



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Animationsfilme im frühkindlichen
Fremdsprachenunterricht“

verfasst von / submitted by

Bettina Valissik, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment 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:

Frau Dr. Renate Faistauer

Ich danke meiner Familie für ihre tatkräftige Unterstützung. Besonderer Dank gilt meiner Schwester Daniela, die mir mit ihrer Erfahrung jederzeit geholfen und mich durch ihre eigene Leistung immer wieder motiviert hat.

Großer Dank gilt auch meiner Schule, die mich immer unterstützt hat und es mir so möglich machte, dieses Studium durchzuziehen.

Zu guter Letzt ein herzliches Dankeschön an meine Betreuerin Frau Dr. Renate Faistauer, für Ihre Zeit und Betreuung in den letzten Monaten und auch Frau Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema für die Hilfe mit dem Auswärtungsprogramm.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>7</u>
1.1	THEMA UND BEGRÜNDUNG DER AUSWAHL	7
1.2	FORSCHUNGSSTAND UND ZIEL DIESER FORSCHUNGSARBEIT	7
1.3	STRUKTUR DER VORLIEGENDEN ARBEIT	9
	<u>THEORETISCHER TEIL</u>	<u>11</u>
2	<u>FRÜHKINDLICHER FREMDSPRACHERWERB</u>	<u>11</u>
2.1	DEFINITION	11
2.2	ARGUMENTE FÜR DEN FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	12
2.2.1	EMPFEHLUNGEN DER EUROPÄISCHEN SPRACHENPOLITIK	13
2.2.2	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ARGUMENTATIONEN	14
2.2.3	NEUROPHYSIOLOGISCHE ARGUMENTATIONEN	14
3	<u>FILME IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT</u>	<u>17</u>
3.1	ALLER ANFANG IST SCHWER	17
3.2	ARGUMENTE FÜR DEN EINSATZ VON FILMEN IM UNTERRICHT	20
3.3	DIE FILMKOMPETENZ	21
3.3.1	SILENT VIEWING UND BLIND LISTENING	27
3.4	DER KINDERFILM	28
3.4.1	DEFINITION	29
3.4.2	GENRES	31
3.5	ANIMATIONSFILM	34
3.6	FILMDIDAKTISIERUNG	36
	<u>EMPIRISCHER TEIL</u>	<u>42</u>
4	<u>FORSCHUNG.....</u>	<u>42</u>
4.1	FORSCHUNGSFRAGE	42
4.2	FORSCHUNGSDESIGN	44
4.3	DATENERHEBUNG	50
4.3.1	FORSCHUNGSFELD	50
4.3.2	METHODEN	53
4.4	DATENAUFBEREITUNG	58
4.5	DATENANALYSE UND ERGEBNISSE.....	59
4.5.1	ANALYSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN	61
4.5.2	ANALYSE DER ARBEITSBLÄTTER	70
4.5.3	ZUSAMMENHÄNGE UND VORANNAHMEN	81
5	<u>SCHLUSSFOLGERUNGEN</u>	<u>98</u>
5.1	BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE.....	98
5.2	FAZIT	101
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>102</u>
	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>105</u>
	<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>106</u>

ANHANG	107
ABSTRACT	108

1 Einleitung

1.1 Thema und Begründung der Auswahl

In der heutigen Zeit ist das Interesse an Fremdsprachen groß. Schon in der Schule lernen die meisten Schüler/innen zwei Fremdsprachen. Auch in der Arbeitswelt ist der Wunsch nach mehreren Fremdsprachen gegeben, um die Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern.

Bereits im frühen Kindesalter wird begonnen, den Kindern Fremdsprachen beizubringen. Dies kommt natürlich auch daher, dass in vielen Familien mehr als eine Sprache gesprochen wird. Es gibt zahlreiche bilinguale Kindergärten und Schulprogramme in Wien, in denen der Spracherwerb von mindestens zwei Sprachen simultan erfolgen soll.

Aufgrund meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin an einer internationalen Schule in Wien arbeite ich täglich mit Kindern (vor allem im Volksschulbereich), die zumindest eine, in den meisten Fällen aber zwei Fremdsprachen lernen. Dies resultiert daraus, dass die Unterrichtssprache Englisch ist und Deutsch als verpflichtende Fremdsprache angeboten wird.

Das frühe Fremdsprachenlernen ist von den Eltern erwünscht und es sollte am besten noch viel mehr in den Vordergrund rücken. Viele Kinder haben zu Hause noch einen Nachhilfelehrer oder extra Unterricht an einem Institut.

Da in den meisten Schulen das Ansehen von Filmen nur als Spaßfaktor bzw. zur Überbrückung von Fenstertagen oder kurz vor den Ferien verwendet wird, und in unserer Schule sogar ein Filmverbot für die Oberstufe besteht, soll diese Arbeit die Stärken des Einsatzes von Filmen im Fremdsprachenunterricht zeigen.

1.2 Forschungsstand und Ziel dieser Forschungsarbeit

Ziel dieser Arbeit ist es zu erforschen, in wieweit der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht einen Mehrwert für den Unterricht bringt.

Das frühkindliche Fremdsprachenlernen ist ein neuer Trend, der in Forschungen als durchaus positiv angesehen werden kann. Franceschini (2002: 54 in Seifert, 2016)

sagt, dass das Sprachenlernen im frühen Kindesalter positiv ist, da das Gehirn das Gelernte vernetzen kann. Dadurch fällt der Wechsel zwischen den Sprachen leichter und ist weniger anstrengend, dies bringt im späteren Alter einen erheblichen Vorteil. Etwaige Zweifel, dass das frühe Fremdsprachenlernen die Erstsprache negativ beeinflusst, kann von Seifert (2016: 19) widerlegt werden. Auch die Motivation und das Spielen mit der Sprache ist im jungen Alter einfacher, da auf keine negativen Erfahrungen zurückgegriffen werden kann (vgl. Nauwerck, 2005: 43 in Seifert, 2016: 24).

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht begann schon 1913, ist aber bis heute noch ein Stiefkind im Unterricht. Schwerdtfeger (vgl. Surkamp, 2010: 61) forderte in den 1990er Jahren das Sehverstehen in den Unterricht einzubringen. Es dauerte einige Zeit, doch mittlerweile ist dies gemeinsam mit dem Hörverstehen eine der fünf Fertigkeiten des Sprachunterrichts.

Als Vorteile des Lernens mittels Film werden vor allem das Lernen über mehrere Kanäle und das ganzheitliche Lernen aufgezeigt (vgl. Biechele, 2006: 412ff).

Die Filmkompetenz wird von Blell/Lütge (2008: 35) als

„Befähigung zu einem aktiv erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachig-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen“

beschrieben.

Dabei steht das Gesamtkunstwerk Film im Vordergrund. Dieser soll Emotionen wecken und Meinungsverschiedenheiten zulassen.

Ausgehend von diesen Überlegungen ergibt sich folgende **Forschungsfrage**:

„Welche Auswirkung hat der Einsatz von Animationsfilmen im frühkindlichen Fremdsprachenunterricht auf den Lernerfolg des Kindes?“

Für die empirische Untersuchung wird ein Ausschnitt aus dem Animationsfilm „Biene Maja“ herangezogen, da dieser der kindlichen Welt entspricht, nur wenige Hauptcharaktere hat und die Sprache gut verständlich ist.

Nach dem der Film angesehen wurde, sollen die Schüler/innen ein Arbeitsblatt dazu bearbeiten und anschließend in einer Gruppendiskussion ihre Meinungen zu Filmen im Unterricht bekanntgeben.

Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Verknüpfung von drei Bereichen, die es in dieser Konstellation in der Forschung noch nicht gibt: Das frühkindliche Fremdsprachenlernen wird in Bezug auf die deutsche Sprache mit dem Medium Film erforscht.

1.3 Struktur der vorliegenden Arbeit

Diese Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Der theoretische Teil befasst sich mit dem frühkindlichen Fremdsprachenerwerb.

