eigenen Texte zu verfassen. So schreiben sie in Lektion 3 (Lehrbuch Üb. 4b, S. 55) in der Phase nach dem Sehen des Films einen eigenen Forumsbeitrag zum Thema „berufliche Gleichberechtigung“. Als Muster haben sie in der früheren Übung die Meinungen von unterschiedlichen Personen aus dem Forum zum gleichen Thema gelesen. Das könnte ihnen helfen, selbst einen Forumsbeitrag zu verfassen. So schreiben die Lernenden in Lektion 5 (Lehrbuch Üb. 6, S. 87) ein E-mail an die Redaktion über die gesehene Sendung zum Thema Duftmarketing. Sie äußern und begründen schriftlich ihre Meinung zum Einsatz von Düften anhand ihrer eigenen Erfahrung. In Lektion 6 (Lehrbuch Üb. 5b, S. 103) sind die Lernenden in der Phase nach dem Sehen des Films aufgefordert, ihre Meinungen zu einem Zitat sowie zu den Beiträgen in einem Forum zum Film zu schreiben.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Schreibaufgaben thematisch mit den Filmsequenzen in Verbindung stehen. Trotzdem gibt es keine Schreibaufgaben mit konkretem Bezug zu dem Film (z.B. Erstellen einer Filmkritik, Übersetzung von ausgangssprachlichen Ausdrücken ins Deutsche, Filmgeschichte weiterschreiben u.Ä.).

Die Fertigkeit des **Hörverstehens** im Fall von Filmen erfordert das Erfassen und Dekodieren gesprochener Sprache sowie ihre typischen Erscheinungsformen (Einsatz von Intonation, Rhythmus, Sprechtempo, dialektale Färbung, etc.). Es gibt keine Aktivitäten, die die Fertigkeit Hörverstehen fördern. Die Fertigkeit Hören steht im Lehrwerk ausschließlich im Fokus des Moduls *Hören* aber nicht auf den Filmseiten. Die Übung „Sehen Sie die Filmsequenz ohne Bild“ (*blind listening*) kommt leider bei der Arbeit mit Filmen nicht vor. Es gibt auch keine Hörtexte im Übungsangebot der Filmseiten, die eine begleitende Funktion haben.

Bei der Analyse der Fertigkeiten im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* ist die Problematik zu sehen, die im theoretischen Teil im Kapitel 2.2 erläutert wurde. Es handelt sich um die Präsenz der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens als 5. Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Wie ich schon erwähnt habe, wird diese Fertigkeit im Lehrwerk explizit nicht erwähnt und als „Arbeit mit Film“ bezeichnet. Die Arbeit mit Film wird als fakultatives Lernangebot angeboten, das im DaF-Unterricht nach Wunsch von Lehrpersonen eingesetzt werden kann.

#### **Frage 4: Werden auch Übungen zu Wortschatz, Grammatik und Phonetik aus den angebotenen Hör-Seh-Texten entwickelt?**

Auf den Filmseiten sind ausschließlich Übungen und Aufgaben zu finden, die mit der Wortschatzarbeit und der Grammatik verbunden sind. Es gibt keine Aktivitäten, die die Phonetik (Aussprache, Intonation) trainieren. Ich möchte mit den Übungstypen beginnen, die den Wortschatz erweitern. Man kann dabei zwei Typen ausdifferenzieren: die Wortschatzübungen, die aus den angebotenen Hör-Seh-Texten entwickelt werden, und die Wortschatzübungen, die mit den Filmen nur thematisch verknüpft sind. An dieser Stelle werden ein paar Beispiele angeführt. Viele Übungen zum Wortschatztraining beziehen sich auf die semantischen Relationen. In Lektion 1 (Lehrbuch Üb.3, S. 23) werden die Lernenden aufgefordert, die Bedeutung der angegebenen Wörter und Wendungen aus dem Film zu klären. So zum Beispiel setzen die Lernenden in Lektion 5 (Lehrbuch Üb. 2a, S. 86) mit zwei Bedeutungen vom Verb *riechen* auseinander und ordnen die Bedeutungen des Verbs den Sätzen zu. In der nächsten Übung 2b sollen die Lernenden die Wörter in einer Skala (negativ – positiv) anordnen.

Diese Übungen werden als Einstig ins Thema und in der Phase vor dem Sehen der Filmsequenz „*An der Nase herumgeführt*“ angeboten.

Noch eine Anmerkung: Es ist zu sehen, dass die Lernenden sich in dieser Lektion bei der Grammatik-Rückschau (Lehrbuch: 85) mit dem Grammatikthema Passiv auseinandersetzen. Jedoch werden keine Aktivitäten auf der Filmseite der Lektion 5 angeboten, die mit dem Passiv im Zusammenhang stehen.

Eine interessante Wortschatzübung in dieser Lektion ist die Übung 7b, in der die Lernenden die oben erwähnten Ausdrücke und Redewendungen in ihre Erstsprache übersetzen sollen. Ein Beispiel der Wortschatzübung in der Phase nach dem Sehen ist in Lektion 6 (Lehrbuch Üb. 4c; S. 103) zu finden. Nach dem Sehen des Videos über Freeclimbing werden die Lernenden aufgefordert, mit den Adjektiven zum Thema Sport zu arbeiten. In der Phase während des

Sehens wird eine Übung in Lektion 9 (Lehrbuch Üb. 2b, S. 150) angeboten, bei dem die Lernenden die markierten Teile in den Sätzen durch die Wörter und Ausdrücke aus dem Film „*Musik macht klug*“ ersetzen sollen. Sowohl als Einstieg ins Thema als auch in der Phase nach dem Sehen werden Brainstorming-Übungen angeboten, bei denen die Lernenden alle Wörter sammeln, die ihnen zum Thema einfallen (Lektion 9 und Lektion 10).

### **Frage 5: Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Hör-Seh-Texten ermöglichen?**

Im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* gibt es Angebote zum spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache anhand von Hör-Seh-Texten. Bei kreativen Verfahren steht im Vordergrund häufig die Textproduktion – ob mündlich oder schriftlich, so dass neben der produktiven Auseinandersetzung mit einem Film der kreativ-schöpferische Umgang mit Sprache gefördert wird (vgl. Solte 2016: 25).

Im Folgenden werden Übungsaktivitäten analysiert, die einen kreativen Umgang mit Sprache anhand von audiovisuellen Materialien ermöglichen.

In Lektion 2 „*Was man mit dem Körper sagen kann*“ wird auf Seite 39 (Übung 3b) eine spielerische Aufgabe angeboten, die im Zusammenhang mit der angesehenen Filmsequenz steht. Die Lernenden werden aufgefordert, sich zu zweit eine Situation (beim Arzt, auf einer Behörde, beim Bewerbungsgespräch, mit einem Lehrer,...) zu überlegen und das Gespräch zu spielen und dabei besonders auf Mimik, Gestik und Haltung Rücksicht zu nehmen.

Aufgaben dieser Art trainieren bei Studierenden freies Sprechen und erhöhen die Kommunikationsbereitschaft in der Gruppe. Das Thema Körpersprache ist an sich sehr interessant und bietet Gelegenheiten zur spielerisch-kreativen Arbeit. Die abschließende Aktivität in der Phase nach dem Sehen des Films, die die Lektion 2 anbietet, ist das Spielen einer Begegnung mit einer/einem Bekannten auf der Straße. Die Lernenden sollen sich dafür eine bestimmte emotionale Haltung überlegen (freundlich, schüchtern, wütend, ärgerlich, höflich, aggressiv, euphorisch,...). Dabei setzen die Teilnehmenden ihre Stimme und ihre Körpersprache bewusst ein. Diese körperliche Aktivität eignet sich meiner Meinung nach sehr gut für den Unterricht und hilft unter anderem, die Energie, Konzentration sowie die Motivation bei Lernenden wieder aufzubauen.

Eine sehr verbreitete kreative Methode – das Rollenspiel – kann fast in jeder Lektion gefunden werden. Viele Übungen haben zum Ziel Dialoge zu schreiben und sie später vorzuspielen (Lektion 5: 87) oder Situationen mit Hilfe von Rollenkarten zu spielen (Lektion 10: 167).

Die Assoziationsübungen in den Lektionen 9 und 10 zu den Wörtern „Musik“ und „Klimawandel“ haben auch kreativen Charakter. Wortspiele aktivieren besonders das Sprachzentrum, das logische Denken sowie die Kreativität. Sie können zu kreativen, lustigen Wortneuschöpfungen und Wortverbindungen anregen. Darüber hinaus wird in Lektion 5 eine kreative Aufgabe gestellt, die mit der menschlichen Wahrnehmung im Zusammenhang steht. Die Lernenden werden aufgefordert, an Dinge wie Meer, Regen, Zigarettenrauch, Pferd, Fisch, Zimt, Lavendel, Farbe zu denken und sich vorzustellen, dass sie diese Dinge riechen könnten. In der Anweisung der Aufgabe wird gefragt, welche der Gerüche die Lernenden als angenehm bzw. unangenehm empfinden. Zu zweit sprechen die TeilnehmerInnen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der menschlichen Wahrnehmung, teilen ihre Eindrücke und Assoziationen. Nach dieser Aktivität schauen sie das Video an und erfahren mehr über das Riechen und die Wirkung von Gerüchen oder Düften auf den Menschen (vgl. Lehrbuch: 86).

In Lektion 4 findet man eine Aktivität auf Seite 70 (1b), die ich als interessant hinsichtlich des spielerischen Umgangs mit Sprache einstufe. Als Einstieg ins Thema „*Blind geboren*“, in der Phase vor dem Sehen einer Filmsequenz über einen Jungen Kevin, der blind geboren wurde, wird eine Aktivität angeboten, in der die Lernenden ihre Augen schließen und mit geschlossenen Augen ihre Sachen (Bücher, Heft, Stifte usw.) vom Tisch in ihre Tasche packen sollen. Nach diesem Versuch sollen die Lernenden darüber im Plenum reflektieren, wie es ist, eine alltägliche Sache zu machen, ohne zu sehen. Mit dieser Aktivität können die Lernenden für das emotionale Thema Blindheit sensibilisiert werden und über ihre Gefühle sprechen. Sie diskutieren die Schwierigkeiten, auf welche blinde Menschen im Alltag regelmäßig stoßen. Ein Einstieg dieser Art bereitet die Lernenden sehr gut auf das Ansehen der Filmsequenz über Kevin und seine Familie vor.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* im Großen und Ganzen einen kreativ-spielerischen Umgang mit Hör-Seh-Texten ermöglichen. Trotzdem fehlen leider Aktivitäten, die sich aus methodisch-didaktischer Sicht für die Förderung des Hör-Seh-Verstehens als sinnvoll erwiesen haben. Als Beispiele kann man folgendes anführen: zu Filmfiguren Biografien erfinden, Filmkritiken verfassen, einen Film drehen im Rahmen der Projektarbeit, filmanalytische Merkmale diskutieren, usw.

### 7.3.2 Texte/Textsorten/Themen

Im folgenden Teil der Analyse wird sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt von Hör-Seh-Texten eingegangen. Zu Anfang sollen die filmischen Textsorten bestimmt werden, die das Hör-Seh-Verstehen fördern. Im weiteren Verlauf werden die Inhalte von Videos unter die Lupe genommen. Des Weiteren möchte ich näher auf die Frage eingehen, welche kulturellen und landeskundlichen Informationen anhand der Hör-Seh-Texte mitgeteilt werden und ob die Beschäftigung mit audiovisuellen Materialien die Förderung des kulturellen Lernens ermöglicht.

#### **Frage 1: Welche Arten von Hör-Seh-Texten werden im Lehrwerk angeboten (authentisch, didaktisch-authentisch, didaktisch)?**

Das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* bietet zu den zehn Kapitelthemen Filmsequenzen mit Fokus auf dem Hör-Seh-Verstehen. Alle Hör-Seh-Texte, die auf den zehn Filmseiten vorzufinden sind, lassen sich als **authentisch** charakterisieren. Das Wort *authentisch* meint in diesem Zusammenhang Texte und Gegenstände, die nicht speziell für das Fremdsprachenlernen erstellt wurden, sondern aus dem Zielsprachenkontext stammen. Wie ich in Kapitel 3.3 erläutert habe, beinhalten authentische Materialien eine natürlich komplexe Sprache und wurden nicht eigens für den Unterricht anhand einer syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 126).

Keim weist darauf hin, dass die Frage der Authentizität von Lehrwerken sowohl Praktiker als auch Theoretiker seit vielen Jahren beschäftigt (vgl. Keim 1994: 162).

Die im Lehrwerk angebotenen Hör-Seh-Texte sind authentische Texte, die für keine didaktischen Lehrzwecke von Muttersprachlern erzeugt worden sind und unverändert (in ihrem natürlichen Kontext) eingesetzt werden. Alle Hör-Seh-Texte beinhalten Interviews, die die Merkmale der gesprochenen Sprache aufweisen: phonetische Merkmale (Sprechgeschwindigkeit, Intonation, Pausen, Lautstärke), lexikalische Merkmale (dialektale Varietäten, Redensarten, Modalpartikeln), diskursive Merkmale (Korrekturen, Paraphrasierungen, Störungen in der Kommunikation).

Es werden unterschiedliche authentische Sendeformate wie Reportage, Dokumentation oder Interview angeboten. Die Themen, mit denen sich die audiovisuellen Materialien des Lehrwerks auseinandersetzen, sind folgende:

- Lektion 1: Auswanderung. Deutsche Familie
- Lektion 2: Körpersprache
- Lektion 3: Gleichberechtigung im Beruf. Frauenberufe
- Lektion 4: Blinde Menschen in der Gesellschaft am Beispiel des 11-jährigen Kevin
- Lektion 5: Wirkung von Gerüchen und Düften auf den Menschen
- Lektion 6: Extremsport Freeclimbing
- Lektion 7: Kunstwerke im Ruhrgebiet
- Lektion 8: Die Teilung Deutschlands und der Mauerfall
- Lektion 9: Musikalische Förderung von kleinen Kindern
- Lektion 10: Zugvögel und die Veränderung ihres Verhaltens

Alle Hör-Seh-Texte werden aus dem ZDF-Archiv entnommen (vgl. Lehrbuch: 200). Das ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen) ist eine der größten öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten Europas mit Sitz in Mainz (Deutschland). Die Webseite des ZDF ist ein integriertes Videoportal mit Zugriff auf Live-Streams der TV-Programme und auf das Archiv des ZDF, das unterschiedliche Sendungen wie Nachrichtenblöcke, politische Sendungen, Informationssendungen, wissenschaftliche Reportagen oder ganze Fernsehserien umfasst. Es ist festzuhalten, dass alle filmischen Texte des Lehrwerks *Aspekte neu* authentische Textsorten sind. Diese authentischen Materialien bringen in den Unterricht ein Stück Realität. Meiner Meinung nach können sie Gesprächsanlässe schaffen, Interesse und Neugier an Sprache und Land wecken, zur kreativen Arbeit, zum Lesen und zum weiteren Recherchieren von angesehenen Informationen motivieren, die wiederum den Wortschatz erweitern.