Dazu wird zu Beginn der Begriff „frühkindlicher Fremdspracherwerb“ definiert. Es werden unterschiedliche Arten dargestellt, wie dieser durchgeführt werden kann. Anschließend werden die Vorteile des frühen Fremdspracherwerbs aufgezeigt, diese reichen von entwicklungspsychologischen und neurophysiologischen Argumenten bis hin zu Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik.

Anschließend wird das Medium Film im Fremdsprachenunterricht in Kapitel 3 vorgestellt. Dazu wird zuerst auf die Geschichte des Filmes im Unterricht eingegangen. Argumente für den Einsatz werden dargestellt und die Filmkompetenz erläutert. Im Anschluss wird der Begriff „Kinderfilm“ definiert und die unterschiedlichen Genres analysiert. Die Besonderheiten des Animationsfilmes werden kurz dargestellt und zum Abschluss dieses Kapitels die Filmdidaktisierung vorgestellt, diese zeigt, wie der Film im Unterricht eingesetzt werden kann.

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen wurde eine empirische Untersuchung in der Amadeus International School in Wien durchgeführt.

Zu Beginn gibt Kapitel 4 einen Einblick in die Forschung, die Forschungsfrage, sowie das Forschungsdesign werden vorgestellt. Die Datenerhebung erfolgt auf zwei Arten, zum Einen mittels Arbeitsblattes und zum Anderen im Zuge einer Gruppendiskussion. Nach der Datenaufbereitung kommt es zur Datenanalyse und den Ergebnissen. Zuerst werden die Ergebnisse einzeln vorgestellt, bevor sie mit den theoretischen Überlegungen verknüpft werden.

Abschließend ergeben sich Schlussfolgerungen, bei denen die Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet, ein Fazit gezogen und ein Ausblick für künftige Forschungen in diesem Bereich gegeben werden soll.

Theoretischer Teil

2 Frühkindlicher Fremdspracherwerb

2.1 Definition

Die Begriffe Bilingualismus, Zweitsprache und Fremdsprache sind weit verbreitet und scheinen auf den ersten Blick selbsterklärend zu sein. Wenn ein Individuum sich in zwei Sprachen unterhalten kann, ist er/sie bilingual. Die Zweitsprache ist jene Sprache, die das Umfeld spricht und zusätzlich zur Erstsprache gelernt wird. Eine Fremdsprache hingegen wird in der Schule gelernt, aber außerhalb kaum verwendet.

In der Forschung ist dies nicht mehr so eindeutig, gibt es doch viele Unterscheidungsmöglichkeiten, die großen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit haben.

Ein wichtiger Unterscheidungspunkt ist, ob der Zweitspracherwerb natürlich oder gesteuert abläuft. Unter natürlichem Zweitspracherwerb wird der Erwerb von zwei Sprachen im Elternhaus verstanden. Meist hat das Kind zu jeder Sprache eine Bezugsperson und lernt beide Sprachen unbewusst. Kulturelle Zweisprachigkeit hingegen wird in einer Institution (z.B. in der Schule) gelernt, zu Hause oder im Alltag aber nicht oder nur kaum benutzt (vgl. Boeckmann, 1997: 29)

Ähnliches gilt auch für die Unterscheidung von Zweitsprache und Fremdsprache.

„Die Aneignung einer Fremdsprache unterscheidet sich nun von der Aneignung einer Zweitsprache dadurch, daß Lerner ihre neue (fremde) Sprache außerhalb des Unterrichts, z.B. beim Spielen mit Nachbarskindern, nicht gebrauchen können.“ (Apeltauer, 1997: 15)

In dieser Forschungsarbeit ist Deutsch die Fremdsprache der untersuchten Personen, da sie es in ihrem Umfeld nicht verwenden. Die Schülerinnen und Schüler leben zwar in Österreich, haben aber aufgrund ihres englischen Schulumfelds nicht bzw. nur sehr selten Kontakt zur deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft das Alter, in dem die Sprache gelernt wird. Hier wird zwischen früher und später Zweisprachigkeit unterschieden.

„Unter früher Zweisprachigkeit versteht man die Begegnung mit der Zweitsprache vor Abschluß der ersten Phase des Spracherwerbs bis zum Alter von etwa 10 Jahren, bei dem noch nicht auf ein grammatikalisches Regelbewußtsein zurückgegriffen werden kann. Danach ähnelt der Zweitsprachenerwerb dem Fremdsprachenlernen in der Schule, bei dem entweder auf das bestehende Sprachbewußtsein des Lerners oder auf ein grammatikalisches Sprachkonzept aufgebaut wird. (Boeckmann, 1997: 29)

Apeltauer (1997) und Baker (2006) unterscheiden noch zusätzlich zwischen primärem und sekundärem Bilingualismus. Der primäre Bilingualismus besteht, wenn das Kind die beiden Sprachen gleichzeitig von Beginn an lernt, beim sekundären Bilingualismus wird eine Sprache erst später begonnen.

Weitere Unterscheidungspunkte sind der Status der Sprachen, die Gruppenzugehörigkeit und Identität und die kognitive Organisation. Diese spielen für diese Forschung aber eine sehr geringe Rolle (Hamers und Blanc, 1990: 9).

Aufgrund dieser Definitionen kann in der vorliegenden Arbeit von einem frühkindlichen Fremdsprachenerwerb der Sprache Deutsch ausgegangen werden. Die Schülerinnen und Schüler beginnen die Sprache vor ihrem 10. Lebensjahr zu lernen und Sprechen sie fast ausschließlich im Unterricht.

2.2 Argumente für den frühen Fremdsprachenunterricht

Schon seit längerer Zeit werden Diskussionen darüber geführt, ob es sinnvoll ist in der frühen Kindheit bereits mehrere Sprachen zu erlernen. So mancher ist von der Idee begeistert, andere haben wiederum Angst, dass dies den Erwerb der Erstsprache negativ beeinflussen könnte (vgl. Wode, 2005: 5 in Seifert, 2016: 19). Wissenschaftlich ist der negative Einfluss widerlegt worden, im gesellschaftlichen Kontext sind Aussagen wie „die sollen lieber zuerst richtig Deutsch lernen“ jedoch immer noch verankert (vgl. Seifert, 2016: 19). Auf der anderen Seite wollen Eltern ihren Kindern so früh wie möglich die besten Bildungschancen ermöglichen, um später einen Vorteil in der Arbeitswelt zu schaffen. Dies sollte laut Wode (2006: 2 in Seifert, 2016: 20) aber nicht das vorrangige Ziel sein.

Im folgenden Kapitel werden nun die wichtigsten Argumentationslinien für einen frühen Fremdsprachenerwerb aufgezeigt.

2.2.1 Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik

Die europäische Sprachenpolitik spricht der Mehrsprachigkeit eine immer wichtiger werdende Bedeutung zu, da sich der Arbeitsmarkt vor allem in Europa internationalisiert. Umso mehr Sprachen ein Mensch sprechen kann, desto leichter hat er/sie es dann später bei der Jobsuche. Die europäische Sprachenpolitik fordert deshalb, dass jeder Mensch dreisprachig sein sollte (vgl. Europäische Kommission, 1996: 62 in Siefert, 2016: 21). Dabei sollen neben der Erstsprache noch zwei Gemeinschaftssprachen erlernt werden. Diese Chance soll allen Bürgerinnen und Bürger, egal welchen Bildungsweg sie einschlagen, geboten werden. Dazu wurde das sogenannte Weißbuch geschrieben, welches die Ziele klar formuliert:

„Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst früher Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Er bringt die geistige Entwicklung und Regsamkeit zur vollen Entfaltung.“ (Europäische Kommission, 1996: 62)

des Weiteren heißt es hier:

„Will man nun die tatsächliche Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Es erscheint unabdingbar, dass dieser Unterricht in der Primarstufe systematisch erfolgt und die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe angegangen wird.“ (ebd.)

Hier wird schon sichtbar, dass dem Erlernen einer Fremdsprache schon im Kindergartenalter eine große Bedeutung zukommt. Auch der Aktionsplan der europäischen Kommission unterstützt diese Forderung, indem er sagt, dass

„im Kindergarten und in der Grundschule (...) die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdsprachenerwerb gelegt (werden).“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2003: 8 in Seifert, 2016: 22)

Die europäische Sprachenpolitik zeigt also ein Bewusstsein für die Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen und verweist konkret auf die Notwendigkeit und die Potenziale des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.

2.2.2 Entwicklungspsychologische Argumentationen

Aus entwicklungspsychologischer Sicht hat die Motivation des Lernenden eine einflussreiche Rolle (vgl. Seifert, 2016: 23). Bei jüngeren Kindern kann von einer grundsätzlich hohen natürlichen Motivation für die Beschäftigung mit Sprache ausgegangen werden (Edelenbos/Kubaneck, 2009:9; Winter, 2003: 95 in Seifert, 2016: 23), weshalb ein früher Fremdsprachenerwerb als sinnvoll erachtet werden kann.

Dazu wird in der Motivationsforschung zwischen der integrativen und der instrumentellen Motivation unterschieden. Bei der instrumentellen Motivation wird ein Ziel verfolgt und daher aus absehbarem Nutzen heraus gelernt (vgl. Winter, 2003:95 in Seifert, 2016: 24). Bei der kindlichen integrativen Motivation wird aus einem Integrationsbestreben heraus gelernt, was bedeutet, dass das Kind von Natur aus bemüht ist, sich der Gemeinschaft anzuschließen und ein Mitglied dieser zu werden (vgl. Gardner/Lampert, 1959: 271 in Seifert, 2016: 24). Wenn also im kindlichen Umfeld eine andere Sprache gesprochen wird, möchte das Kind diese verstehen und sprechen können, um Teil des Umfeldes zu sein. Auch das Fehlerbewusstsein und die Angst des Versagens sind bei Kinder noch nicht so ausgeprägt (vgl. Edelmann, 1995: 115 in Seifert, 2016: 24) sowie die generelle Angst vor dem Sprechen vor anderen Personen, was einen großen Vorteil im Fremdsprachenunterricht bedeuten kann (vgl. Sopata, 2010: 112 in Seifert, 2016: 24).

Des Weiteren sind Kinder unvoreingenommen und lernen die Sprache nicht als „Fremdsprache“. Dies hilft ihnen kreativer und freier mit der Sprache umzugehen (vgl. Nauwerck, 2005: 43 in Seifert, 2016: 24). Kinder haben keine negativen Vorerfahrungen, weshalb die Einstellung gegenüber Neuem eine Andere ist. Zusätzlich kann der Kontakt zu mehreren Sprachen im Vorschulalter einen Beitrag zur Identitätsbildung des Kindes und zur Entwicklung eines kultursensiblen Verständnisses leisten (Wörle, 2013: 68 in Seifert, 2016: 25).

2.2.3 Neuropsychologische Argumentationen

Das Hauptargument für den frühen Fremdsprachenerwerb kommt aus der Neuropsychologie und wird Lateralisierung genannt. Diese nimmt an, dass die in der

frühen Kindheit noch vorhandene Plastizität des menschlichen Gehirns optimal für den Spracherwerb ist (vgl. Doye/Hurrell, 1998: 11 in Seifert, 2016: 25). Im frühen Kindesalter ist die Verteilung spezifischer Funktionen auf die beiden Gehirnhälften noch nicht abgeschlossen, mit diesem Prozess geht der Verlust der funktionalen Plastizität einher, weshalb davon auszugehen ist, dass das Sprachenlernen danach schwerer fällt (vgl. Edmondson/House, 2011: 107 in Seifert, 2016: 25). Demnach würde die Annahme einer *critical period*, eines kritischen Alters für das Sprachenlernen, stimmen. Diese Annahme wurde schon 1959 von Penfields/Roberts aufgestellt und 1967 von Lenneberg auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache übertragen. Sie beruht auf dem Glauben an eine höhere Plastizität und neurophysiologische Flexibilität in der frühen Kindheit im Gehirn, welche sich positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Nach dieser Periode ist ein natürlicher Spracherwerb nicht mehr oder nur noch eingeschränkt möglich (vgl. Edmondson/House, 2011: 185 in Seifert, 2016: 26).

Wann dieser Prozess eintritt, ist in der Forschung allerdings umstritten. Während manche Wissenschaftler behaupten, dass dies mit dem Beginn der Pubertät einhergeht, vertreten andere die Meinung, dass die Altersschwelle schon im dritten Lebensjahr liegt (vgl. Seifert, 2016: 26). Demnach ist die Hypothese der kritischen Periode nicht nachgewiesen und kann nicht als allgemeingültig definiert werden.

In der jüngeren Forschung wird nun davon ausgegangen, dass es ein kritisches Alter für die einzelnen Sprachkomponenten und Teilkompetenzen gibt (vgl. List, 2007: 34 in Seifert, 2016). Hier versucht Meisel (2007: 13 in Seifert, 2016) die kritische Periode als eine sensible Phase zu sehen, die keinen genauen Anfangs- oder Endpunkt hat, sondern die Phasen zu einem gewissen Zeitpunkt einsetzen, einen Höhepunkt erreichen und dann wieder ausklingen. Dabei scheint die Phase der differenzierten Lautwahrnehmung die sensibelste zu sein, da sie am schnellsten abnimmt. Diese Phase beginnt schon vor der Geburt, damit das Kind verschiedene Sprachen wahrnehmen und unterscheiden kann. Es wird davon ausgegangen, dass die Phase mit etwa zehn Monaten abnimmt.

Auch Morphologie und Syntax sind Phasen, die nach der Lateralisierung nur mühsam erworben werden können. Die Lexik hingegen scheint überhaupt keine Phase zu haben, sodass sie lebenslang erlernt werden kann (vgl. List, 2007: 34f /Nitsch, 2007: 58 in Seifert, 2016).

Allgemein kann also gesagt werden, dass die über lange Zeit gültige Hypothese der kritischen Periode für den Spracherwerb widerlegt wurde und das Sprachenlernen auch im Erwachsenenalter möglich ist. Jedoch ist ein früher Beginn vor allem für die Entwicklung des phonologischen Systems und der Morphosyntax vorteilhaft, um die Vorteile des kindlichen Gehirns ausschöpfen zu können.

Als zweites wichtiges Merkmal zum Sprachenlernen wurde die Speicherung der Sprachen bei Mehrsprachigkeit erforscht. Wenn das Sprachenlernen mehrerer Sprachen im frühen Alter geschieht, wird das Sprachenwissen im Broca-Areal repräsentiert und ist fast überlappend, während bei Personen, die im späteren Alter mehrsprachig werden, gesonderte neuronale Netze für die einzelnen Sprachen bestehen, welche sich kaum überlappen (vgl. Franceschini, 2002: 54 in Seifert, 2016). Erklärt werden diese Erkenntnisse damit, dass das Gehirn ab einem gewissen Alter angelegte Strukturen nicht mehr vernetzen kann. Daher werden im späteren Alter noch freie benachbarte Areale für neue Sprachen angelegt.

Der Vorteil bei einem Gehirnareal für mehrere Sprachen ist, dass der Wechsel zwischen den Sprachen leichter fällt und aus neurologischer Sicht weniger anstrengend ist.

Die Erkenntnisse zeigen also Unterschiede in der neuronalen Repräsentation und der Lokalisation von Sprache, wodurch sich Vorteile für das frühe Mehrsprachenlernen schlussfolgern lassen. Im Kindesalter überwiegen die intuitiv-imitativen Sprachlernfähigkeiten, mit denen das Kind auch die Erstsprache erwirbt. Hierbei handelt es sich um das natürliche Sprachenlernen, dem Kind ist der Lernprozess nicht bewusst (vgl. Sarter, 2001: 55 in Seifert, 2016). Mit zunehmendem Alter verlieren sich diese Fähigkeiten und es kommt zur analytisch-expliziten Herangehensweise. Dies bedeutet, dass Regeln versucht werden zu erkennen und anzuwenden und das Vorwissen in den Lernprozess eingebracht wird (vgl. Sarter, 2001: 55 in Seifert, 2016).