**Frage 2: Welche Filmgattungen finden sich im Lehrwerk (fiktional, nicht-fiktional, Animation)?**

Das analysierte Lehrwerk enthält in den Hör-Seh-Modulen ausschließlich nicht-fiktionale Filmgattungen, deren Ereignisse sich im Medium auf die soziale Realität beziehen. Non-fiktionale (oder dokumentarische) Filme bilden einen Aspekt der Wirklichkeit ab und finden sich in der Realität vor. ([www.kinofenster.de/lehmaterial/glossar/D](http://www.kinofenster.de/lehmaterial/glossar/D)) (21.01.2018)

Die Merkmale non-fiktionaler Filme (vgl. Scheinfeigel 1998: 210f; Sponsel/Sebening 2009: 100; Henseler u.a. 2011: 211ff) umfassen:

- eine Welt, die bereits existiert, die Filme vielleicht einrichten und transformieren
- oft Dialoge und Interviews zwischen dem/der RegisseurIn und den ProtagonistInnen
- Spontanes Gespräch, verbunden mit Handlung

- ein breites Spektrum an Akzenten, Dialekten oder Soziolekten
- nicht dramatische Handlungen dramaturgisch organisiert
- geringe Qualität der Tonspur, vielfältige Umgebungsgespräche
- Vorstellung der Figuren, des Handlungsortes, der Themen
- Zusammenfassung der Gedanken oder der Handlung des Films, Wiederholung wichtiger Aussagen des Films zur Bestätigung

Die oben genannten Merkmale unterscheiden die non-fiktionalen Filme von fiktionalen Filmen.

Die non-fiktionalen Filmsorten haben das große methodisch-didaktische Potenzial im Fremdsprachenunterricht. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen weist im Rahmen der audio-visuellen Rezeption explizit den Punkt „Fernsehsendungen und Filme verstehen“ aus und beschreibt die Lernziele der Arbeit mit non-fiktionalen Hör-Seh-Texten folgendermaßen (Europarat 2001: 77):

B2: Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.

Im analysierten Lehrwerk *Aspekte neu B2* kommen filmische Textsorten wie Reportagen, Dokumentationen und Interviews vor. Sie berichten von Handlungen, Ereignissen oder Phänomenen, bieten eine breite Themenpalette und landeskundliche Themen.

Die Merkmale dieser filmischen Textsorten wurden durch die methodische Verfahrensweise nicht thematisiert. Es gibt keine Aufgaben, die einen Bezug zu den filmspezifischen Inhalten haben. Darüber hinaus sind keine Informationen zu den Genrebezeichnungen und zu den filmanalytischen Begriffen im Lehrwerk vorhanden.

An dieser Stelle werfen wir einen Blick auf die im Lehrwerk enthaltenen Gattungen und erklären ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.

Als journalistische Gattung wurde die Reportage in den 1920er Jahren entwickelt, um der Subjektivität und Parteilichkeit des Urteils eigenen Raum und literarischen Ausdruck zu schaffen. Sie findet sich in allen journalistischen Medien – als Zeitungsbericht, als Bildreportage, als Hörfunkbeitrag oder als Fernsehform.

Reportagen gehören zu den Video-Podcasts, die ungefähr 5 bis 10 Minuten dauern. Das ist die ideale Länge für eine 90-minütige Unterrichtseinheit. Es geht um authentische, unveränderte, nicht didaktisch angepasste Nachrichten-/Reportage-Sendungen.

Daher wirken diese Podcasts auf die Lernenden sehr stark motivierend.<sup>9</sup> Reportagen können nur einen Teil der Wirklichkeit spotlichtartig ausleuchten. Als dokumentarische Gattung ist für sie die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der berichteten Fakten verpflichtend sowie ihre Auswahl, Anordnung und Gewichtung. Das Bestreben nach Lebendigkeit, Farbigkeit und atmosphärischer Dichte ist explizit als subjektive Prägung des Berichteten durch einen/eine BerichterstellerIn kenntlich gemacht. Die Reportage führt Leser, Zuschauer oder Hörer (in der Live-Reportage zeitgleich) vor Ort und lässt das Publikum das Ereignis mit den Augen des/der ReporterIn sehen (vgl. Haller 1997).<sup>10</sup>

Eine sehr interessante Herangehensweise bietet Stork (2012) im Hinblick auf technisches und didaktisches Potenzial von Podcasts in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen an. Sie betont, dass Podcasts, die von Radio oder Fernsehsendern produziert wurden, die Vorteile der bisherigen Prozess- und Produktmedien verbinden. Hier zeigt sich, dass die didaktischen Potenziale von Podcasts und der Einsatz von Hör-Seh-Texten eine Individualisierung des Lernprozesses, mobiles Lernen sowie eine integrative Fertigkeitenschulung erreichen können. Sie plädiert, dass neue Medien wie Podcasts von der Didaktik weiter erforscht und diskutiert werden sollen, vor allem in Bezug darauf, wie sie in den DaF-Unterricht integriert und mit anderen Unterrichtsszenarien verknüpft werden können (vgl. Stork 2012: 14).

Fernsehreportagen sind eine der populärsten Textsorten für das Trainieren des Hör-Seh-Verstehens. In dieser Textsorte gelten Prinzipien wie Authentizität und Aktualität. Chudak weist darauf hin, dass manche LernerInnen angeben, dass Filmmaterial eine Länge von maximal 20 bis 30 Min. nicht überschreiten sollte. Ansonsten sei kein sinnvoller Unterricht möglich (vgl. Chudak 2007: 16). Ausgehend davon biete es sich an, mit Kurzfilmen oder Reportagen zu arbeiten.

Abschließend lässt sich sagen, dass im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* kein Platz für fiktionale Filmsorten (Spielfilme, Kurzfilme, Werbespots, Trailer, Teaser) und Animationen (Trickfilme) zu finden ist. Die Auswahl von Filmen beschränkt sich ausschließlich auf recht kurze Reportagen bzw. Dokumentationen, was man kritisch betrachten kann. Die Lernenden haben leider keine Möglichkeit, mit anderen Filmsorten zu arbeiten. Das ist schade, denn eine pädagogisch motivierte und didaktisch durchdachte Auseinandersetzung mit Spielfilmen kann den Fremdsprachenunterricht inhaltlich und methodisch bereichern und die Medienkompetenz bei Lernenden fördern.

---

<sup>9</sup> Unter: [https://www.deutsch-portal.com/blog\\_2515f1\\_Der%20Einsatz%20von%20Video-Podcasts%20im%20DaF-Unterricht](https://www.deutsch-portal.com/blog_2515f1_Der%20Einsatz%20von%20Video-Podcasts%20im%20DaF-Unterricht), Zugriff 21.01.2018

<sup>10</sup> Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=309>, Zugriff 21.01.2018

### **Frage 3: Welche kulturellen und landeskundlichen Informationen über deutschsprachige Länder/Regionen (DACHL) werden anhand der Hör-Seh-Texte mitgeteilt?**

Im folgenden Teil der Analyse werden die Filmseiten analysiert und der verfolgte Landeskundeansatz wird kritisch hinterfragt. Im Lehrerhandbuch des Lehrwerks wird angegeben, dass *Aspekte neu* ein implizites und integratives Landeskundekonzept verfolgt (vgl. Lehrerhandbuch *Aspekte neu* 2015: 8). In das Sprachlernmaterial ist das Wissen über die Zielsprachenländer, ihre Kultur, die Verhaltensweisen, Routinen und Rituale ihrer BewohnerInnen integriert. Die Lernenden erhalten landeskundliche Informationen durch eine aktive Arbeit mit Filmen auf der DVD.

An dieser Stelle wird die Vermittlung von landeskundlichen Informationen unter die Lupe genommen und analysiert. Ammer (vgl. 1994: 31) hat das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache untersucht. Der von ihm erarbeitete Fragenkatalog wurde bei meiner Analyse berücksichtigt.

Er unterscheidet fünf Präsentationsweisen von „deutscher Kultur“ in Lehrwerken: typisierend-imitatorische, normativ-dokumentarische, affirmativ-exklamatorische, problemorientierte und die kritisch-emanzipatorische Präsentationsweisen (vgl. Ammer 1994: 37f).

Lehrwerke für den DaF-Unterricht müssen nicht nur unter Gesichtspunkten wie „Wortschatz“, „Grammatik“ oder „Aussprache“ analysiert und beurteilt werden, sondern auch hinsichtlich des Bildes, das sie von deutschsprachigen Ländern vermitteln (vgl. ebd.: 31). Im Folgenden werden alle Filme sowie mit ihnen verbundene Aktivitäten in Hinsicht auf die Landeskunde-Vermittlung kritisch untersucht.

Was die thematischen Aspekte betrifft, erfahren die Lernenden anhand von Hör-Seh-Texten landeskundliche Informationen über die Geschichte (historische Ereignisse, Geschichte der Teilung Deutschlands), den Alltag und das gesellschaftliche Leben (soziale Kontakte und Beziehungen, Auswanderung, Arbeit und Freizeit, Sport), Bildung und Wissenschaft (Körpersprache, Wirkung von Gerüchen und Düften), Geografie (Ruhrgebiet, Bergbau), Wirtschaft und Technik (Umwelt, Klimawandel, Arbeitslosigkeit, Bleichberechtigung im Beruf), Kulturelles (Kunstwerke, Künstler, Musik, Religion, Theater).

Im folgenden werden einige Beispiele aus dem analysierten Lehrwerk angeführt, die landeskundliche Informationen vermitteln.

In Lektion 1 (Lehrbuch: 22f) setzen sich die Lernenden mit Themen wie Auswanderungsgründe der Deutschen, die damit verbundenen Schwierigkeiten, berufliche Perspektiven in Deutschland und Integration auseinander. Mit Hilfe von der in der ersten Übung illustrierten Grafik „Auswanderungsgründe der Deutschen“ werden die Lernenden aufgefordert, zu zweit darüber zu diskutieren. Es wird anhand der Filmsequenz über die deutsche Familie, die wegen geringer beruflicher Perspektive in Deutschland einen Neubeginn in Spanien gewagt hat, über ihr Leben im neuen Land informiert. Es geht um eine problemorientierte Darstellung des Alltags in Deutschland, die auch zu Stellungnahmen, Meinungsäußerungen und Lösungsvorschlägen anregen kann (vgl. Ammer 1994: 37).

Migration und Integration ist ein immer aktuelles und interessantes Thema für die Landeskunde-Vermittlung. Dieses Thema motiviert die Lernenden zur Reflexion, so können LernerInnen diskutieren, kommentieren und auch erörternde Texte verfassen.

In Lektion 8 (Lehrbuch: 134f) behandeln die Lernenden das Thema der Geschichte Deutschlands, und zwar die deutsche Nachkriegszeit und die Geschichte der Teilung Deutschlands sowie der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten. In der ersten Übung in der Phase vor dem Sehen der Filmsequenz (Lehrbuch Üb. 1, S. 134) werden die LernerInnen aufgefordert, die Jahreszahlen zu den wichtigen Ereignissen nach 1945 zu sortieren. Das ist ein klares Beispiel einer Faktenlandeskunde, die sich auf faktenorientiertes Hintergrundwissen von Lernenden konzentriert und historische sowie politische Tatsachen von Deutschland vermittelt. In den älteren landeskundlichen Konzeptionen geht es um die reine Vermittlung von faktenbezogenem Wissen über die Zielkultur, was in didaktischer Hinsicht einem kognitiven Ansatz entspricht.

„Dieses faktische Wissen k[ann] sich auf politische oder historische Themen beziehen, auch auf kulturelle Themen, dann allerdings eingeschränkt auf die Hochkultur. Geographie gehört ebenso in diesen Bereich wie Politik.“ (Rösler 2012: 200)

Diese traditionelle faktenbezogene Landeskunde reicht allerdings bei weitem nicht aus, um sich in einer fremden Kultur zurechtzufinden, und sollte daher um eine kommunikative Dimension ergänzt werden. Außerdem könnte diese Aufgabe meiner Meinung nach als Rechercheaufgabe angeboten werden. Es könnte für DaF-LernerInnen kompliziert sein, spontan Jahreszahlen den Ereignissen zuzuordnen. Als Einstieg ins Thema finde ich diese Aufgabe eher misslungen.

In den nächsten Übungen und Aufgaben arbeiten die Lernenden mit dem Film, der über den Bau der Berliner Mauer sowie die Wiedervereinigung der deutschen Staaten berichtet. Sie sollen die Atmosphäre und die Stimmung auf den Straßen beschreiben, ihre persönliche Meinungen dazu äußern sowie den Inhalt des Videos nacherzählen und diskutieren.

Lektion 7 (Lehrbuch: 118f) stellt ein interessantes landeskundliches Thema dar. In dem in dieser Lektion angebotenen Film lernen die ZuschauerInnen die Geschichte des Ruhrgebiets in Deutschland kennen. Das Ruhrgebiet, in dem sehr viele Menschen wohnen, war früher ein bedeutendes Steinkohleabbaugebiet und eine Industrieregion, in der Stahl produziert wurde. Heutzutage sind dort viele Kultureinrichtungen und Freizeitmöglichkeiten (Theateraufführungen, Biken, Skulpturen und moderne Kunstwerke besichtigen). Die Filmseite bietet ein reiches Übungsangebot, das einen Bezug zur Filmsequenz hat. In der Phase der Vorentlastung beschreiben die Lernenden zwei Fotos von Industriegebieten deutscher Städte und reflektieren über ihre Wirkung, indem sie ihre visuelle Kompetenz fördern. Sie sammeln die Wörter zu den einzelnen Fotos.

Danach lesen sie auch einen authentischen Text über das Ruhrgebiet, um dieses geographische Phänomen kennen zu lernen. Später fassen sie die erhaltenen Informationen zusammen. In der nächsten Phase schauen sie das Video an und sammeln wichtige Informationen, beantworten die zum Video gestellten Fragen und korrigieren die Aussagen. In der Phase nach dem Sehen diskutieren die Lernenden über verschiedene Kunstwerke und äußern ihre Meinungen. In spielerischer Form beschreiben sie die Skulpturen oder bekannten Gebäude möglichst genau und andere TeilnehmerInnen versuchen zu raten, um welches Kunstwerk aus der Filmsequenz es sich handelt. In der abschließenden Phase stützt sich die Aufgabe auf das Weltwissen von Lernenden: Sie sollen sich etwas über andere Regionen überlegen, in denen es in den letzten Jahren zu großen Veränderungen gekommen ist.

Abschließend soll ein kurzer Blick auf die Umsetzung des DACHL-Prinzips und des plurizentrischen Ansatzes bei den landeskundlichen Themen der Filmlektionen des analysierten Lehrwerks gemacht werden. Das DACHL-Prinzip geht von der Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des DaF-Unterrichts aus. Dabei ist zu betonen, dass die landeskundlichen Aspekte sowohl bei allen Videos als auch bei dazu angehörigen Aufgaben und Übungen ausschließlich auf Deutschland und auf die deutsche Gesellschaft beschränkt werden. Die Auswahl von Inhalten in den Videos ist nicht geeignet, das Verständnis der Lernenden für die Kultur aller deutschsprachigen Länder zu fördern, da neben Deutschland kein anderes deutschsprachiges Land (Österreich, die Schweiz oder Liechtenstein) thematisiert wird. Die Schweiz wird nur in Lektion 6 (vgl. Lehrbuch: 102) in einem verwirrenden Zusammenhang erwähnt. In dem Film geht es um den Bergsteiger Robert Hahn, der in den Sandsteinfelsen der sächsischen Schweiz ganz ohne Sicherheitsseil klettert. Der Freeclimber Robert Hahn hat in der sächsischen Schweiz seine zweite Heimat gefunden. In der Vorentlastungsphase vor dem Sehen des Films werden die Lernenden aufgefordert, einen Text über die Sächsische Schweiz zu lesen.

Auf den ersten Blick könnten die DaF-Lernenden vermuten, dass es um die Schweiz gehen wird, aber nach dem Lesen des Textes ist zu verstehen, dass es sich um den Namen einer Gebirgslandschaft in Sachsen (Deutschland) handelt. Durch die Arbeit mit den im analysierten Lehrwerk angebotenen Filmsequenzen erfahren die Lernenden leider nicht von allen deutschsprachigen Ländern und auch nicht von ihren möglichen Sprachvarianten. Obwohl die Berücksichtigung unterschiedlicher Regionen und sprachlicher Varietäten eine der Herausforderungen für den heutigen DaF-Unterricht darstellt, wird kein facettenreiches Bild der deutschsprachigen Länder gezeigt ebenso kommt der plurizentrische Ansatz auf den Filmseiten nicht zum Ausdruck. Leider sind die dargestellten Sprachvarianten nur auf das Gebiet von Deutschland bezogen.

Anhand der im Lehrwerk vorhandenen Hör-Seh-Texte erleben die Lernenden ausschließlich Deutschland und reflektieren ihr Verständnis von Kultur und ihre Wahrnehmungen von Bildern und Diskursen in Deutschland.

#### **Frage 4: Ermöglicht die Beschäftigung mit audiovisuellen Materialien die Förderung von kulturreflexivem Lernen und die Ausbildung eines „kulturellen Sehens“?**

*Aspekte neu* unterstützt interkulturelles Lernen (Kultur als sichtbares Phänomen). Bei den Diskussionen nehmen die Lernenden über die Inhalte immer Bezug auf sich selbst. Es wird interkulturelles Lernen angeregt, indem die Lernenden Informationen aus einem Zielsprachenland aufnehmen und sie in Beziehung zu sich selbst, zu ihrer Kultur und zu ihren persönlichen Erfahrungen setzen. Die meisten Filme bieten Reflexionsanlässe in Bezug auf die eigene Kultur.

In diesem Zusammenhang werden ein paar Beispiele aus den Filmseiten des analysierten Lehrwerkes angeführt, die den interkulturellen Ansatz klar erläutern. In Lektion 2 wird das Thema Körpersprache und kulturelle Unterschiede in der Körpersprache behandelt. Die Handlungen spielen ausschließlich in Deutschland (0:33 – Szene eines Fußballspiels mit vielen deutschen Flaggen, 3:08 – Szene mit einem Japaner in Berlin am Holocaust Mahnmahl). Es wird über Deutschland nicht explizit gesprochen, aber beim Ansehen kann man verstehen, dass es um Deutschland geht. In der Phase während des Sehens bekommen die Lernenden die Aufgabe, das Beispiel aus dem Film zu erklären, was bei Japanern anders als bei Deutschen ist. Aus ihrer Erfahrung sollen sie weitere kulturelle Unterschiede in der Körpersprache nennen. Anhand der Diskussion zum Thema kulturelle Unterschiede in der Körpersprache wird interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit kulturelle Unterschiede festzustellen und zu entschlüsseln, gefördert.

So bekommen zum Beispiel in Lektion 5 (Lehrbuch: 87) die Lernenden in der Phase nach dem Sehen des Films eine Aufgabe (Lehrbuch Üb. 7, S. 87), die mit dem Vergleich der deutschen Sprache mit ihrer jeweiligen Muttersprache verbunden ist. Nach der Zuordnung der Erklärung der Ausdrücke und Redewendungen zu Nase und riechen werden die Lernenden aufgefordert, ähnliche Ausdrücke und Wendungen in ihrer Erstsprache zu finden oder zu vergleichen. Es geht also um den Vergleich der eigenen mit der fremden Kultur, was Ziel der interkulturellen Landeskundevermittlung ist. Die Redewendungen gehören zu solchen Themen, die erfahrungsgemäß Interesse und Neugierde bei den Lernenden wecken und zur Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz einen großen Beitrag leisten. Hierbei handelt es sich um kommunikative und interkulturelle Landeskunde.

Das Ziel liegt darin, kulturelle Sensibilisierung für das Fremde zu erzeugen, davon ausgehend, dass erst der Blick auf das Andere, also auf das Fremde, den Blick für das Eigene noch deutlicher und verständlicher macht (vgl. Biechele/Padros 2003: 13). Die kontrastive Vermittlung von Landeskunde bietet den Lernenden die Möglichkeit, sowohl die fremde Kultur als auch die eigene besser zu verstehen.

Es ist zu betonen, dass der/die LernerIn durch die meisten Übungen der Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* interkulturelle Situationen erleben, in denen er/sie mit den anderen TeilnehmerInnen interagiert. Vor allem kommen diese Übungen in der Phase nach dem Sehen des Films vor, wo die Lernenden die spezifischen Phänomene mit ihrer eigenen Kultur oder ihrer eigenen Sprache vergleichen und darüber reflektieren. Es kommen zum Beispiel folgende Fragen vor: Welche Länder sind in Ihrer Heimat beliebte Auswanderungsziele? Wie sieht es mit der beruflichen Gleichberechtigung in Ihrem Heimatland aus? Welche Rolle spielt Musik in Ihrem Land? Welches typische Instrument oder eine besonders beliebte Musikrichtung gibt es in Ihrem Heimatland? (Lehrbuch: 23). Die Lernenden lernen durch die Erfahrungen, die sie durch die gemeinsame Reflexion in der Gruppe machen, ihre eigene Kultur und die kulturelle Prägung ihrer Wahrnehmung besser kennen. Das Training der interkulturellen Kompetenz macht daher zunächst einmal die persönlichen Werte der Teilnehmenden und ihre eigene kulturelle Persönlichkeit bewusst.

Es wurde im Kapitel 3.2 des Theorieteils festgestellt, dass man heutzutage von einem Übergang von der interkulturellen Landeskunde hin zu einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde spricht (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1444; Schweiger/Hägi/Döll 2015: 4). So nennen Schweiger, Hägi und Döll (vgl. 2015: 4) neben den faktenorientierten, kommunikativen und interkulturellen Ansätzen einen kulturwissenschaftlichen Ansatz. Er kritisiert das interkulturelle Lernen, indem

er nicht nur Eigenes und Fremdes reflektiert, sondern gezielt die Konstruktion dieser Dichotomie und den Kulturbegriff selbst hinterfragt (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 10).

Die vorliegende Analyse von Hör-Seh-Texten und der mit ihnen verbundenen Übungsangebote arbeitet darauf hin, zu ermitteln, inwieweit dem analysierten DaF-Lehrwerk *Aspekte neu* ein Konzept kulturreflexiven Lernens zugrunde liegt.

In einer modernen offenen Gesellschaft sollte von einem dynamischen und offenen Kulturverständnis ausgegangen werden. Der im Lehrwerk implizit zum Ausdruck kommende Kulturbegriff ist aber statisch und geschlossen. Deutschland scheint ein homogenes Land ohne ethnische Diversität zu sein. Es wird die kulturelle Vielfalt im gemeinschaftlichen Lebensraum nicht dargestellt. In den Hör-Seh-Texten scheinen alle Personen autochthone Deutsche zu sein. Die homogenisierende Tendenz im Hinblick auf Ethnizität spiegelt sich auch in den Namen der Personen in den Videos wider. Es kommt keine Person vor, deren Name einen Migrationshintergrund andeuten könnte.

In Filmen werden kulturelle Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2002) veranschaulicht (vgl. Kapitel 3.2). In jedem audiovisuellen Material kann man mit kulturellen Mustern in den Bereichen Identität, Raum, Zeit und Wertvorstellungen umgehen. Diese kategorialen, topografischen, chronologischen und axiologischen Muster offenzulegen und die Lernenden dadurch an Diskursen über Filme Anteil nehmen zu lassen, sollte der Anspruch an einen kulturwissenschaftlichen Ansatz im Fremdsprachenunterricht sein (vgl. Tonsers 2015: 29). An dieser Stelle werden Aufgaben aus den Filmseiten des analysierten Lehrwerks anhand der vier Bereiche von kulturellen Mustern vorgestellt. So lassen sich z.B. in Lektion 1 in der Filmsequenz über Auswanderung einer deutschen Familie kategoriale Muster durch Aufgaben zu den ProtagonistInnen thematisieren. In Übung 4 auf der Seite 23 werden die Lernenden angesprochen, die Situation in der Filmsequenz zu beschreiben. Es wird die Frage gestellt: Wie haben die jüngsten Kinder (Yvonne und Denise) reagiert, als sie von den Auswanderungsplänen ihrer Eltern erfahren haben? In Lektion 2 lassen sich axiologische Muster erkennen. In der Übung 1 auf der Seite 38 sollen die Lernenden anhand der Filmsequenz das Verhalten der ProtagonistInnen in Hinblick auf ihre Mimik und Gestik beobachten und bewerten. In Lektion 3 sollen die Lernenden vermuten und diskutieren, was typische Frauen- und Männerberufe sind. Darüber hinaus setzen sie sich mit Stereotypen und Klischees auseinander. Es geht hier um kategoriale Deutungsmuster.

Die Auseinandersetzung mit dem Ort der filmischen Handlung ermöglicht eine Thematisierung von topologischen Mustern. In der Arbeit mit Filmen können auch chronologische Muster

veranschaulicht werden. Die möglichen Aufgaben richten sich nicht nur auf den Umgang mit der Zeit im Film, sondern auch auf Bezüge zu historischen Ereignissen unter dem Aspekt des Umgangs mit Vergangenheit (vgl. Tonsern 2015: 30). An dieser Stelle möchte ich das Beispiel einer Aufgabe aus dem analysierten Lehrwerk anführen, das diese zwei Deutungsmuster thematisiert. Zum Beispiel in Lektion 8 (Lehrbuch: 135) zum Thema *Berliner Mauer* werden die ZuschauerInnen aufgefordert, die Bewegung der ProtagonistInnen im Raum sowie die Wirkung der Filmsequenz zu beschreiben. Es werden folgende Frage gestellt: Welche Stimmung war am 9. November 1989 auf den Straßen? Was haben die Menschen gemacht? Was hat sie bewegt? Was finden Sie besonders schockierend, merkwürdig, beeindruckend? Leider kommen in dieser Lektion keine handlungs- und produktorientierte Aufgaben vor, die das Ziel haben, ein Bewusstsein für die historische Einbettung der Filmhandlung bei Lernenden zu schaffen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die analysierten Filmseiten keine klare Tendenz hin zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz aufweisen. Kulturreflexives Lernen ist in der fremdsprachen- und fachdidaktischen Diskussion bislang wenig gängig, erst recht nicht in DaF-Lehrwerken selbst. Das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* bleibt weitgehend der für den interkulturellen Ansatz charakteristischen Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdkultur verpflichtet und stellt auch den Kulturbegriff selbst nicht infrage. Trotzdem könnten die kulturellen Deutungsmuster in den im Lehrwerk angebotenen Filmen von den Lernenden entdeckt werden. Die Intensität von kulturellen Deutungsmustern wird aus landeskundlicher Perspektive als entscheidender Vorteil des Mediums Film gegenüber anderen Medien eingeschätzt.

**Frage 5: Haben die gewählten Themen einen Bezug zur Alltagserfahrung der Lernenden? Ermöglichen Themen und Situationen den Lernenden, „als sie selbst“ sprachlich zu agieren und Stellung zu beziehen?**

Die Reportagen bzw. Dokumentationen beschäftigen sich mit der Darstellung des Alltagslebens in einem deutschsprachigen Land. Die Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens im Lehrwerk ermöglicht die realistische Darstellung der Realitäten der Zielkultur. Die Themen stellen menschliche Erlebnisse dar und können für die Lernenden interessant und wichtig sein. In allen Videos kommen Interviews mit Muttersprachlern vor, die die Darstellung noch realistischer machen. Darüber hinaus machen die interviewten Personen die ZuschauerInnen neugierig.

Die Themen der audiovisuellen Materialien sind adressatenbezogen. Die Filmseiten des analysierten Lehrwerks berücksichtigen thematisch Perspektiven, die sowohl Erwachsene als auch Jugendliche ab 16 Jahren bewegen können: Freizeit aktiv gestalten (Lektion 6), soziale

Kontakte knüpfen (Lektion 2, Lektion 4), sich für eine berufliche Orientierung entscheiden (Lektion 3), Musik machen (Lektion 9), sich für die Wissenschaft und Forschung interessieren (Lektion 5, Lektion 10). Aus ihrer Perspektive können die Lernenden über ihre Pläne, Meinungen, Vorlieben, Interesse und Hobbys berichten.

Während Themen wie Beruf und Karriere in Lektion 3 vorkommen, ist auffällig, dass die Themen wie Wohnform, Wohngemeinschaft und Studieren in einem deutschsprachigen Land in den Filmsequenzen keinen Platz finden, obwohl sie für die Jugendliche, die im deutschsprachigen Raum studieren möchten, sinnvoll und interessant sein könnten.

**Frage 6: Weisen die Videos eine zeitlich unbegrenzte Aktualität auf und bleiben sie über einen längeren Zeitraum aktuell und relevant?**

Da sich die audiovisuellen Materialien ausschließlich auf Deutschland beziehen, wird die Analyse von Themen nach ihrer Aktualität bezüglich Deutschlands durchgeführt.