Reich et al. fassen dies folgendermaßen zusammen:

„Ohne Zweifel spielt das Alter beim Zweitspracherwerb eine Rolle, allerdings nicht in der Weise, dass die Sprachlernfähigkeit abnehme, sondern so, dass aus den verschiedenen Stufen jeweils alters- und situationsgerechte Sprachlernfähigkeiten zur Geltung kommen.“(Tracy/Gawlitzek-Maiwald: 2000 in Reich/Roth, 2002: 11)

Demnach ist es wichtig, auf das Alter und die unterschiedlichen Lernbedingungen der Lernenden einzugehen. Kindliches Lernen findet am besten in einem natürlichen Umfeld mit vielen sprachlichen Interaktionen statt (vgl. Sopata, 2001: 101 in Seifert, 2016).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das frühe Fremdsprachenlernen keinesfalls negative Einflüsse auf den Spracherwerb oder die Entwicklung des Kindes hat. Das frühe Kindesalter hat aufgrund der Plastizität, Sensitivität und des Wachstums des Zentralnervensystems eine große Bedeutung für den Spracherwerb. Mit den richtigen Methoden kann also jederzeit eine weitere Fremdsprache im Kindesalter erworben werden.

3 Filme im Fremdsprachenunterricht

Das Medium Film ist ein wichtiges und doch noch nicht allzu häufig eingesetztes Medium im Fremdsprachenunterricht. Obwohl die erste Empfehlung für den Einsatz schon 1913 ausgesprochen wurde, hat sich der Film bis heute noch nicht zur Gänze durchgesetzt (vgl. Welke 2013: 48f; vgl. Biechele 2010: 13) Im folgenden Kapitel wird der Weg des Films in den Fremdsprachenunterricht vorgestellt, anschließend werden die Gründe für den Einsatz genannt. Das Lernen mit Filmen fördert vor allem die Filmkompetenz, die heutzutage schon in jungen Jahren ausgebildet werden sollte. Im weiteren Verlauf dieses Kapitel wird der Kinderfilm vorgestellt. Da es sich bei dem in dieser Forschungsarbeit ausgewählten Film um einen Animationsfilm handelt, wird dieser detaillierter beschrieben.

3.1 Aller Anfang ist schwer

Die FilmDidaktik ist eine sehr junge Teildisziplin im Fremdsprachenunterricht. Die Frage, welche Kompetenzen mithilfe von Filmen gefördert werden können, steht im Vordergrund. Dabei muss natürlich auf die verschiedenen Arten von Filmen Rücksicht genommen werden (vgl. Surkamp, 2010: 61).

Im Jahr 1913 erschien der erste Artikel zum Einsatz von Filmen im schulischen Kontext in der amerikanischen Zeitschrift „*English Journal*“ (vgl. Thaler, 2014: 17), trotzdem fand das Medium Film bis in die 60er Jahre nicht wirklich Beachtung. Mit ansteigendem Medienbewusstsein der Gesellschaft konnte sich auch der Film im Unterricht besser etablieren (vgl. Thaler, 2010: 142). Auch das Aufkommen der audiovisuellen Methode¹ in den 1950er Jahren erleichterte den Einsatz von Filmen. Lernende sollten bestimmte sprachliche Muster erwerben, daher wurden Dialoge aus Filmszenen nachgespielt (vgl. Rösler, 2012: 73f). Obwohl viele Literaturverfilmungen entstanden sind, wurden diese nur am Ende einer Lektürearbeit oder zur allgemeinen Unterhaltung vorgeführt, die ästhetische Betrachtung wurde dabei außer Acht gelassen (vgl. Thaler, 2010: 142). In den 1980er und 1990er Jahren erschienen zahlreiche Beiträge, die die Lehrenden dazu aufforderten, Filme im Unterricht einzusetzen. Eine kritische Reflexion sollte ermöglicht werden, diese überforderte aber oft Lehrende sowie Lernende. Um sich daran zu gewöhnen, wurden viele eigene Videos produziert (vgl. Bütow & Schütze, 2002: 6).

Mit der Entwicklung der DVD in den 1990er Jahren wurde der Einsatz von Filmen im Unterricht maßgeblich erleichtert. Die bessere Bild- und Tonqualität, eine höhere Speicherkapazität, einblendbare Untertitel und die direkte Szenenauswahl machten den Einsatz für alle Beteiligten angenehmer. Auch Interviews mit dem Regisseur oder Musikvideos boten Zusatzmaterial, welches sich gut in den Unterricht integrieren ließ (vgl. Thaler, 2010: 142).

Zu diesem Zeitpunkt etablierte sich die Filmdidaktik als eigenständige Disziplin in der Fremdsprachendidaktik. Die Forderung von Inge Schwerdtfeger, das Sehverstehen im Unterricht zu fördern trug wesentlich dazu bei (vgl. Surkamp, 2010: 61). Diese Fertigkeit hat sich heute zum Hör-Seh-Verstehen entwickelt. (vgl. Kapitel 3.3)

In den folgenden Jahren wurde die Filmdidaktik weiterhin vernachlässigt. Die Forderung nach Erlangung von Filmkompetenz als „integraler Bestandteil jeder

¹ Die audio-visuelle Methode basiert auf der audio-lingualen Methode, bei der auch schon mit visuellen Medien gearbeitet wurde. Die audio-visuelle Methode unterscheidet sich jedoch darin, dass das visuelle Medium gezeigt wird, bevor die sprachlichen Mittel gelernt werden. Beide Methoden haben viel zum heutigen Fremdsprachenunterricht, vor allem in Hinsicht auf die kommunikative Kompetenz, beigetragen und zur Verwendung von visuellen und akustischen Medien sensibilisiert. (Sarkamp, 2010: 6f)

pädagogischen Ausbildung“ (vgl. Hahn 2015: 17) bewirkte ein Umdenken. Daraufhin erschienen eine Vielzahl von Filmheften. Kurz darauf wurde im Jahr 2012 von der AG Kurzfilm des Bundesverbandes Deutscher Kurzfilme eine Liste mit 100 Kurzfilmen für den Einsatz in Schulen erstellt. Es sei dahingestellt, ob diese Filme für den Einsatz geeignet sind, jedoch bieten sie Inspirationen für Lehrende (vgl. Hahn, 2015: 17).

Trotz all dieser Bemühungen ist der Film immer noch ein eher selten auftretender Teil im Unterricht. Der Einsatz von Filmen im Unterricht dient oft nur als Lückenfüller, für unvorbereitete Stunden oder als Anregung für literarische Themen. Oft beschränkt sich der Einsatz aber auch nur auf den Vergleich mit der literarischen Vorlage. Dies könnte laut Kern (2002: 219 in Möbius, 2005: 92) daran liegen, dass es bislang keine vollständige Filmdidaktik für den Deutschunterricht an Volksschulen gibt (vgl. Möbius, 2005: 92).

Hahn schreibt dazu, dass *„der Einsatz von Spielfilmen im DaF-Unterricht sowie im Sprachlerntandem und die Ausbildung der Filmkompetenz noch immer nicht zum pädagogischen Alltag gehören“* (2015: 24).

Ein nächster Schritt wären einheitliche Qualitätsstandards für DaF-Filmhefte und ein Filmcurriculum (vgl. Hahn, 2015: 25).

Im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ wird das Medium Film erwähnt, die audiovisuelle Rezeption wird als Fertigkeit bzw. Kompetenz benannt und für die unterschiedlichen Niveaustufen gibt es Beschreibungen für das Verstehen von Fernsehsendungen und Filmen, diese sind jedoch sehr allgemein (vgl. Welke, 2013: 50).

Obwohl der erste Artikel vor nun schon 100 Jahren publiziert wurde, ist der Einsatz von Filmen noch immer sehr limitiert – nur 6% der Lehrenden nützen Filme im Unterricht öfters, 16% jedoch nie. Die größte Gruppe mit 78% immerhin manchmal (Thaler, 2007 in Thaler, 2014: 17).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Film einen langen und holprigen Weg hinter sich hat und bis heute noch nicht überall einen Platz im Unterricht finden konnte. Ziel ist es, das Medium Film weiter zu fördern, sodass alle Lernenden davon profitieren können.

3.2 Argumente für den Einsatz von Filmen im Unterricht

„Video ... can be used with great pleasure and profit“ (Sherman, 2001: 1 in Thaler, 2014: 19)

Audiovisuelle Medien wie der Film bieten viele Möglichkeiten im Unterricht. Durch das Hören der Sprache und das Sehen der Handlung können Lernende interpretieren, worum es in einzelnen Szenen geht.

Leider gibt es im Sprachenunterricht oft nicht viel Platz für interaktives Sprechen, daher ist es für die Lernenden wichtig, anderen Personen beim Sprechen zuzuhören. (vgl. Thaler, 2014: 19).

Als Gründe für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht fasst Thaler (2014: 19f) folgende zusammen:

- Popularität und Motivation
- Audio-visueller Reiz
- Authentizität
- Persönliche Relevanz
- Rezeptive Kompetenzen
- Produktive Kompetenzen
- Intertextuelle-literarische Kompetenz
- Interkulturelles Lernen
- Medienvielfalt

Des Weiteren führt Menger (2014: 36) noch diese Gründe an:

- Plurimedialität
- Erhöhte Verstehensleistung
- Nonverbale, sprachliche Mittel

Zum heutigen Leben gehören audiovisuelle Medien. Egal in welchem Alter, sind Menschen ihnen in ihrem Alltag ausgeliefert, wobei die meisten Menschen audiovisuelle Medien als etwas Angenehmes empfinden.

Filme sind authentisches Material. Natürlich handelt es sich um eine interpretierte Wirklichkeit, jedoch sind sie für Erstsprachlerinnen und Erstsprachler verfasst und deshalb sehr komplex. Es ermöglicht den Lernenden verschiedene Stimmen, natürliche Intonationen, Akzente und Sprechrhythmen wahrzunehmen und zu

verstehen. Die Situationen sind oft aus dem Alltag der Lernenden gegriffen (vgl. Lütge, 2012: 13).

Durch das Beobachten von Menschen, die Gespräche führen, können Gestik und Mimik gedeutet werden (vgl. Welke, 2013: 51).

Die Lernenden werden über mehrere Kanäle gleichzeitig angesprochen, sie müssen nun sprachliche, außersprachliche, akustische und visuelle Codes miteinander verbinden. Zudem kann das Gedächtnis die bildliche Information im Zusammenhang mit der Sprache besser wahrnehmen und verarbeiten (vgl. Lütge, 2012: 13f). Auch die emotionale Beteiligung ist ausgeprägter, wodurch eine verbesserte Merkleistung erfolgen kann (vgl. Biechele, 2006: 314). Die Aufmerksamkeit wird erhöht, wenn der Film eine persönlich bekannte Situation anspricht, dadurch kann an Vorwissen angeknüpft werden und das ganzheitliche Lernen wird unterstützt (vgl. Biechele, 2006: 312). Die Lernenden kommen von der Fixierung auf das „Wort-für-Wort“-Verstehen weg und konzentrieren sich auf die Schlüsselinformationen (vgl. Biechele, 2006: 311f). Die Vielzahl von Genres bieten unterschiedliche Schreib-, Sprech- und Handlungsanlässe, was zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz beiträgt (vgl. Biechele, 2006: 310f).

Außerdem soll der Film die Lernenden zum Sprechen anregen. Durch die Visualisierung wird der Lernende stärker emotional gebunden und ist deshalb motiviert, eine persönliche Stellungnahme dazu abzugeben (vgl. Surkamp, 2010: 61).

Hinzu kommt, dass die visuelle Unterstützung eine Entlastung im Verstehensprozess ist. Dies kann aber erst nach der Bildung der Filmkompetenz (vgl. Kapitel 3.3) genützt werden, da es auch leicht zu einer Überforderung der Reize kommen kann.

3.3 Die Filmkompetenz

Wie schon in Kapitel 3.1 angeschnitten, wollte Schwerdtfeger mit dem Medium Film auch gleich eine neue Fertigkeit in den Unterricht bringen, nämlich das Sehverstehen.

„Für den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozeß ist als 5. „Fertigkeit“ Seh-Verstehen zu fordern [...] In fremdsprachendidaktischen und –methodischen Entscheidungen wurde bisher vorwiegend berücksichtigt, daß Sprachverstehen erheblich von der visuellen Wahrnehmung des Sprachbenutzers abhängt. Völlig

vernachlässigt bleibt jedoch die Tatsache, daß die visuelle Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprechlust hat.“
(Schwerdtfeger, 1989: 24)

Das Sehverstehen ist nicht nur für das Verständnis, sondern vor allem für die Ausbildung der Sprechfähigkeit und der Sprechlust wichtig. Deshalb müssen Lernende dazu angeregt werden Bilder zu verstehen bzw. zu deuten. Natürlich gibt es nicht die eine „richtige“ Deutung eines Bildes, schon allein dies bietet Sprechanlass im Unterricht. Das Bild ist ein Medium der Kommunikation, welches oft von verbaler Kommunikation begleitet wird. Insofern ist es deshalb ein Medium zur Schulung der kommunikativen Kompetenz, welche im Fremdsprachenunterricht gefördert werden sollte. Dementsprechend ist Schwerdtfegers Forderung nach der Einbeziehung des Sehverstehens in den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung und sollte überall Beachtung finden (vgl. Surkamp, 2010: 325f).

Nonverbale Kommunikation ist ein erheblicher Teil des Sehverstehens, da er den Austausch von Informationen mittels nicht-sprachlicher Mittel beschreibt. Dabei wird zwischen den stimmlichen und den nicht-stimmlichen Mitteln unterschieden. Zu den stimmlichen Mitteln gehören paralinguistische Phänomene, wie individuelle Merkmale, die Sprechmelodie, zeitliche Aspekte, Artikulationsweisen und Nebengeräusche (vgl. Surkamp, 2010: 207ff).

Zu den nicht-stimmlichen Mitteln zählen die äußeren Merkmale der Sprecherin/des Sprechers, physische Reaktionen sowie Gestik und Mimik. Eine Untersuchung von Katz/Katz (1983 in Surkamp, 2010: 233) ergab, dass die Information, die in Gesprächen vermittelt wird, zu 65-90% auf Körpersprache zurückzuführen ist.

Verbale und nonverbale Kommunikation hängen eng zusammen. Tätigt eine Person eine Aussage, kann diese durch Gestik als ironisch charakterisiert werden. Im Fremdsprachenunterricht spielt die nonverbale Kommunikation noch nicht lange eine Rolle, nichts desto trotz ist sie für das Sprachverstehen von großer Bedeutung. Sie hat fünf grundlegende Funktionen:

- Die emotive Funktion – gibt Aufschluss über Gefühle und Gedanken der Sprecher/innen
- Die konative Funktion – gibt Aufschluss über die Beziehung der Sprecher/innen
- Die phatische Funktion – strukturiert die Interaktion und reguliert das Gespräch
- Die illustrative Funktion – ersetzt, ergänzt oder wiederholt verbale Mitteilungen

- Die emblematische Funktion – zeigt feste rituale Bedeutungen (vgl. Surkamp, 2010: 233)

Nonverbale Kommunikation kann auch schon im Anfängerunterricht bei der Wortschatzerweiterung helfen. Wird ein Wort mit einer bestimmten Bewegung oder mit einem bestimmten Ausdruck gelernt, bleibt dies oft besser in Erinnerung (vgl. Surkamp, 2010: 234).