Das Lehrerhandbuch (vgl. Fröhlich 2015: 4) informiert uns, dass die AutorInnen großen Wert auf aktuelle und motivierende Themen gelegt haben. Es wird ein Deutschland präsentiert, das viel Positives zu bieten hat – geographische Reize (z. B. Lektion 6 „Sächsische Schweiz“), viele Sehenswürdigkeiten (z.B. Lektion 7 „Kunstwerke auf ehemaligen Abraumhalden“), eine blühende Wissenschaft und Technik (z.B. Lektion 5 „Duftmarketing Studien“, Lektion 10 „Vogelzug-Forschung“, „Klimawandel“, Lektion 2 „Körpersprache“, Lektion 9 „Wirkung von Musikerziehung“), was das Land so liebenswert macht. Andererseits sind auch Hör-Seh-Texte zu finden, die problematische Aspekte erläutern. In Bezug auf die Wirtschaft ist zu erwähnen, dass das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* große Probleme im Arbeitsleben und bei Arbeitslosigkeit darstellt. Ein klares Beispiel dazu ist in der Filmsequenz der Lektion 1 zu finden, in der es um eine deutsche Familie geht, die wegen geringer beruflicher Perspektive in Deutschland nach Spanien auswandern musste. Der Vater hatte ein kleines Computer-Geschäft und wegen der Konkurrenz mit den großen Discountern konnte er nicht genug verdienen. Obwohl sie in bescheidenen Verhältnissen in Spanien leben und die Eltern hart arbeiten, wollen sie nicht nach Deutschland zurückkehren. Noch ein Beispiel des negativen aber realen Deutschlandbilds kann man in einer Reportage der Lektion 3 beobachten. In der Filmsequenz geht es um die Frage der Gleichberechtigung von Männern und Frauen im Beruf sowie um typische Frauenberufe in Deutschland, die meist schlechter als Männerberufe bezahlt werden. Die Filmseite der Lektion 3 problematisiert Rollenklischees in Bezug auf die Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft. In Aufgabe 3 der Lektion 3 steht in der Anweisung dazu explizit: „In

Deutschland gilt gesetzlich: Gleicher Lohn für gleiche Arbeit. Trotzdem verdienen Frauen oft weniger als Männer.“ (vgl. Lehrbuch: 55).

Alle genannten Beispiele aus dem Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* scheinen für die Lernenden relevant zu sein. Durch eine Internet-Recherche ist festzustellen, dass die Reportagen vom ZDF ungefähr im Jahr 2014 veröffentlicht wurden. Es ist auch durch die Qualität der Bildaufnahme bemerkbar, dass alle Filmsequenzen nicht neu sind. Trotzdem weisen die meisten Videos eine zeitlich unbegrenzte Aktualität auf. Einige von ihnen sind bis heute aktuell und relevant (wie z.B. das Problem der Gleichberechtigung im Beruf oder der Klimawandel). Allerdings werden die Problemfelder, die für die heutige Zeit beachtenswert wären, nicht thematisiert (wie z.B. das Phänomen der Zuwanderung in Deutschland, die Diskussion der wachsenden Zahl an Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Umweltprobleme, Missstände im Bildungswesen (wie z.B. Mobbing in der Schule), Handelsbeziehungen zwischen deutschsprachigen Ländern, etc.).

### 7.3.3 Übungsdimensionen

Im Vordergrund dieses Analyseaspekts stehen die Übungen und Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen vorkommen können. Dabei werden die auf den Filmseiten enthaltenen Übungstypen klassifiziert. Außerdem werden audiovisuelle Texte nach ihrer Länge, nach dem Präsentationsmodus, nach den sprachlichen Aspekten sowie nach filmanalytischen Aspekten begutachtet.

**Frage 1: Wie sieht die Übungstypologie zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens aus? Welche filmspezifischen Aufgabenformen gibt es? Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung?**

Die audiovisuellen Texte bieten Anlass für abwechslungsreiche, unterhaltsame und produktive Arbeit. Zur Schulung der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens werden mannigfaltige Übungstypen angeboten. Die Auswahl der Übungs- bzw. Aufgabenformen sowie deren Aufbau sind auf allen Filmseiten sehr ähnlich. Die Übungen sind systematisch aufgebaut und ermöglichen eine schrittweise Einübung. Anhand der Analyse des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* ist festzustellen, dass die Arbeit mit Filmsequenzen innerhalb von drei Phasen stattfindet: vor, während und nach dem Sehen des Films.

In der Phase **vor dem Sehen** wird das Vorwissen aktiviert sowie eine Erwartungshaltung aufgebaut. Die Lernenden steigen ins Thema der Filmsequenz ein und bereiten sich auf den

Wortschatz des Films vor. Die Lernenden werden aufgefordert, Vermutungen zum Film und zu seiner Thematik aufzustellen, Vorwissen auszutauschen und den Wortschatz zum Thema der Filmsequenz zu aktivieren. Diese Vorentlastung soll das Verstehen des Films erleichtern.

An dieser Stelle wird näher auf die Techniken eingegangen, die im analysierten Lehrwerk in der Phase vor dem Sehen verwendet werden:

1) In Lektionen 1, 2, 3, 6, 7 erfolgt der **Einstieg über visuelle Materialien**. Viele Lektionen beinhalten in den Einstiegsübungen bzw. –aufgaben Standbilder aus dem Film, Filmfotos, Fotografien von ProtagonistInnen sowie eine Grafik. Die Bilder sind für die ästhetische und didaktische Wirkung einer Lehrwerkseite maßgeblich. Sie erfüllen verschiedene Funktionen auf den Filmseiten:

- Vermittlung von landeskundlichen Informationen (Lektion 1- Grafik Auswanderungsgründe der Deutschen, Lektion 7 – Industriegebiete in Deutschland)
- dienen zum Übungsanlass (Betrachten von Standbildern – Lektion 2, 6, 7)
- Als Unterstützung zum Lesetext (Lektion 10 – Fotos von Kranichen)
- Dekoration ohne didaktische Zielsetzung (Lektion 3)

Alle illustrierten Visualisierungen sind informierende Bilder, die Aussagen zu bestimmten Inhalten machen und die Informationsgewinnung auf Seiten der Lernenden optimieren. Die Arbeit mit Bildern ermöglicht Interpretationen und regt zur Diskussion an. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass sie die visuelle Kompetenz bei Lernenden fördern.

2) Eine weitere Technik, die das analysierte Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* in der Phase vor dem Sehen verwendet, sind **Diskussionen über das Thema**, das mit der Filmsequenz im Zusammenhang steht und ermöglicht, Hypothesen aufzustellen. So sollen die Lernenden in Lektion 10 über ihre Lieblingstiere sprechen. In Lektion 7 diskutieren sie über Industriegebiete sowie die Vor- und Nachteile des Lebens in einer Industrieregion. In Lektion 4 sprechen sie im Plenum über Probleme und Schwierigkeiten, mit denen blinde Menschen in der Gesellschaft konfrontiert sind.

3) In der Phase vor dem Sehen sind auch **assoziative Einstiege** zu beobachten. So werden in Lektion 5 die Lernenden angeregt, an bestimmte Dinge zu denken und zu diskutieren, welche der Gerüche sie als angenehm/unangenehm empfinden. In Lektion 9 kommt eine Brainstorming-Methode vor, bei der die Lernenden alle Wörter sammeln sollen, die ihnen zum Thema „Musik“ einfallen.

4) Es gibt auch **spielerisch-kreative Aufgaben**, die als Einstieg ins Thema dienen. So sollen sich die Lernenden in Lektion 5 eine Situation vorstellen, in der sie durch eine Fußgängerzone einer Stadt gehen. Dabei sollen sie notieren, was sie sehen, hören und riechen können. Diese Aufgabe bereitet die Lernenden auf das Sehen des Videos über die Wirkung von Gerüchen in unserem Leben vor. In Lektion 4 findet man auch eine interessante spielerische Aufgabe, bei der die Lernenden ihre Augen schließen und die Sachen auf dem Tisch in ihre Taschen einpacken sollen. Diese Aufgabe dient der besseren Wahrnehmung und vermittelt, wie es ist, eine alltägliche Sache zu verrichten, ohne zu sehen. Danach sehen sie eine Filmsequenz über Kevin, der von Geburt an blind, aber trotzdem ein sehr talentierter Junge ist.

5) Eine weitere Technik für die Vorentlastung ist der **Einstieg über schriftliches Material** – ein Lesetext (Lektion 6 – Texte über Freeclimbing und „Sächsische Schweiz“, Lektion 10 – Text über Zugvögel, Lektion 7 – Text über das Ruhrgebiet in Deutschland), mit denen auch die Textkompetenz gefördert werden kann. Außerdem sind **Übungen zur Wortschatzarbeit** zu finden (Lektion 5 – Übung zur Bedeutung der Verben *riechen* – *duften* – *stinken*, Lektion 10 Erschließung der Bedeutung von Wörtern, die später im Video vorkommen). Die oben erwähnten Übungen sind für die Semantisierung neuer Lexik und die Einführung des Wortschatzes geeignet.

Abschließend lässt sich sagen, dass keine Methoden wie ein Einstieg über den Ton (Musik Geräusche und Sprache) oder ein Einstieg über ein Filmplakat in der Phase vor dem Sehen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* eingesetzt werden.

Die Phase **während des Sehens** dient sowohl der Verständnissicherung als auch der Erfassung filmspezifischer Darstellungsformen (vgl. Kap. 4.2.2.2). Diese Phase soll die analytische und kreativ-produktive Auseinandersetzung mit Hör-Seh-Texten ermöglichen. Im Vordergrund des analytischen Verfahrens stehen vor allem die sprachlichen, inhaltlichen und narrativen Aspekte des Films.

In der Phase während des Sehens wird ein Hör-Seh-Prozess mit verschiedenen Übungen und Aufgaben durchgeführt. Am häufigsten kommen im analysierten Lehrwerk **Beobachtungsaufgaben** vor, die sich am globalen Verstehen des Films orientieren. Durch diese Aufgaben wird der Blick auf bestimmte Inhalte gelenkt. Die Lernenden sollen eine Filmsequenz anschauen und ihre Thematik identifizieren. So sollen die Lernenden in Lektion 8 die Atmosphäre beschreiben, die in der Filmsequenz wahrgenommen wurde. Sie werden auch aufgefordert, die Verhaltensmerkmale von handelnden Personen in diesem Filmausschnitt zu bestimmen. Hierfür ist ein genaues Beobachten und Zuhören erforderlich. In jeder Lektion sind

Fragen zu den ProtagonistInnen zu finden. Es werden Fragen über ihr Aussehen, ihre Gefühle, ihre Körpersprache und ihre Beziehungen zu den anderen ProtagonistInnen gestellt. Zum Beispiel sollen die Lernenden in Lektion 2 eine Szene beschreiben, die der Schauspieler auf einer Bühne auf einem Stuhl demonstriert (Üb. 4, S. 39). In Lektion 4 beobachten die Lernenden während des Sehens den blinden Jungen Kevin, die persönlichen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und beantworten die Fragen: „Wie „sieht“ er?“, „Wie verstehen sich Kevin und sein Bruder Dennis?“, „Was machen die Eltern, um Kevin zu unterstützen?“. In der folgenden Aufgabe 3, S. 71 sollen die Lernenden die Verhaltensmerkmale der Personen in der Filmsequenz beobachten und sie in eine Tabelle einordnen. In Lektion 2 in der Aufgabe 2b, S. 38 sollen die Lernenden eine Szene erklären, in der ein typisches Beispiel eines interkulturellen Missverständnisses dargestellt wird. Mit den folgenden Fragen lassen sich landeskundliche Perspektiven betrachten und reflektieren. Die Beobachtungsaufgaben stellen die Mehrheit aller Aufgaben, die in der Phase während des Sehens vom Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* angeboten werden.

Im Folgenden werden weitere Übungen dargestellt, die die Schulung des Hör-Seh-Verstehens während des Sehens ermöglichen:

- **Ergänzungsübungen: *Tabelle ausfüllen*** (z.B. sammeln die Lernenden in Lektion 3 alle Informationen zu den ProtagonistInnen und geben sie in eine Tabelle ein. In Lektion 7 sollen die Lernenden Informationen zum Kunstwerk aus dem Video sammeln und ebenfalls in die Tabelle einfügen), ***Lückentext rekonstruieren*** (Lektion 3, Üb. 3a, S. 55: Sätze mithilfe von Stichwörtern ergänzen, Lektion 4, Üb. 2b, S. 70: den Text ergänzen, Lektion 10, Üb. 5, S. 167: Sätze aus dem Film ergänzen), ***Sätze korrigieren*** (Lektion 9, Üb. 3a, S. 151: Aussagen aus der Filmsequenz korrigieren, Lektion 7, Üb. 3b, S. 119: falsche Aussagen aus dem Film korrigieren).
- **Zuordnungsübungen:** Die Namen der ProtagonistInnen den Aussagen zuordnen (Lektion 1, Üb. 2b, S. 22), Handlungssituationen bestimmen (Lektion 2, Üb. 3a, S. 39), Aussagen den ExpertInnen zuordnen (Lektion 5, Üb. 4a, S. 86).
- **Ankreuzübungen:** Aspekte sowie Themen ankreuzen, um die es im Film geht (Lektion 7, Üb. 2, S. 118, Lektion 9, Üb. 2a, S. 150).
- **Notizen machen:** Eine Filmsequenz sehen und Notizen dazu machen, welche Veränderungen in der Vogelwelt beschrieben werden (Lektion 10, Üb. 4, S. 166), Notizen zu den angegebenen Fragen machen (Lektion 9, Üb. 3b, S. 151), eine Reportage über den Bau der Berliner Mauer sehen und Notizen zu den Fragen machen (Lektion 8, Üb. 2a, S. 134), etc. Die Notizen erfüllen eine wichtige Funktion in dieser Phase. Sie

helfen den Lernenden, die Sprachblockaden zu überwinden.

- **Inhaltsfragen beantworten:** Lektion 1, Üb. 4, S. 23, Lektion 2, Üb. 4a, S. 39, Lektion 5, Üb. 3, S. 86, etc.
- **Übungen mit getrennten Kanälen:** Nur einmal kommt die Methode von „silent viewing“ (Bild ohne Ton) in Lektion 6, Üb. 3, S. 103 vor: Die Lernenden sollen die Filmsequenz ohne Ton sehen und notieren, was ihnen zu den bestimmten Punkten einfällt. Leider kommt die Methode „blind listening“ (Ton ohne Bild) im analysierten Lehrwerk gar nicht vor.

Zusätzlich zu den oben genannten Übungen bzw. Aufgaben werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich über die enthaltenen Informationen in Gruppen auszutauschen, die Antworten mit PartnerInnen zu vergleichen und die fehlenden Informationen zu ergänzen. Das wird von Lektion zu Lektion immer in neuen personellen Zusammensetzungen durchgeführt.

In der dritten Unterrichtsphase **nach dem Sehen** finden die Auswertung des Filmausschnitts sowie die weiterführenden Aktivitäten statt. Die Aufgaben haben einen reflexiven Charakter und beziehen sich auf den Wortschatz, die Grammatik und die handlungs- bzw. produktiven Aktivitäten (vgl. Kap. 4.2.2.3). Am häufigsten sind in der abschließenden Phase Aktivitäten zu finden, die die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben fördern. Viele von ihnen haben keinen Bezug zum gesehenen Film, aber sind mit ihm thematisch verbunden. Die meisten Übungen geben den Lernenden die Möglichkeit, ihre persönliche Meinungen und Ansichten zu der gesehenen Filmsequenz in mündlicher oder seltener in schriftlicher Form zu äußern oder die mit dem Film verbundenen Themenschwerpunkte anhand ihres Vorwissens zu reflektieren. Die spielerisch-kreativen Aufgaben nehmen einen besonderen Platz in der Phase nach dem Sehen der Filmsequenz ein. Sie haben eine besondere Wirkung auf die Lernenden, bei denen sie die kognitive, soziale, emotionale und kreative Entwicklung fördern.