Das Hör-Seh-Verstehen ist eine gekoppelte Fertigkeit, da es um das hörende und das sehende Verstehen geht. Da dies aber auch mit einem Bild möglich wäre, grenzt sich der Film etwas mehr ab. Mit dem bewegten Bild bekommt der Film eine Eigenbewegung, die den Raum und die Körper darin bewegen lässt. Auch das Klanggeschehen ist ein Anderes. Es handelt sich um ein komplexes Klang-Bild-Geschehen, worin Geräusche, Musik und Sprache gleichrangig wie das Bild sind. Der Lernende muss den Film sehend, hörend, denkend, imaginierend, erwartend und spürend aufnehmen (vgl. Keppler, 2006: 66).

Audiovisuelle Texte können also nicht nur als die Kombination von Hör- und Sehverstehen interpretiert werden, sie bilden eine Einheit von akustischen und visuellen Bewegungen, die die filmische Sprache ausmacht. Wird ein Bild ohne Ton oder ein Ton ohne Bild gesehen, verändert dies die Auffassung des Rezipienten enorm. Sowohl der Ton, die Kommentare und die Musik als auch die Gesten und die Körperbewegung sind wesentlich für die Interpretation des Gesehenen (vgl. Keppler, 2006: 67f).

Audiovisuelle Medien verbinden Ton und Bild, die nonverbalen Zeichen und der situative Kontext sind Verstehenshilfen.

Für die Analyse von Filmen lassen sich Methoden anwenden, die für literarische Texte angewendet werden können. Möbius (2005: 92) versteht unter dem Medium Film einen *„literarischen Text mit eigener Text-Bild-Ton-Poetologie, der als ein Gesprächspartner im individuellen, kontinuierlichen und unabschließbaren Konstruktionsprozess zu gewinnen ist.“* Auch Balazs (1947 in Möbius, 2005: 92) und Enzensberger (1956: 209f in Möbius, 2005: 92) sehen den Film als literarische Gattung an.

Der Film wird also als ein audiovisueller Text gesehen. Das Einbeziehen von audiovisuellen Texten in den Unterricht kann die rezeptive Kompetenz, die produktive Kompetenz, die kommunikative sowie die filmanalytische, text- und bildanalytische Kompetenz fördern.

Das Bild gibt jedoch nur demjenigen/derjenigen eine Hilfestellung, der/die gelernt hat, dieses auch schnell zu dekodieren. Bei dieser Kompetenz wird vom Sehverstehen gesprochen. Diese ist wichtig und muss mittels Aufgaben geschult werden (vgl. Surkamp, 2010: 209).

Hier wird ersichtlich, dass zwischen dem Begriff Filmkompetenz und der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen unterschieden werden muss.

Blell/Lütge (2008: 35) verstehen unter Filmkompetenz die

„Befähigung zu einem aktiv erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachig-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen.“

Zur Filmkompetenz gehören also das (inter)kulturelle Sehverstehen, das (inter)kulturelle Lernen, die Filmanalyse und Kritik, das Hör-Seh-Verstehen und das Filmerleben. Es geht vor allem auch darum, Diskrepanzen und Meinungsverschiedenheiten zuzulassen und Emotionen zu wecken.

Der Unterschied ist, dass bei der Filmkompetenz das Gesamtkunstwerk Film im Vordergrund steht, während beim Hör-Seh-Verstehen von einer weiteren Art Text ausgegangen wird, die im Unterricht eingesetzt werden kann (vgl. Hahn, 2014: 7f).

Bei der Filmbildung geht es darum, Lernenden Wissen und Strategien im Umgang mit Filmen beizubringen. Die Betrachtung der gestalterischen Mittel, wie zum Beispiel Kameraeinstellungen, Montage, Beleuchtung, gehören auch dazu. Aus den verschiedenen Definitionen des Begriffs Filmbildung sind vier Punkte herauszulesen, die besondere Bedeutung zu haben scheinen:

- Vermittlungsprozess der Filmkompetenz
- Filmpädagogische Kompetenzen aneignen
- Ausbildung bestimmter Strategien zur selbstständigen reflektierten Auseinandersetzung mit Filmen
- Den gesamten Umgang mit dem Medium

Das Verstehen kann generell in zwei methodische Vorgangsweisen unterteilt werden. Zuerst kommt es zur Divination, welches eine Form des Vorgreifens ist. Jeder Mensch macht sich andere Gedanken zu einem Wort oder einer Aussage. Danach kommt es zur Komparation, das auch als eine Art Vergleichen verstanden werden kann. Demnach kommt es laut Schleiermacher (1997: 168f in Möbius, 2005: 97) zu einem ständigen Wechsel zwischen Vorannahme und Vergleich.

Die didaktischen Aspekte des Filmverstehens können in folgender Grafik dargestellt werden.

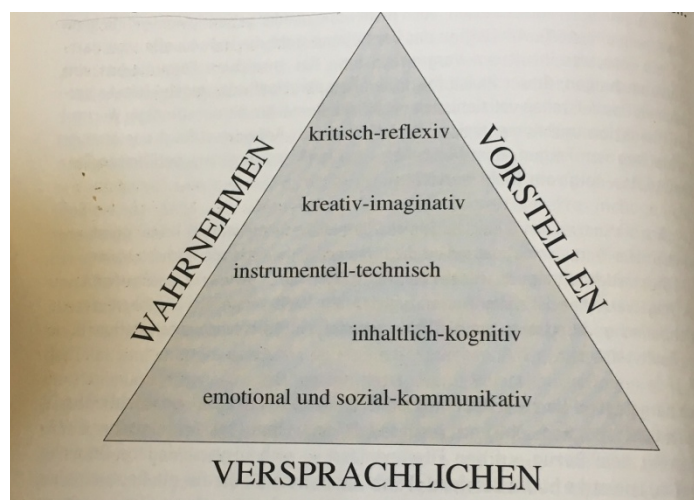


Abbildung 1: Didaktische Aspekte des Filmverstehens (Möbius, 2005: 98)

Die einzelnen Aspekte finden hierbei nicht isoliert statt, sondern bilden ein gemeinsames Konstrukt, welches für das Filmverstehen unabdingbar ist. Der instrumentell-technische Aspekt beinhaltet das Wissen über die technischen Geräte, wie zum Beispiel den DVD-Player oder ein Aufnahmegerät. Der inhaltlich-kognitive Aspekt bezieht sich, wie schon der Name sagt, auf den Textinhalt. Der emotional und sozial-kommunikative Aspekt beschreibt Lernziele sowie die Bewusstmachung der eigenen Emotionen während des Films. Auch das Austauschen über diese fällt in diesen Aspekt. Der kritisch-reflexive Aspekt beschreibt die Reflexion über den Film und die kritische Hinterfragung. Der kreativ-imaginative Aspekt umfasst den Umgang mit dem Filmtext, die Wahrnehmung und die Auseinandersetzung damit (vgl. Möbius, 2005: 98f).

Zusätzlich zu dem wichtigen Beitrag des Films zu den kommunikativen Kompetenzen der Lernenden bietet er noch weitere Vorteile. Die Bundeszentrale für politische Bildung forderte im Jahr 2003 ein Curriculum, um die Filmkompetenz auszubilden. Mit Filmkompetenz ist die Fähigkeit, „bewegte Bilder lesen und bewusst mit dem Medium Film (umzugehen)“ (Surkamp, 2010: 62) gemeint. Auch der Kunstcharakter des Films soll bewusster werden. So sollen Lernende nicht nur den Film verstehen, sondern auch die ästhetischen Besonderheiten eines Films wahrnehmen und deuten können (vgl. Surkamp, 2010: 62f).

Ein Teil der Filmkompetenz widmet sich der Analyse literarischer Aspekte. Darunter fallen Fragen nach dem Plot, den Figuren, wiederkehrenden Themen, die Raum-Zeit-Darstellung und die Erzählweise. Die dramaturgischen Aspekte sind Rollenbesetzungen, Gestik und Körpersprache, Kostüme und die Gestaltung des Schauplatzes bzw. der Requisiten. Die filmspezifischen Aspekte beinhalten die Bild- und Tongestaltung, also die Kameraeinstellungen, Schnitttechniken und die eingesetzte Musik (vgl. Surkamp, 2010: 62).

Auch die Wahrnehmungsschulung kann als Teil der Filmkompetenz genannt werden. „Wahrnehmung ist ein komplexer Prozess der Informationsverarbeitung, bei der zunächst Reize strukturiert und schließlich durch den Vergleich mit Gedächtnisinhalten identifiziert werden.“ (Möbius, 2005: 93) Mithilfe der Wahrnehmungsschulung soll es Lernenden leichter fallen, Medienangebote lesen zu können. „Lesen“ im Kontext Film bezieht sich auf die Bewusstmachung und das Durchschauen konstruierter Multimedialität (vgl. Möbius, 2005: 94). Das Gesehene muss wahrgenommen und verarbeitet werden. Erst so kann es zur Reflexion des Gesehenen kommen (vgl. Barth, 1999: 16 in Möbius, 2005: 94).

Jüngeren oder unerfahrenen Lernenden muss oftmals noch vorgegeben werden, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten sollen. Bei diesen Bereichen kann es sich um die Sprache, die Musik, die Handlung, die Figuren u.a.m. handeln (vgl. Möbius, 2005: 94).

Wie auch bei anderen Texten spielt die Vorstellungskraft bei der Filmkompetenz eine wichtige Rolle. Schülerinnen und Schüler müssen sich Leerstellen vorstellen können, um sie anschließend zu deuten (vgl. Spinner, 2003: 62 in Möbius, 2005: 94). Dieses Deuten muss häufig gelernt werden. Besonders wichtig ist hier, den Schülerinnen und

Schülern Pausen zu geben, in denen sie sich Gedanken über das Gesehene machen können.

Hamburger (1956: 879 in Möbius, 2005: 93) warnt vor der nicht festgelegten Deutung der Bilder:

„Denn weil eine solche Deutung nicht begrifflich verfestigt, sondern der Wahrnehmung überantwortet ist, ist das Erlebnis des Filmbildes jedem einzelnen Zuschauer als sein individuelles Erleben und Deuten überlassen, das von rein stimmungshaften Wirkungen zu beziehenden Verknüpfungen, ja symbolmäßigen Interpretieren variieren kann.“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Lernen mit Filmen nicht nur rezeptive und kognitive, sondern auch imaginative, affektive und kulturelle Fähigkeiten fördern kann. Allerdings muss die Filmkompetenz erst ausgebildet werden. Hilfreich dafür können die Methoden des „Silent Viewing“ bzw. des „Blind Listening“ sein (vgl. Kapitel 3.3.1).

3.3.1 Silent Viewing und Blind Listening

Zum Abschluss möchte ich noch auf zwei Möglichkeiten eingehen, um die Filmkompetenz im Hinblick auf das Hör-Seh-Verstehen zu fördern. Das Zusammenführen von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen kann für ungeschulte Lernende oft zur Überforderung führen. Deshalb gibt es in der Filmdidaktik Herangehensweisen, die das Hören und das Sehen separat behandeln.

Das „Silent Viewing“ legt den Fokus auf das Sehen. Ein Filmausschnitt wird ohne Ton vorgeführt, Lernende sollen dadurch lernen, ihre Aufmerksamkeit auf die bildliche Ebene zu richten. Dies fördert das Verständnis für nonverbale Kommunikation und die Lust auf das Gesagte steigt. Mit dieser Herangehensweise können mündliche oder schriftliche Stellungnahmen verfasst werden. Lernende können nicht gehörte Dialoge verfassen und nachspielen. Oft konnte die Erfahrung gemacht werden, dass

anschließend mehr von der Sprache verstanden wurde (vgl. Henseler/Möller/Surkamp, 2011: 89f).

Das „Blind Listening“ fokussiert sich auf die Tonebene des Films. Die Lehrkraft spielt nur den Ton eines Filmabschnittes ab, falls dies nicht möglich ist, können die Lernenden auch einfach rückwärts zum Bildschirm sitzen. Die Konzentration liegt vor allem auf Geräuschen, Stimmungen und der Musik, das Gehörte kann mit Stichworten festgehalten werden. Der Ton an sich kann schon viel Auskunft über den Film geben, jedoch können Annahmen zur Handlung, zu den Personen und zur Bildebene gestaltet werden. Es wird besonders das Hörverstehen geschult (vgl. Henseler/Möller/Surkamp, 2011: 91f).

Ganz wichtig ist, dass die beiden Kanäle nach der Trennung wieder verknüpft werden, der Film soll also nochmals, aber diesmal ganzheitlich, erfasst werden. Das bedeutet, dass der Film gesehen und gehört werden soll.

3.4 Der Kinderfilm

Früher gab es keinen reinen Kinderfilm, da sich der Aufwand aus Kostengründen nicht rechnete, einen Film nur für Kinder zu produzieren. In Stummfilmzeiten wurden im Kino hauptsächlich Märchen gezeigt, an denen sich Jung und Alt erfreute. Erst um die 1920er Jahre wurde begonnen, sich bei der Filmproduktion speziell auf die Bedürfnisse von Kindern zu beziehen. Mit der Einführung des Tonfilms nahm die Bedeutung der Märchen ab und die Rezipienten wollten etwas Reales sehen. Hier wurden Filme eigens für Kinder produziert, auch die ersten Kinderschauspielerinnen und Kinderschauspieler wurden eingesetzt (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 35-39).

Im folgenden Teil der Arbeit werden die verschiedenen Definitionen eines Kinderfilms vorgestellt, außerdem wird der Kinderfilm genauer analysiert. Anschließend kommt es zu einem kurzen Exkurs über den Animationsfilm, da es sich bei dem ausgewählten Film dieser Forschungsarbeit um einen solchen handelt. Zum Abschluss wird darauf eingegangen, wie der Film im Unterricht zum Einsatz kommen kann, um einen Lernerfolg zu erzielen.

3.4.1 Definition

Eine Definition für den Begriff „Kinderfilm“ zu finden stellt sich als sehr schwierig heraus. Selbst das Sachlexikon des Films besagt nur, dass viele Kinderfilme gar keine Kinderfilme sind (Köhler/Wulff, 2011: 349 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 15). In der Forschung werden Filme für Kinder und Jugendliche als Kinder- und Jugendfilmen verstanden.

Unter einem Kinderfilm kann ein Film verstanden werden, den Kinder und Jugendliche anschauen. Aber auch wenn Kinder im Film mitspielen, kann von einem Kinderfilm gesprochen werden.

Kümmerling-Meibauer zufolge sind Kinder- und Jugendfilme „*die Gesamtheit der von Kindern und Jugendlichen rezipierten Filme*“ (Kümmerling-Meibauer, 2010: 12 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 16). Diese Filme nennen Sie faktische Kinder- und Jugendfilme.

Dabei wird zwischen drei verschiedenen Filmtypen unterschieden.

Faktische Kinder- und Jugendfilme werden von Kindern und Jugendlichen freiwillig in ihrer Freizeit angesehen (vgl. Ewers, 2012: 15 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 16). Dazu gehören auch Adaptionen von Bilderbüchern oder Animationsfilme. Auch Filme die von der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) nicht für Kinder freigegeben sind, aber trotzdem konsumiert werden, gehören dazu (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 16).

Eine weitere Definition bilden Filme, die von der Gesellschaft für Kinder empfohlen werden. Meistens handelt es sich hierbei um Filme mit einer bestimmten Qualität, die Pädagogen, Erzieher, Eltern und/oder Filmproduzenten als wichtig für Kinder und Jugendliche empfinden. Diese werden **intendierte Kinder- und Jugendfilme** genannt. Ob der Film extra für Kinder produziert wurde oder lediglich von Erwachsenen empfohlen wird, spielt hierbei keine Rolle (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 16).