Im Folgenden werden die Aufgaben nach dem Sehen des Films im analysierten Lehrwerk vorgestellt:

- **Freies Sprechen – Reflexionsgespräche:** In allen Lektionen werden die Lernenden nach dem Sehen des Films zu Reflexionsgesprächen angeregt. Diese haben zum Ziel, das Thema des Gesehenen zu diskutieren und sich mit dem Thema in Beziehung zu sich selbst, zu ihrem eigenen Heimatland und zu den persönlichen Erfahrungen zu setzen. Die Lernenden sollen die Situation aus ihrer persönlichen Perspektive betrachten sowie alternative Blickwinkel abwägen. So wird in Lektion 3 gefragt, wie es mit der beruflichen Gleichberechtigung im Heimatland der Lernenden aussieht. In Lektion 9

werden die Lernenden aufgefordert, zu erzählen, welche Rolle Musik in ihrem Heimatland spielt und ob es dort ein typisches Instrument oder eine beliebte Musikrichtung gibt. In Übung 3c, S. 151 der gleichen Lektion sollen die Lernenden über die Bedeutung der musikalischen Förderung bei Kindern sprechen und ähnliche Angebote vorschlagen. In Lektion 8 sollen sich die Lernenden auf ihr Vorwissen stützen und darüber sprechen, welche historischen Ereignisse der letzten Jahrzehnte für sie besonders beeindruckend oder überraschend waren.

- **Rollenspiele:** Mit dieser Art des kreativ-spielerischen Umgangs mit Filmen können die Lernenden sowohl freies Sprechen als auch ihre Kreativität fördern. In Lektion 2 spielen die Lernenden zu zweit eine Begegnung mit einer/einem Bekannten auf der Straße und überlegen sich dabei eine emotionale Haltung. Die TeilnehmerInnen setzen bewusst ihre Stimme und ihre Körpersprache ein. In Lektion 9 wählen die Lernenden eine Situation, sammeln Argumente für ihre Rolle und spielen zu zweit einen Dialog. In Lektion 10 arbeiten sie mit Rollenkarten und spielen auch eine Situation. In Lektion 7 sollen sie nach dem Sehen der Filmsequenz „Kunstwerke auf ehemaligen Abraumhalden“ eine weltbekannte Skulptur oder ein Kunstwerk möglichst genau beschreiben und die anderen raten dann, um welches Kunstwerk es sich handelt. In Lektion 5 schreiben die Lernenden einen Dialog mit angegebenen Ausdrücken und abschließend spielen sie den Dialog zu zweit.
- **Text verfassen (Schreiben nach vorgegebenem Muster):** In Lektion 3 sollen die Lernenden einen Forumsbeitrag nach dem in der vorigen Aufgabe vorgegebenen Muster zum Thema des Films schreiben. In Lektion 5 sollen die Lernenden eine Email über die angesehene Sendung über Duftmarketing an die Redaktion schreiben, in der sie den Inhalt der Sendung kurz zusammenfassen sowie über ihre persönliche Erfahrungen zum Einsatz von künstlichen Düften schreiben. In Lektion 6 schreiben die TeilnehmerInnen über ihre Meinung zu Freeclimbing aus der Filmsequenz. Sie sollen dabei ihre Beziehung zum Hauptprotagonisten erläutern. Dabei haben sie die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Textsorten auseinanderzusetzen: Email, Forumsbeitrag oder Kommentar.
- **Text lesen:** In Lektion 4 lesen die Lernenden nach dem Sehen der Filmsequenz einen Text über eine Ausstellung in der Dunkelheit und äußern ihre persönlichen Meinungen zu der Idee dieses Textes. Der Text ist mit dem angesehenen Film thematisch verbunden und kann Interesse und Neugier bei den Lernenden erwecken.
- **Rechercheaufgabe:** In der letzten Lektion 10 kommt nur einmal eine Rechercheaufgabe vor, bei der die Lernenden Gruppen im Klassenraum bilden, über Klimawandel

diskutieren und die Vorschläge der Bewältigung vom Klimawandel-Problemen im Internet recherchieren und abschließend ihre Vorschläge formulieren.

Abschließend lässt sich sagen, dass Aufgaben wie eine Filmfortsetzung schreiben, eine Vorgeschichte erfinden, zu Filmfiguren Biografien schreiben, Filmkritiken verfassen oder eine Reportage im Rahmen einer Projektarbeit drehen, auf den analysierten Filmseiten leider nicht vorkommen, obwohl diese Aufgabenbeispiele ein großes Potenzial für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens bieten (vgl. Biechele 2007, Thaler 2007, Welke 2013, etc.).

## **Frage 2: Legen die Filmseiten Wert auf die Filmanalyse: z.B. Untersuchung von Gestaltungsmitteln des Mediums Film oder Vermittlung von filmanalytischen Aspekten?**

Es ist festzustellen, dass die Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* keinen Wert auf Filmanalyse legen. Es ist zu vermuten, dass diese Entscheidung von den AutorInnen wegen der filmischen Textsorte der Reportage mit Elementen von Interviews getroffen wurde. Viel Fachliteratur (vgl. Faulstich 2013; Mikos 2008) bezieht sich bei der theoretischen Auseinandersetzung mit Filmanalyse ausschließlich auf Spielfilme, da es eine besondere Filmsorte ist, bei der sich um „ein komplexes ästhetisches Produkt – um Literatur“ (Faulstich 2013: 20) handelt. Hickethier spricht aber von einer Notwendigkeit sowohl der Film-, als auch der Fernsehanalyse. Darüber hinaus erwähnt er, dass Fernsehsendungen auch analysiert werden können. Die Fernsehanalyse dient der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien sowie der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen (vgl. Hickethier 2012: 3). Meiner Meinung nach schafft die Auswahl von Reportagen eine geeignete Basis für die allgemeine Filmanalyse. Allerdings gibt es im analysierten Lehrwerk keine Aufgaben bzw. Übungen, die die explizite Arbeit mit den filmspezifischen Aspekten von Hör-Seh-Texten ermöglichen.

Es gibt aber Aktivitäten, die sich mit den ikonischen Zeichen (vgl. Kapitel 4.1) der Filmsequenz beschäftigen. Beispielsweise sollen die Lernenden in Lektion 6 eine Filmsequenz ohne Ton anschauen und darüber sprechen, was ihnen zu den Punkten *Landschaft, Bewegung, Gefahr, Atmosphäre* einfällt. Die TeilnehmerInnen sollen spekulieren, wovon die Geschichte erzählen könnte.

Ein weiteres Beispiel, das sich mit dem indexikalischen Zeichen (vgl. Kapitel 4.1) der Filmsequenz beschäftigt, kommt in Lektion 2 vor. In der Aufgabe 4b, S. 39 sollen die Lernenden die Körpersprache des Schauspielers in der Phase während des Sehens des Films anschauen und

erklären, was er demonstriert. Bei indexikalischen Zeichen stehen Form und Bedeutung in einer unmittelbaren Beziehung zueinander. Bei der Körpersprache des Menschen handelt es sich um Indizes: Sie werden als für jeden sichtbare Anzeichen des Gemütszustandes einer Person verstanden (vgl. Pörings/Schmitz 2003: 2).

Im analysierten Lehrwerk gibt es auch Aufgaben, die implizit die Reflexion über einige Kriterien der Filmanalyse, wie Atmosphäre und Personenkonstellationen, anregen könnten. In den Aufgaben zu den Filmsequenzen (Lektion 2, Üb. 2b, S. 38, Lektion 4 Üb. 2c, S. 70, Lektion 8 Üb. 2b, S. 134) werden Personenkonstellationen besprochen sowie die Atmosphäre des Geschehenen beschrieben. Es werden Fragen zu den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern, zu einer Szene einer Begegnung des Deutschen mit einem Japaner und zu der vorherrschenden Atmosphäre des historischen Ereignisses gestellt.

Es gibt leider im analysierten Lehrwerk keine Aufgaben, in denen die Lernenden die Merkmale der filmischen Textsorten einer Reportage bzw. Dokumentation erkennen und erläutern sollten.

Im analysierten Lehrwerk gibt es keine Aufgaben zur Analyse der visuellen Ebene der filmspezifischen Darstellungsformen wie Kameraperspektive, Bewegungsrichtung (z.B. bei Interviews), Einstellung, Geräusche, Musik, Raum oder Licht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bei den analysierten Filmseiten meist um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Medium Film geht. Daneben soll meines Erachtens die Filmanalyse im DaF-Unterricht zu einer Auseinandersetzung mit den filmsprachlichen Gestaltungsmitteln führen. Eine Fernsehreportage oder eine Dokumentation lassen sich wie jeder andere Filmtext gut analysieren.

### **Frage 3: Werden verschiedene Stile des Hör-Seh-Verstehens geübt (orientierend, kursorisch, selektiv oder total)?**

Bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens lassen sich folgende Stile unterscheiden: orientierend, kursorisch, selektiv, total. Sie dienen dazu, die Monotonie bei der Arbeit mit Film zu vermeiden und eine Progression im Hör-Seh-Verstehen zu erreichen (vgl. Welke 2013: 51).

Geübt werden überwiegend orientierendes und selektives Hör-Seh-Verstehen. Beim **orientierenden** Hör-Seh-Verstehen versucht der/die ZuschauerIn, sich einen Überblick über den Filminhalt zu verschaffen und festzustellen, ob der Film für ihn/sie wichtige Informationen enthält. Solche Aufgaben werden meistens in der Phase während des Sehens angeboten. Zum Training des orientierten Hör-Seh-Verstehens werden im analysierten Lehrwerk folgende

Aufgaben eingesetzt:

- den Inhalt kurz zusammenfassen: „Worum geht es im Film?“ (Lektion 1, Üb. 2a, S. 22),
- Informationen den Bildern zuordnen (Lektion 1, Üb. 2b, S. 22),
- allgemeine Fragen zum Film beantworten (Lektion 5, Üb. 3, S. 86),
- Aspekte und Themen des Films ankreuzen (Lektion 7, Üb. 2, S. 118)
- allgemeine Fragen und Antworten zuordnen (Lektion 2, Üb. 2a, S. 38)

Beim **selektiven** Hör-Seh-Verstehen soll der/die ZuschauerIn den Film nach bestimmten Informationen hin absuchen. Die Lernenden sollen relevante inhaltliche Informationen aus der Filmsequenz entnehmen und sie erarbeiten. Im analysierten Lehrwerk werden folgende Aufgaben des selektiven Hör-Seh-Verstehens angeboten:

- Fragen zum Text beantworten (Lektion 1, Üb. 4 S. 23, Lektion 2, Üb. 3a, S. 39, Lektion 3 Üb. 2, S.54, Lektion 5, Üb. 5b, S. 87, etc.).
- bestimmte Informationen suchen und die fehlenden Informationen ergänzen (Lektion 4, Üb. 2b S. 70, Lektion 7, Üb. 4b, S. 119, etc.).
- wörtliche Aussagen den ProtagonistInnen zuordnen (Lektion 1, Üb. 2b, S. 22, Lektion 8, Üb.3 S. 134).
- Sätze vervollständigen (Lektion 4, Üb. 2b, S. 70).

Darüber hinaus werden die Lernenden in einigen Aufgaben aufgefordert, einzelne Informationen detailliert zu erfassen. Beim **totalen** Hör-Seh-Verstehen muss der filmische Inhalt vollständig aufgenommen werden und die einzelnen Szenen sollen exakt rezipiert werden. Das **totale** Hör-Seh-Verstehen wird in folgenden Aufgaben des analysierten Lehrwerks trainiert:

- Einzelne Aussagen im Film finden und die falschen Sätzen über den filmischen Inhalt korrigieren (Lektion 7, Üb. 3b, S. 119, Lektion 9, Üb. 3a, S. 151).
- Einzelne Szenen detailliert beschreiben (Lektion 2, Üb. 2b, S. 38, Lektion 2, Üb. 4b, S. 39).

Abschließend lässt sich feststellen, dass durch die Arbeit mit Filmen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* eine Progression vom globalen zum detaillierten Verstehen einer Filmsequenz stattfindet. In der Praxis vermischen sich die einzelnen Stile beim Hör-Seh-Verstehen sehr oft. So ist z.B. beim selektiven Hör-Seh-Verstehen ein gewisser Anteil totales Hör-Seh-Verstehen dabei, wenn die gesuchte Information gefunden ist und vollständig aufgenommen wird. Auch beim kursorischen kann es über kürzere Strecken totales Hör-Seh-

Verstehen geben. Alle diese Hör-Seh-Verstehen-Stile müssen an authentischen filmischen Textsorten geübt und entwickelt werden.

#### **Frage 4: Wie lang sind die im Lehrwerk angebotenen Hör-Seh-Texte (Kurz-, Medien-, Langformat)?**

Die im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* angebotenen Sendeformate (Reportage, Dokumentationen, Interviews) werden ausschließlich ins Kurzformat eingeordnet. Nach Thaler ist die Spieldauer von Kurzformaten 1-5 Minuten. Als Beispiele für Kurzformate listet er Musikvideoclips, Sketche, TV-Nachrichten, Wetterberichte, Werbespots, Interviews, Videoblogs, Trailer, usw. auf. (vgl. Thaler 2010: 143).

Alle im analysierten Lehrwerk angebotenen Hör-Seh-Texte dauern ungefähr 5 bis 10 Minuten. Meiner Meinung nach ist dies die optimale Länge für eine 90-minütige Unterrichtseinheit und für die konstruktive Arbeit, die das Ziel der Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehens hat. Die kurze Dauer von Filmsequenzen ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Hör-Seh-Text und den im Film aufgerufenen kulturellen Deutungsmustern. Bei der Analyse ist ein interessanter Aspekt aufgefallen: Die längsten Filmsequenzen kommen in den ersten Lektionen (Lektion 1 *Ganz von vorn beginnen* - 8:54 min., Lektion 2 *Was man mit dem Körper sagen kann* - 7:57 min.) vor. Ausgehend davon lässt sich feststellen, dass keine Progression bei der Präsentation durch Kriterien wie von kürzeren bis längeren sowie von leichteren bis schwereren Filmsequenzen auf den Filmseiten erfolgt.

#### **Frage 5: Wie werden audiovisuelle Formate präsentiert (Block-Präsentation, Intervall-Präsentation, Sandwich-Präsentation, Segment-Präsentation)?**

Für das Training der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen sind Präsentationsformen der Filmsequenzen von großer Bedeutung. Thaler unterscheidet vier Formen: Blockverfahren, Intervallverfahren, Sandwichverfahren und Segmentverfahren (vgl. Thaler 2010: 144).

Das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* legt viel Wert darauf, auf welche Art und Weise die Filmsequenzen gezeigt werden. Die Hör-Seh-Texte werden in allen Lektionen unterschiedlich präsentiert. Ihre Präsentationsform hängt von der gestellten Aufgabe ab.

Bei der **Block-Präsentation** wird die ganze Reportage bzw. Dokumentation ohne Unterbrechung vorgeführt. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen im natürlichen Sehverhalten, in außerschulischer Medienwirklichkeit (wie beim Fernsehen zu Hause) sowie in der Spannung und Unterhaltung. Trotzdem kann bei diesem Verfahren ein Mangel an Lerneffizienz und eine

passive Konsumhaltung beobachtet werden (vgl. Thaler 2010: 144). Die Reportagen werden meistens in voller Länge präsentiert, weil sie nicht länger als 9 Minuten dauern. Viele von ihnen werden am Anfang in voller Länge und später in einzelne Sequenzen unterteilt und vorgeführt. Die Block-Präsentationen von Filmen kommen besonders beim orientierenden Stil des Hör-Seh-Verstehens in der Vorentlastungs-Phase vor, indem die Lernenden den Inhalt kurz zusammenfassen oder wichtige Themen und Aspekte des gesehenen Films bestimmen sollen, um welche es sich im Film handelt (Lektionen 1, 2, 7, 8, 9). In Lektion 3 und Lektion 6 gibt es Block-Präsentationen am Ende der Arbeit mit Filmen. In diesem Fall haben sie zum Ziel, das Gesehene nochmals zu rekapitulieren, um die abschließenden Aufgaben in der Phase nach dem Sehen des Films zu lösen.

**Intervall-Präsentationen** kommen in jeder Lektion der Filmseiten vor. Die Reportagen werden in kürzere Filmsequenzen unterteilt, was sukzessive Arbeit ermöglicht. Obwohl die Intervall-Vorführung einige Nachteile wie ein unnatürliches Sehmuster, Fragmentierung oder Spannungsverlust hat, dient die Unterteilung in mehrere Abschnitte dem Training verschiedener Hör-Seh-Stile, ermöglicht eine gute didaktische Aufbereitung und ruft das Interesse der Lernenden hervor (vgl. Thaler 2010: 144)

Es ist festzustellen, dass die Block-Präsentationen in den meisten Fällen mit den Intervall-Präsentationen kombiniert werden, ausgenommen in Lektion 5, in der nur die einzelnen Filmsequenzen vorgeführt werden.

Es kommen leider keine **Sandwich- und Segment-Präsentationsformen** im analysierten Lehrwerk vor. Obwohl es in Lektion 2 (Üb. 2b, S. 38) bei der Aufgabe, eine Szene aus dem Film zu erklären, empfehlenswert wäre, noch einmal diese ausgewählte Sequenz (Segment-Präsentation) für die Lernenden vorzuführen, damit sie sich auf dieses Beispiel fokussieren können.

Darüber hinaus wird im Lehrbuch nicht angegeben, wievielfach die Filmsequenzen angesehen werden sollen. Vermutlich sollen Filmsequenzen nur einmal angesehen werden, was aus methodischer Sicht kompliziert und unmöglich für DaF-Lernende ist, um alle mit dem Film verbundenen Aufgaben zu lösen. Es ist zu vermuten, dass die Entscheidung über die Zahl der Filmvorführung von der Lehrkraft entschieden werden soll.

**Frage 6: Welche Sozialformen kommen beim Übungsangebot vor (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Arbeit im Plenum, Projektarbeit)?**

Hinsichtlich der klassischen Sozialformen lässt sich festhalten, dass bei der Arbeit mit

Filmsequenzen im analysierten Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* alle Sozialformen eingesetzt werden: Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit sowie Arbeit im Plenum).

Am häufigsten kommen bei der Filmarbeit Einzelarbeit und Arbeit im Plenum vor. **Einzelarbeit** kommt in der Regel bei Zuordnungsaufgaben, bei der Lösung eines Lückentextes, bei Ergänzungsübungen, bei Schreib- und Leseaufgaben sowie bei Wortschatzarbeit vor. Bei diesen Aufgaben bzw. Übungen bestimmen die Lernenden ihr Tempo und ihre bevorzugte Lernmethode selbst. Eine Kombination von verschiedenen Sozialformen (z.B. Einzelarbeit mit Gruppenarbeit) ist auch zu bemerken: Die Lernenden sollen sich zunächst einzeln über eine Frage Gedanken machen und später ihre Antworten in Gruppen austauschen und vergleichen (z.B. Lektion 4, 6, 7, etc.). **Die Gruppenarbeit** eignet sich gut für kreative Aufgaben, bei denen Teamarbeit geübt wird. Die Lernenden verteilen die Aufgaben innerhalb der Gruppe selbstständig, arbeiten daran und präsentieren schließlich ihre Ergebnisse im Kurs (z.B. Lektion 1,3,4,6,7,10).

**Die Arbeit im Plenum** wird oft bei Diskussionen entweder beim Einstieg ins Thema in der Phase vor dem Sehen (Lektion 1, 3, 4, 7, etc.) oder in den abschließenden Aufgaben nach dem Sehen der Filmsequenz (Lektion 5, 6, 7, 9, etc.) wo die Lernenden ihre eigenen Meinungen zu der Thematik des Films äußern, bestimmte Aspekte mit ihrem Heimatland vergleichen und von ihren Erfahrungen im Kurs frei erzählen sollen, angewandt. Der Nachteil dieser Sozialform bei den erwähnten Aufgaben liegt darin, dass aus zeitlichen Gründen bei großen Gruppen nicht alle TeilnehmerInnen zu Wort kommen und sich aktiv beteiligen können.

**Die Partnerarbeit** ist überwiegend bei Rollenspielen zu bemerken, indem die Lernenden einen Dialog zu zweit schreiben und ihn danach spielen sollen (Lektion 2, 5, 7, 9).

Abschließend lässt sich sagen, dass das analysierte Lehrwerk bei der Arbeit mit Filmsequenzen abwechslungsreiche Sozialformen anbietet, was für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens von großer Bedeutung ist.

An dieser Stelle wird das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* auch in Hinsicht auf eine **Projektarbeit** analysiert. In den letzten Jahren nimmt das Interesse an dieser Methode in der Fremdsprachendidaktik zu. Die Projektarbeit fördert soziales Lernen, ist praxis-, berufs- und interessenbezogen sowie immer auf die Erstellung eines Produkts gerichtet. Projektarbeit fördert Methodenlernen und trainiert wechselnde Sozialformen. Im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* gibt es keine projektorientierten Aufgaben, die mit dem Medium Film verbunden wären.

Die Lernenden könnten an einem eigenen filmischen Projekt (einer Reportage oder einem Interview) arbeiten. Das Erstellen von einer eigenen Reportage wäre eine spannende und kooperative Aufgabe für den DaF-Unterricht: Die Lernenden wählen ein Thema, schreiben ein Skript, drehen einen Film und präsentieren abschließend ihre Filmsequenzen im Kurs. Dabei werden alle Fertigkeiten und zusätzlich die Aussprache trainiert. Darüber hinaus wird die Medienkompetenz bei Lernenden gefördert. Die Themen können sich am Inhalt der im Lehrwerk gesehenen Filmsequenz orientieren. Im Rahmen einer Projektaufgabe könnten die Lernenden einen kurzen dokumentarischen Film oder eine Reportage mit Interviews drehen. Darüber hinaus setzen sie sich mit filmischen Darstellungsformen wie Kamera-Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven, Licht, Ton und nonverbalen Aspekten auseinander.

**Frage 7: Orientieren sich die Videos an der Standardsprache? Bieten sie Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, dialektale Färbung, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache, literarische Sprache?**

Die Sprache in Filmsequenzen spielt eine wichtige Rolle: Durch Äußerungen der ProtagonistInnen werden Handlungen begründet oder Personen charakterisiert, durch ErzählerInnen werden notwendige Kontexte bereitgestellt. Die Sprache im Film zusammen mit filmischen Darstellungsformen (Kamerabewegungen, Mimik, Gestik, usw.) entfaltet mit Blick auf die ZuschauerInnen emotionale und ästhetische Wirkung.

Als grundlegende Unterscheidung von Sprache im Film findet sich die Differenzierung zwischen On und Off, also zwischen dem Dialog der Figuren und dem Kommentar (vgl. Lotman 1977: 60). In den Videosequenzen des analysierten Lehrwerks sind Kommentare von ReporterInnen immer im Off-Ton gesprochen. Man hört die Stimme von ReporterInnen, die selbst Teil der Handlung, aber nicht im Bild sind. Die interviewten Personen sprechen immer im On-Ton. Man sieht und hört sie gleichzeitig, also synchron. Ein Großteil der Sprache in den analysierten Filmsequenzen ist im Off.

Die im Lehrwerk angebotenen Hör-Seh-Texte verfügen über Authentizität der Sprache. Die erzählten Geschichten von muttersprachlichen SprecherInnen sind glaubhaft. Die Aufmerksamkeit von Lernenden kann durch sprachlich anspruchsvolle audiovisuelle Texte geweckt werden. Die ProtagonistInnen erzählen nicht künstlerisch/ästhetisch oder allumfassend, sondern einfach. Im Mittelpunkt stehen das Zuschauen, das Zuhören und das Miterleben.

Im Vordergrund jeder Reportage stehen die ReporterInnen, die vom Ort des Geschehens berichten. Die ReporterInnen orientieren sich immer an der Standardsprache. Es kann flüssig

gesprochene Sprache ohne Dialekt sowie mit einem dem Niveau entsprechenden Tempo beobachtet werden.

Die Interviews von verschiedenen Personen bzw. ExpertInnen sind wichtige Teile der Geschichten und in die Handlung eingebettet. Die Antworten der ProtagonistInnen sind spontan und authentisch. Die Sprache der interviewten Personen ist umgangssprachlich, manchmal dialektal gefärbt (Lektion 1, 3, 5, 6, 7, 8), es kommen oft Gesprächspartikel vor, die das Gespräch noch lebendiger machen. Trotzdem soll das Erschließen der Sprache im Film keine Schwierigkeiten für die Lernenden darstellen. Sie ist verständlich und nachvollziehbar. Es ist auch zu betonen, dass die Videos die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache zeigen (z.B. Ausdrücke für Freude z. B. in Lektion 2, für Angst in Lektion 4).

Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich mit der sprachlichen Vielfalt auseinanderzusetzen. Die Hör-Seh-Texte enthalten auch Elemente von Jugendsprache (z.B. in Lektion 1) sowie Beispiele aus der Fachsprache. Es kommen folgende fachsprachlichen Begriffe vor, wie:

- Körperhaltung, Körpermotorik, Ausdrucksfähigkeit (Lektion 2)
- Medizinische Fachsprache: Riechzellen, limbisches System, Hypothalamus, Hippocampus, Bohrer (Lektion 5), Gehörsinn, Herzschlag, Atemgeräusche, Hörreiz (Lektion 8)
- Sportsprache: Bergsteiger, klettern, Freeclimbing, Sicherheitsseil (Lektion 7)
- Wissenschaftssprache: Langzeitstudien, Klimawandel, Klimabedingungen, Bioindikatoren (Lektion 10)
- Fachsprache der Zoologie: Vogelforscher, Kraniche, Zugverhalten der Tiere, Vogelkundler, Bienenfresser, Flamingos, Vogelwarte, aussterben, Störche, Tiergruppen (Lektion 10)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die mit den Filmen verbundenen Aufgaben bzw. Übungen keine Aufmerksamkeit auf die sprachliche Vielfalt lenken. Außer Deutsch wird keine andere Sprache gesprochen. Die analysierten Filmseiten ermöglichen die aktive Arbeit mit dem fachsprachlichen Wortschatz kaum, obwohl die reiche Anzahl von fachsprachlichen Begriffen die Möglichkeit der Erweiterung und Systematisierung von Wortschatz bieten könnte.

## 8. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Nach der kritischen Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten sowie der inhaltlichen qualitativen Lehrwerkanalyse werden im abschließenden Kapitel die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt. Das folgende Kapitel bietet auch einige Anregungen dazu, was beim Umgang mit der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens im Fremdsprachenunterricht zu bedenken ist. Die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse geschieht mit klarem Bezug zu den Forschungsfragen und schlägt argumentativ die Brücke zum Forschungsstand und zum Literaturüberblick.

In unserer mediendominierten Gesellschaft ist das Medium Film immer präsent und hat eine große Bedeutung für jeden Menschen. Das Thema *Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht* hat in den letzten Jahren großes Interesse erweckt. Grundlage dazu hat Ingrid Schwerdtfeger gelegt, als sie 1989 das Hör-Seh-Verstehen als „die fünfe Fertigkeit“ bezeichnet hat. Seitdem sind zahlreiche Publikationen und Fachdiskussionen zu diesem Thema erschienen. Trotzdem werden Filme heutzutage im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht immer noch selten eingesetzt.

Hör-Seh-Verstehen ist ein komplexer Informationsverarbeitungsprozess, bei dem sowohl auditive als auch visuelle Verarbeitungskanäle zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 2.1). Darüber hinaus spielt für das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen das weltbezogene Vorwissen von ZuschauerInnen eine wichtige Rolle. Dabei bezieht sich Wissen auf generelles Weltwissen, narratives Wissen und Wissen über filmische Darstellungsformen. Die Lernenden folgen den filmischen Inhalten und verknüpfen sie mit ihrem Vorwissen. Beim Hör-Seh-Prozess fließen außerdem kognitive und emotionale Aspekte zusammen, die durch die aktive Auseinandersetzung mit Filmen bei den Lernenden ausgelöst werden können (vgl. Kapitel 3.1). Durch das doppelsinnige Verstehen und das Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen werden fremdsprachliche Lern- und Verstehensprozesse bei Lernenden gefördert. Relevant für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens ist auch die didaktisch-methodische Aufbereitung, die Auswahl von filmischen Textsorten, ihre Präsentationsformen, die Nutzung von verschiedenen Sozialformen im Unterricht sowie die Kompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit dem Medium Film.

Das Potenzial von Filmen im Fremdsprachenunterricht ist unbestritten hoch. Filme sind authentische Kulturprodukte, die landeskundliche Informationen vermitteln und Reflexionsmöglichkeiten eröffnen. Sie fördern die soziale Kompetenz sowie das kulturreflexive

Lernen. Sie zielen auf Medienwissen und –kompetenz sowie auf die Kenntnis von Filmgenres und filmanalytischen Gestaltungsmitteln ab. Sie ermöglichen überdies die Erweiterung des Wortschatzes und der Grammatik (vgl. Kapitel 3).

Heutzutage ist in immer mehr DaF-Lehrwerken eine Auswahl an Hör-Seh-Texten zu finden, die eine Schulung des Hör-Seh-Verstehens ermöglichen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, das moderne DaF-Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* anhand eines selbst erstellten Analyserasters im Hinblick auf die Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens zu analysieren und folgende Forschungsfrage zu beantworten:

***Inwiefern wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in dem modernen DaF-Lehrwerk Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2 berücksichtigt?***

Dem Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* sind audiovisuelle Materialien auf einer DVD beigelegt. Das Lehrwerk enthält zehn Filmseiten mit entsprechenden Didaktisierungsvorschlägen mit einer Vielfalt an Übungsangeboten, die schließlich das Training des Hör-Seh-Verstehens ermöglichen sollen. Sie bilden den Abschluss jedes Kapitels. Hier werden mannigfaltige Aufgaben und Standbilder aus dem Film sowie kurze Texte angeboten, die den Lernenden das schrittweise Verstehen von Hör-Seh-Texten ermöglichen und zu weiterführenden Diskussionen führen (vgl. Kapitel 7.2).

Bei der Analyse kann als problematisch angesehen werden, dass das Hör-Seh-Verstehen als eigenständige fünfte Fertigkeit explizit weder im Inhaltsverzeichnis noch in den Lektionen genannt wird. Auch die Modulbezeichnung „Film“ wird für den Status der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen als eher ungünstig gesehen. Es werden Filmseiten im analysierten Lehrwerk als fakultatives Lernangebot angeboten, obwohl „der Film und die zu ihm gehörenden Übungen ein selbstverständlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollten“ (Schwerdtfeger 1989: 54). Sie werden separat am Ende jeder Lektion dargestellt. Sie umfassen aber auch einen Übungsapparat, der die Fertigkeiten *Sprechen, Lesen, Schreiben* in unterschiedlicher Gewichtung involviert. Es gibt aber keine Aktivitäten auf den Filmseiten, die die Fertigkeit Hörverstehen trainieren (vgl. Kapitel 7.3.1).

Die zehn Filmseiten können in beliebiger Reihenfolge eingesetzt werden. Das Lernangebot zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens kann auch modular bzw. einzeln bearbeitet werden. Das Lehrwerk weist keine Progression in Hinsicht auf den Schwierigkeitsgrad von Hör-Seh-Texten auf. Das betrifft auch die Portionierung der Grammatik, die Länge der Filmsequenzen sowie den

vorhandenen Wortschatz (vgl. Kapitel 7.3.1).

Alle im analysierten Lehrwerk angebotenen Hör-Seh-Texte lassen sich als authentisch charakterisieren. Sie beinhalten eine natürlich komplexe Sprache und werden nicht für den DaF-Unterricht konzipiert. Alle angebotenen audiovisuellen Materialien gehören zu non-fiktionalen Filmgattungen. Es kommen Reportagen, Dokumentationen und Interviews vor, die aus dem ZDF-Archiv entnommen wurden. Im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe deutsch B2* sind weder fiktionale Filmsorten (wie z.B. Spielfilme, Kurzfilme, Werbespots, Trailer) noch Animationen vorhanden. Das Lehrwerk gibt leider keine Möglichkeit, mit anderen Filmsorten außer Reportage und Dokumentationen zu arbeiten. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Textsorten und mit den filmsprachlichen Gestaltungsmitteln hat das analysierte Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe deutsch B2* nicht zum Ziel (vgl. Kapitel 7.3.2).

Die Inhalte der analysierten Filmseiten sind ansprechend, interessant und der Altersgruppe (junge Erwachsene oder Jugendliche ab 16) gemäß und verständlich. Andererseits sind die Inhalte so anspruchsvoll, dass Interesse und Neugier geweckt werden. Die angebotenen Reportagen vom ZDF wurden ungefähr im Jahr 2014 veröffentlicht. Trotzdem weisen die Videos eine zeitlich unbegrenzte Aktualität auf. Einige von ihnen bleiben bis heute aktuell und relevant (wie z.B. das Problem der Gleichberechtigung im Beruf oder der Klimawandel). Allerdings werden Problemfelder, die für die heutige Zeit wichtig wären, nicht thematisiert (vgl. Kapitel 7.3.2).

Es ist positiv anzumerken, dass die Filmseiten ein großes Übungsangebot zum Hör-Seh-Verstehen bieten. Die Übungen sind systematisch aufgebaut. Es gibt einerseits Aufgaben, die sich auf den angesehenen Film beziehen, andererseits werden Aufgaben angeboten, die mit dem filmischen Stoff thematisch verbunden sind und zur Festigung anderer Fertigkeiten, Grammatik oder zur Erweiterung des Wortschatzes dienen (vgl. Kapitel 7.3.3).

Die Arbeit mit Filmsequenzen findet innerhalb der drei Phasen statt: „vor dem Sehen“, „während des Sehens“ und „nach dem Sehen“. Es gibt diverse Aktivitäten, die auch einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen. Trotzdem lässt sich anhand der Lehrwerkanalyse feststellen, dass es keine Übungen bzw. Aufgaben zur Analyse von filmanalytischen Gestaltungsmitteln wie z.B. Filmsprache, Kameraperspektiven, Ton, Musik oder Geräusche gibt. Die ausgewählten Sendeformate würden meiner Meinung nach eine schöne Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit den filmischen Darstellungsformen bieten. Diese Möglichkeit hat das analysierte Lehrwerk leider nicht genutzt. Außerdem kommen im Lehrwerk keine

projektorientierten Aufgaben vor, die im Zusammenhang mit den angesehenen Filmsequenzen stehen könnten (vgl. Kapitel 7.3.3).

Ein großer Stellenwert wird der Analyse der Filmseiten bezüglich der landeskundlichen Informationen über deutschsprachige Länder/Regionen sowie des kulturreflexiven Lernens beigemessen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hör-Seh-Texte sowie die mit ihnen verbundenen Aktivitäten keinen plurizentrischen Ansatz mit Blick auf alle deutschsprachigen Länder haben. Darüber hinaus wird bei der Arbeit mit Filmen im analysierten Lehrwerk das DACHL-Prinzip gar nicht berücksichtigt. Die Auswahl der vorliegenden filmischen Inhalte ist nicht geeignet, das Verständnis der Lernenden für die Kultur aller deutschsprachigen Länder zu fördern, da neben Deutschland und der deutschen Gesellschaft kein anderes deutschsprachiges Land (Österreich, die Schweiz oder Liechtenstein) berücksichtigt wird. Darüber hinaus ist in Bezug auf sprachliche und ethnische Vielfalt auffällig, dass die Filmseiten auf Diversität verzichten. In den Hör-Seh-Texten scheinen alle Personen autochthone Deutsche zu sein. Die homogenisierende Tendenz im Hinblick auf Ethnizität spiegelt sich auch in den Namen der Personen in den Videos wieder. Es kommt keine Person vor, deren Name einen Migrationshintergrund andeuten könnte. Durch die Arbeit mit Filmsequenzen werden landeskundliche Informationen über Geschichte, Alltag und gesellschaftliches Leben, Bildung und Wissenschaft, Geografie, Wirtschaft und Technik sowie Kulturelles vermittelt (vgl. Kapitel 7.3.2).

Die Filmseiten weisen keine klare Tendenz hin zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz auf. Das Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* bleibt jedoch weitgehend der für den interkulturellen Ansatz charakteristischen Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdkultur verpflichtet und stellt auch den Kulturbegriff selbst nicht infrage. Vor allem gibt es Übungen bzw. Aufgaben, wo die Lernenden die spezifischen Phänomene mit ihrem Heimatland oder ihrer eigenen Sprache vergleichen und darüber reflektieren sollen. Trotzdem können die kulturellen Deutungsmuster in den im Lehrwerk angebotenen Filmen von den Lernenden entdeckt und erklärt werden, was die Förderung des kulturreflexiven Lernens ermöglicht. Das Ziel des Lehrwerks bleibt immer noch die Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit dem Fremden, wobei den Lernenden die Unterschiede zwischen Eigenem und Fremdem bewusst werden sollen (vgl. Kapitel 7.3.2).

Durch die Arbeit mit Filmen im analysierten Lehrwerk findet eine Progression vom globalen zum detaillierten Verstehen einer Filmsequenz statt. Alle Stile des Hör-Seh-Verstehens werden im analysierten Lehrwerk in unterschiedlicher Gewichtung geübt. Die einzelnen Stile beim Hör-

Seh-Verstehen vermischen sich sehr oft. So ist z.B. beim selektiven Hör-Seh-Verstehen ein gewisser Anteil von totalem Hör-Seh-Verstehen dabei, wenn die gesuchte Information gefunden ist und vollständig aufgenommen wird. Auch beim kursorischen Hör-Seh-Verstehen kann es über kürzere Strecken ein totales Hör-Seh-Verstehen geben.

Da alle im analysierten Lehrwerk angebotene Hör-Seh-Texte ungefähr 5 bis 10 Minuten dauern, werden alle Filmsequenzen in voller Länge präsentiert. Ihre Länge ist optimal für eine 90-minütige Unterrichtseinheit und für eine konstruktive Arbeit, die zum Ziel die Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen hat. Was die Präsentationsformen der Filmsequenzen betrifft, legt das Lehrwerk *Aspekte neu Mittelstufe Deutsch B2* mehr Wert auf Block- und Intervallpräsentationsformen. Es kommen leider keine Sandwich- und Segment-Präsentationsformen im analysierten Lehrwerk vor (vgl. Kapitel 7.3.3).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* ein bedeutender Stellenwert beigemessen wird, wobei allerdings einige Potenziale und Merkmale der Hör-Seh-Texte nicht in vollem Umfang aufgezeigt werden. Die Filmseiten legen allerdings keinen Wert auf die Filmanalyse und Auseinandersetzung mit filmanalytischen Aspekten, was kritisch zu betrachten ist. Außerdem berücksichtigt die Arbeit mit Hör-Seh-Texten des analysierten Lehrwerks das plurizentrische Prinzip nicht und weist keine klare Tendenz hin zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz auf. Methodische Ansätze wie die Berücksichtigung der verschiedenen Präsentationsformen, der verschiedenen Sozialformen, der Phasen-Arbeit „VOR-WÄHREND-NACH dem Sehen“, der unterschiedlichen Hör-Seh-Stile oder des spielerisch-kreativen Umgangs mit Sprache sind in hohem Maße als positiv anzumerken. Obwohl im Lehrwerk Lern- und Lehrziele für die Arbeit mit Filmen nicht klar formuliert werden, kann festgestellt werden, dass das Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* in weiten Teilen geschult wird.

## 9. Verzeichnisse

### 9.1 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber: Klett.

Acharya, Swati (2010): Arbeit mit Spielfilmen im DaF Unterricht: Didaktisierungsmöglichkeiten des Films „Sonnenallee“ für die „Mittelstufe“ in Indien. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Ed.): *Lust auf Film, macht Lust auf Lernen. Zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Präsenz-Verlag, S. 151-165.

Albert, Ruth/Marx, Nicole (2014): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Albrecht, Christian (2013): Gegen die Zeit. Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm Spielzeugland. In: Praxis Deutsch 237 (2013), S. 42- 47.

Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 15.URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> [07.11.2017].

Atmayer , Claus (2004): Kultur als Hypertext. Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, S., Hägi, S. & Schweiger, H. (Hg.): *DACHLandeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, S. 15-31.

Ammer, Reinhard (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/ München: Langenscheidt, S. 31-42.

Bachtsevanidis, Vasili (2012): Was liest du aus dem Bild? Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. In: Britta Hufeisen, Manfred Prokop und Jörg Roche (Hg.): *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, S. 113–128.

Baddeley, Alan (1992): Working memory. *Science*, 255 (5044), S. 556-559.

Baddeley, Alan (1999): *Human Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Beltz PVU.

Ballstaedt, Steffen-Peter (2005): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter; Elling, Elmar (Hg.): *Medienpädagogik „Wissensgesellschaft“*. Bonn:

[online]. URL: <http://www.ballstaedt-kommunikation.de/wp-content/uploads/Wissensgesellschaft.pdf> [20.12.2017].

Bechtold, Gerhard/ Gericke-Schönhagen, Detlef (1991): Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Videomaterialien für den Deutschunterricht. München: Goethe Institut.

Bennett, Milton J. (1993) Towards a developmental model of intercultural sensitivity In: R. Michael Paige, ed.: Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, S. 21-71.

Biechele, Barbara (1989): Video im Sprachunterricht – zu ausgewählten Problemen der Theorie und Praxis eines neuen Mediums für den Fremdsprachenunterricht. In: Schmigalla, Hans (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität, Jena, S. 82-97.

Biechele, Barbara (2006): „Film/Video & DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: Barkowski, H./Wilff, A. (Hrsg.): *Umbrüche Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 76, Regensburg, S. 309-328.

Biechele, Barbara (2007): Ich sehe was, was du nicht siehst – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, Ruth/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, S. 194 - 205.

Biechele, Barbara (2010a): Hör-Seh-Verstehen. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans- Jürgen (2010) (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag UTB, S. 118.

Biechele, Barbara (2010b): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate: *Lust auf Film macht Lust auf Lernen. Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Präsenz-Verlag, S. 13-32.

Biechele, Barbara (2011): “Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen lernen”. In: Hahn, Martin und Wazel, Gerhard (eds.): *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ- Unterrichts heute*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 11-34.

Biechele, Markus; Padrós , Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. München: Langenscheidt.

Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: FLuL 39, S. 124-140.

Brandi, Marie-Luise (1996): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.

Brintzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Möller-Frorath, Monika / Ros, Lourdes (2013) (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett Verlag.

Chudak, Sebastian (2007): Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die

Praxis des Deutschunterrichts 36, S. 14-16.

Chudak, Sebastian (2008): „Einsatz der Textsorte ‘Film’ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF.“ In: *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 113-129.

Chudak, Sebastian (2010): Lehrwerk ... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen. In: Tina Welke, Renate Faistauer: *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, S. 61-83.

Chudak, Sebastian (2014):“ Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF- Ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen?“ In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Materialien DaF. Band 87, Universitätsverlag Göttingen, S. 333-353.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoç / Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB, S. 213-227.

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

Dvorecký, Michal (2016): Fachsprachliche Lehrwerke im Kontext des DaF-Unterrichts. Was gibt es neues im Bereich der fachsprachlichen Lehrwerkanalyse? In: Hannes Schweiger, Vera Ahamer, Clemens Tonsern, Tina Welke und Nadja Zuzok (Hg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens Verlag, S. 91-100.

Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Wierlacher, Alois (1981) (Hrsg.): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. 5. Aufl. Heidelberg: Groos.

Ernst, Peter (2016): Sprache des Films- Sprache im Film. Zur verbalen Kodierung des Handlungstyp «Liebeserklärung» im Spielfilm. In: Hannes Schweiger, Vera Ahamer, Clemens Tonsern, Tina Welke, Nadja Zuzok (Hg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens Verlag, S. 297-310.

Etya, Lee (2010): Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel 'Das fliegende Klassenzimmer'. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, S. 164-183.

Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Faistauer, Renate (2007): Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von studio d. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, München: Iudicum, S. 233-241.

Faistauer, Renate (2010a): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian u.a. (2010) : *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 961-969.

Faistauer, Renate (2010b): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Film im Sprachunterricht?. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film - heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, S. 33-45.

Faulstich, Werner (2013): *Grundkurs Filmanalyse*. 3. aktualisierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Fischer, Gerald (2012): Der Einsatz von Video-Podcasts im DaF-Unterricht. Deutsch-Blog Archiv 2012 [online]. URL: [https://www.deutsch-portal.com/blog\\_2515fl\\_Der%20Einsatz%20von%20Video-Podcasts%20im%20DaF-Unterricht](https://www.deutsch-portal.com/blog_2515fl_Der%20Einsatz%20von%20Video-Podcasts%20im%20DaF-Unterricht) [21.01.2018]

Fritz, Thomas/ Faistauer, Renate (2008): "Prinzipien eines Sprachunterrichts". In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125-133.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia*, 3, 43-47. [online]. URL: <http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2004/nummer-3-04/qualitaetsmerkmale-von-lehrwerken-pruefen-ein-verfahrensvorschlag/> [10.01.2018].

Funk, Hermann (2010): Lehrwerkforschung. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 362-368.

Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter (Hg) (1989): *Empirische Medienpsychologie*, München: Psychologie Verlags Union.

Groeben, N. (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa: S. 160-197.

Guse, Anette (2007): Das Medium Spielfilm im DaF-Unterricht: Chancen zur Kommunikation und interkulturellen Wahrnehmung. In: Lorey, Christoph/ Plews, John L./ Rieger, Caroline L. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, S. 223-245.

Gügold, Barbara (1991): Der Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* Nr.4, S. 238-241.

Güldner, Gerhard (1996): Vom Text zum Film. Schüler drehen Videofilme nach literarischen Vorlagen. In: *Praxis Deutsch* 23/140, S. 62-67.

Haller, Michael (1997): *Die Reportage. Ein Handbuch für Journalisten*. Konstanz: UVK [online]. URL: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=309> [20.01.2018]

Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, S. 26-54.

Henseler, Roswita/ Möller, Stefan/ Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Hickethier, Knut (2012): *Film- und Fernsehanalyse, 5., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Mit 26 Abbildungen. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Horstmann, Susanne (2010): Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen? In: DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, S. 59-71.

Jenkins, Eva-Maria (Projektleitung) (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (1997) (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 182-194.

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994) (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Keim, Lucrecia (1994). Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt, S. 162-179.

Kieweg, Werner (2003): Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3/2003, S. 4-11.

KMK (2004): *Bildungsplan 2004. Niveauekonkretisierungen für Grundschule, Hauptschule, Realschule, Allgemein bildendes Gymnasium*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg.

Koenig, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 177–182.

Koreik, Uwe/Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans- Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1441–1454.

Korte, Helmut (1999): *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Krommer, Axel ; Dreier, Ricarda (2010): *Medienkompetenz im symmedialen Deutschunterricht*.

In: Krommer, Axel ; Frederking, Volker ; Meier, Christel ; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.) : *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler : Schneider, S. 669-690.

Krumm, Hans-Jürgen (1982): Einführung. In: Krumm, Hans-Jürgen: *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. Werkstattgespräche, Goethe-Institut. München: Kemmler & Hoch GmbH, S. 1-5.

Krumm Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994) (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt, S. 100-105.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Halbband Berlin, New York: de Gruyter, S. 1215-1227.

Lotman, Jurij M. (1977): *Probleme der Kinoästhetik*. Einführung in die Semiotik des Films. Frankfurt am Main: Syndicat.

Maijala, Minna. (2007): Was ein Lehrwerk können muss - Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34 (2007), 6, S. 543-561.

Mayer, Richard E. (1988): From novice to expert. In M. Helander (Ed.): *Handbook of Human – Computer Interaction*. Amsterdam, New York: North- Holland, S. 569-580.

Mayer, Richard E. (2001): *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11 aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul, Castro, Varela/mario, do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita, Melter, Claus: *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Michler, Christine/Reimann, Daniel (2016): "Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht". Tübingen: Narr.

Neuner, Gerhard (1982): Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung. In: Krumm, Hans-Jürgen: *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. Werkstattgespräche, Goethe-Institut. München: Kemmler & Hoch GmbH, S. 5-8.

Neuner, Gerhard (1994): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik*. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt (*Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*), S. 8–22.

Neuner, Gerhard (2003): *Lehrwerke*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (2003) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Franke Verlag, S. 399-402.

Niegemann, Helmut M. / Domagk, Steffi / Hessel, Silvia / Hein, Alexandra / Hupfer, Matthias u.a. (2008): *Kompendium Multimediales Lernen*. (Berlin, Heidelberg, New York, Hongkong, London, Mailand, Paris, Tokio, Wien: Springer-Verlag.

Nieweler, Andreas: »Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht«. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2000, S. 13–19.

Ohler, Peter (1990): „Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: der Informationsverarbeitungsansatz“. In: Knut Hickethier / Heinz Winkler (Hrsg.): *Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft 3, Band 6*. Berlin: Edition Sigma, S. 43-57.

Paech, Joachim (1994): „Vor-Schriften – In-Schriften – Nach-Schriften“. In: Ernst, Gustav (Hg.): *Sprache im Film*. Wien: Wespennest, S. 23-40.

Paivio, Allan (1986): *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Peirce, Charles S. (1983): *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Porsch, Raphaela/Grotjahn, Rüdiger/Tesch, Bernd (2010): „Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte?“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21/2, S. 143-189.

Porsch, Raphaela et al (2011): *Das fremdsprachliche Hör-Sehverstehen. Herausforderungen in der Konstruktdefinition und der standardbasierten Messung*. 3. Bremer Symposion zum Fremdsprachenlehren und –lernen an Hochschulen AG1 „Testen und Evaluieren: Rezeptive Kompetenzen“ Universität Bremen, [online] [http://www.fremdsprachenzentrumbremen.de/fileadmin/autor/dateien/Symposion\\_2011/ppt/ag1/Porsch.pdf](http://www.fremdsprachenzentrumbremen.de/fileadmin/autor/dateien/Symposion_2011/ppt/ag1/Porsch.pdf) [10.10.2017].

Portmann – Tselikas, Paul (1993): *Rezeptive und produktive Fertigkeiten*. In: Herder-Institut (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache* 30/2. Berlin: Langenscheidt: S. 96-99.

Pörings, Ralf/ Schmitz, Ulrich (2003): *Sprache und Sprachwissenschaft: Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.

Raabe, Horst (1997): „Das Auge hört mit“ *Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht*“. In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Forum Sprache. Ismaning: Hueber, S. 150-172.

Raabe , Horst (2003): „Audiovisuelle Medien“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 423-426.

Riemer, Claudia (2008): *DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen*. In: Chlosta, Christoph, Leder, Gabriela und Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des

Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, S. 1-16.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoç / Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: UTB, S. 15-28.

Rickheit, Gert/ Strohner, Hans (1990): Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen, H. 6, S. 532-545.

Roche, Jörg Matthias (2010): Audiovisuelle Medien. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Band 2. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 1243-1252.

Rösler, Dietmar (2010a): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton, S. 1199-1214.

Rösler, Dietmar (2010b): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien - Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: Chlosta, Christoph und Matthias Jung (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 2010, S. 127-144.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

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

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

Scheinfeigel, Maxime (1998): Abgezielte Bilder. In: Hohenberger, Eva (Hg.): *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Budapest: Interpress, S. 209-216.

Scherer, K. R. (1981): Wider die Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie: In W. Michaelis (Hrsg.), *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich*, 1980, Band 1. Göttingen: Hogrefe, S. 304-317.

Schnotz, Wolfgang/ Bannert, Maria (2003): Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13(2), S. 141-156.

Schnotz, Wolfgang (2005): An integrated model of text and picture comprehension. In: Mayer, Richard E. (Ed.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, S. 49-69.

Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 52, S. 3–10.

Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 299-302.

Solte, Elena (2016): *Praxisleitfaden Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. 2. Auflage. Berlin: Vision Kino.

Sponsel, Daniel/ Sebening, Jan (2009): Authentizität in fiktionalen und nonfiktionalen Filmen. Kriterien zur Wirklichkeitsanordnungen im filmischen Raum. In: Egloff, Lucie Bader; Rey, Anton; Schöbi, Stefan (Hrsg.): *Wirklich? - Strategien der Authentizität im aktuellen Dokumentarfilm*. Zürich: Züricher Hochschule der Künste, S. 99-107.

Stork, Antje (2012): «Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick.» *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39 (1), S. 3-16.

Surkamp, Carola (2010): „Filmdidaktik“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 60-65.

Sweller, John/ Chandler, Paul (1991): Evidence for cognitive load theory. *Cognition and Instruction*, 8 (4), S. 351-362.

Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von ‚interkulturellen Kompetenzen‘. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 65-84.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/ 2007. München: Oldenbourg, S. 12-17.

Thaler, Engelbert (2010): „Filmdidaktik“. In: Hallet, Wolfgang; Königs Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S.142-146.

Thaler, Engelbert (2011): Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 40 (2011), 2, S. 15-29.

Thierse, Wolfgang (2003): Traditionswahrung und Modernisierung – Sozialdemokratie in der Entscheidung. In: Digitale Bibliothek der Friedrich Ebert Stiftung. [online]. URL: <http://library.fes.de/fultext/historiker/01705.03htm> [20.02.2018].

Tonsern, Clemens (2015): Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, S. 28-33.

Trepte, Sabine / Reinecke, Leonard (2013): *Medienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Utri, Reinhold (2015): Das Medium Film als Element mit hohem interkulturellen Potenzial im DaF-Unterricht – am Beispiel der Filme *Solino* und *I love Vienna*. In: *Lublin studies in Modern Languages & Literature. Lubelskie Materialy Neofilologiczne* 39 (2), S. 154-178.

Vorderer, Peter / Trepte, Sabine (2000): *Medienpsychologie*. In: J. Straub, A. Koschinka, H. Werbik (Hrsg.): *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 705-736.

Weiß, Lilya (2015): „Eine Untersuchung zur Darstellung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in aktuellen DaF-Lehrwerken.“ Masterarbeit, Universität Wien.

Welke, Tina (2010): "Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres". In: Welke, Tina/Faistauer, Renate: *Lust auf Film macht Lust auf Lernen. Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Präsenz-Verlag, S. 111-132.

Welke, Tina (2012): Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht am Beispiel von „Novemberkind“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 17, Nummer 2, 40-41. [online].URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/84/79>, [09.11.2017]

Welke, Tina (2013): 'Haben Sie den gesehen?' Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, (Hg: ÖdaF), Göttingen: V&R unipress, S. 48-60.

Welke, Tina (2015): „Mit Schäringer lässt sich's leben“. Narrative Werbespots im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? – Von Chancen und Nebenwirkungen populärkultureller Unterhaltungsangebote im medienintegrativen Fremdsprachenunterricht. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, S. 205-220.

Wilts, Johannes (2001): «Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht.»In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Heft 54, S. 210-221.

Winterhoff-Spurk, Peter (1989): Medienpsychologie: Themen, Befunde und Perspektiven eines expandierenden Forschungsfeldes. *Psychologische Rundschau* 40, S. 18-31.

Zu Hüningen, James / Wulff, Hans J. (2005): „Ich sehe / Ich sehe etwas: Präsenz des Sehens und der Kontext der Bilder. Filmsemiotische Bemerkungen“. In: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bildwissenschaft. Zwischen Reflexion und Anwendung*, Köln, S. 468-481.

## **Primärquellen**

Fröhlich, Birgitta (2015): Aspekte neu B2: Mittelstufe Deutsch, Lehrerhandbuch mit Medien-DVD-ROM. München: Klett-Langenscheidt.

Koithan, Ute/ Schmitz, Helen / Sieber Tanja/ Sonntag, Ralf/ Lösche, Ralf-Peter/ Moritz, Ulrike (2015): Aspekte neu B2: Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch mit DVD. München: Klett-Langenscheidt.

## **Online-Quellen**

Homepage des Ernst Klett Verlags  
Unter: <https://www.klett.de/>, Zugriff 22.12.2017

Homepage von ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen)  
Unter: <https://zdf-enterprises.de/>, Zugriff 10.01.2018

Homepage von „Kino macht Schule“

Unter: <http://www.kinomachtschule.at/>, Zugriff 20.03.2018

Homepage von der Plattform des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die aktive Medienarbeit an der Schule.

Unter: <http://www.mediamanual.at/>, Zugriff 20.03.2018

Das Onlineportal für Filmbildung

Unter: [www.kinofenster.de/lehmaterial/glossar/D](http://www.kinofenster.de/lehmaterial/glossar/D), Zugriff (21.01.2018)

Lexikon der Filmbegriffe

Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=309>, Zugriff (21.01.2018)

## 9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: SOI (Selektion – Organisation – Integration) – Modell nach Mayer (2001)

Abbildung 2: Integriertes Modell des Text- und Bildverstehens nach Schnotz (2005)

Abbildung 3: Fernsehsendungen und Filme verstehen im GeR (vgl. Europarat 2001: 77)

Abbildung 4: Rezeptionsstrategien (vgl. Europarat 2001: 78).

Abbildung 5: Das Grundmodell der Filmanalyse (vgl. Faulstich 2013: 29)

## 9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung der Kriterien für die Analyse von Filmseiten des Lehrwerks *Aspekte neu* (vgl. Kast/Neuner 1994, Weiß 2015: 64).

Tabelle 2: Darstellung der Filmtitel und ihrer Länge (vgl. Lehrbuch *Aspekte neu* 2015: 200).

## **Abstract**

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel, anhand der Lehrwerkanalyse die Repräsentanz sowie die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren zu untersuchen.

Der theoretische Teil der Arbeit widmet sich der Begriffsbestimmung und dem Problemaufriss von Hör-Seh-Verstehen im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. Dieser Teil konzentriert sich auf die Bestimmung des Hör-Seh-Verstehens in der Medienpsychologie und auf die Bedeutung dieser Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Anschließend werden die methodisch-didaktischen Prinzipien des Hör-Seh-Verstehens vorgestellt. Es wird auch auf die Bedeutung des Hör-Seh-Verstehens bei der Landeskunde-Vermittlung sowie beim kulturreflexiven Lernen eingegangen. Abschließend wird der Stellenwert der Filmanalyse im Sinne der Ausbildung von Medienkompetenz in Betracht gezogen.

Im Vordergrund des empirischen Teils steht die Untersuchung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im analysierten Lehrwerk. Die methodische Vorgehensweise ist eine qualitative inhaltliche Lehrwerkanalyse mit Elementen der Filmanalyse anhand eines selbst erstellten Analyserasters. Es wird der Frage nachgegangen, ob das analysierte Lehrwerk mit dem dargebotenen Übungsangebot die Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen ermöglicht.

Die Arbeit richtet sich in erster Linie an DaF-Lehrende sowie an KollegInnen, die Interesse an dem Einsatz von audiovisuellen Materialien und an der Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht haben.