Unter **originären Kinder- und Jugendfilmen** werden Filme verstanden, die extra für Kinder produziert werden. Hierzu zählen vor allem Adaptionen von Bilderbüchern oder Computerspielen (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 17).

Bei den normativen Definitionsversuchen steht nicht die Handlung des Films, sondern die Beschaffenheit im Vordergrund. Die formale und inhaltliche Art des Filmes ist entscheidend für die Kinder- und Jugendgemäßheit, also ob sich ein Film für Kinder eignet oder nicht.

Kinder- und Jugendfilme folgen einem ähnlichen dramaturgischen Grundmuster, demnach stammen Motiv, Stoff und Thema aus der Welt des Kindes. Typische Motive sind z. B., dass die Hauptrolle als Außenseiter gesehen wird, fern von den Eltern wohnt oder irgendwo fremd ist. In Jugendfilmen werden die Motive Identitätsbildung, erste Liebe, Sexualität und Ablösung von den Eltern vermehrt aufgegriffen (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 18).

Ein weiteres Kriterium stellt das Alter der Adressaten dar. Die Gliederung erfolgt im Abstand von zwei Jahren. Teilweise werden Altersstufen auch durch Bildungseinrichtungen definiert. Es kommt vor, dass diese Altersangaben mit einer Geschlechterangabe kombiniert werden, vor allem bei Mädchen (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 18). Dies wird in dieser Arbeit nicht kommentiert, könnte aber durchaus in einer weiteren Forschungsarbeit bearbeitet werden. Die FSK bewertet Filme auch mittels Altersangaben, jedoch ist dies keine Empfehlung, sondern ein Schutz vor Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Langer/Twele, 2011 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 18).

Von einem Kinderfilm wird gesprochen, wenn das Alter der Rezipientinnen und Rezipienten unter 12 liegt. Ab 12 Jahren wird von einem Jugendfilm gesprochen. Ausschlaggebend dafür ist die Adoleszenz, mit der die Integration in die Erwachsenenwelt beginnt (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 18f).

Auch der Family Entertainment Film soll hier erwähnt werden, da er sich sowohl an Kinder, als auch an Erwachsene richtet. Diese Art von Film findet seinen Anfang im Jahr 1992 (vgl. Beckett, 2009: 58 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 20). Im Gegensatz zu einem Kinder- und Jugendfilm sind Erwachsene hier nicht nur Vermittlerinnen und Vermittler, sondern auch selbst Rezipientinnen und Rezipienten. Der Filmtext ist

mehrfach adressiert und doppelsinnig. Damit ist das Angebot unterschiedlicher Lesarten gemeint – Kinder lesen den Film exoterisch², Erwachsene esoterisch³. Für das Kind bleibt dadurch manches unverständlich, dies mindert aber nicht das Verstehen der Gesamtgeschichte (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 21f).

In dieser Arbeit wird der Kinderfilm als eine Verbindung von originärem und faktischem Kinder- und Jugendfilmen definiert. Dies bedeutet, dass Kinderfilme all jene Filme sind, die für Kinder gedreht werden und von Kindern freiwillig angesehen werden.

3.4.2 Genres

Der Kinder- und Jugendfilm ist ein sogenanntes Hypergenre, da es eine eigene Kategorie zwischen Gattung und Genre bildet (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 23)

Gattungen definieren sich über den Modus des Erzählens und Darstellens. So können Filme nach ihrem Umfang in Lang- oder Kurzfilme oder Serienformate unterschieden werden (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 24).

Auch zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Filmen wird unterschieden. Fiktionale Filme sind beispielsweise Spielfilme, nicht-fiktionale Filme sind Dokumentationen, Industriefilme und Experimentalfilme. Manche Filme versuchen diese klare Unterscheidung zu umgehen, indem sie Geschichten erzählen, bei denen nicht sofort klar ist, ob diese real sind. Auch Kinder- und Jugendfilme, wie zum Beispiel „Die Sendung mit der Maus“⁴ kombinieren fiktionale mit nicht-fiktionalen Elementen. (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 24).

Die Gattung formt das Genre. Die Gattungen stellen formale, ästhetische und narrative Grundmuster von bestimmten Genres bereit, an denen sich Filmemacher orientieren können. Die Grenzen sind nicht immer klar. Im Musical wird die Handlung meist singend wiedergegeben, Westernfilme spielen in einem bestimmten historischen und

² allgemein bzw. im gesamten

³ sie verstehen auch den Hintergrund

⁴ 1971, Deutschland. Muntefering Gert Kaspar, WDR, 30 min.

geographischen Umfeld. Kriminalfilme oder Liebesfilme halten sich an inhaltliche Schwerpunkte und Horrorfilme und Komödien lösen bestimmte emotionale Reaktionen aus. Durch diese Klassifizierungen ist das Filmangebot berechenbar und kann leicht vermarktet werden (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 25).

Wie schon oben angedeutet, ist der Kinder- und Jugendfilm eine Kategorie zwischen Gattung und Genre, er greift auf inhaltlich-erzählerische, ästhetische und formale Merkmale zurück. Spannend zu sehen ist hierbei, wie derselbe Filmstoff für unterschiedliche Altersgruppen unterschiedlich gestaltet werden kann. Originäre Kinder- und Jugendfilme nehmen deshalb speziell auf den kognitiven, emotionalen und sprachlichen Entwicklungsstand Rücksicht (Kümmerling-Meibauer/Exner, 2012: 14 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 26). Zudem lassen Kinder- und Jugendfilme bestimmte Genres, wie Erotikfilm und Thriller, aus. Besonders beliebt sind hingegen Abenteuerfilme, Fantasyfilme, Märchen, Musicals, Liebesfilme, Roadmovies, Science-Fiction Filme und Kriminalfilme. Dieselben Genres gibt es natürlich auch für Erwachsene, sie unterscheiden sich aber in ihrer Themen- und Motivkonstellation. Bei „Harry Potter“⁵ zum Beispiel zeigt die Fokussierung auf die kindliche Weltansicht die Zugehörigkeit zum Kinder- und Jugendfilm (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 26f. und Thaler, 2014: 177). Generell kann gesagt werden, dass sich Kinderfilme vermehrt um die kindliche Welt drehen und unterhaltsam sind. Oft lehren sie Moral oder es kann daraus eine Lehre gezogen werden (vgl. Thaler, 2014: 176). Typische Themen sind Liebe, Freundschaft, Familie, Superhelden, das Aufwachsen, Schule, Zukunft, Weltall, Selbstverteidigung, Reisen, Sport, Hoffnung und Träume, Festivitäten und Tiere (vgl. Thaler, 2014: 177f).

„Filmgenre sind pragmatisch zu definierende, offene intertextuelle Systeme von Stereotypen, die sich fortwährend durch Anpassung an gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse verändern.“ (Schweinitz 2006 und Armbruster 2007 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 28)

Filmgenres lassen sich zwar definieren, die Übergänge sind jedoch sehr fließend. Zudem verändern sich Genres ständig. Für Kinder sind typisierte Figuren, vorhersehbare Handlungen und vertraute ästhetische Strategien eine wichtige Orientierungshilfe, so können sich selbst Volksschulkinder schon mit filmischen Codes

⁵ 1997, England, Rowling J. K.,

vertraut machen und das Verstehen von Filmen, auch von denen die noch nicht an ihr Weltwissen anknüpfen, üben (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 28).

Obwohl bestimmte Genres Erwartungshaltungen bei den Zuschauern auslösen, probieren Filmemacher oftmals Experimente. Somit entwickelt sich das Genre weiter. Für die Filmanalyse ist die Vertrautheit mit Genres unabdingbar.

Ein gutes Beispiel dafür ist der Zeichentrickfilm „Schneewittchen und die sieben Zwerge“⁶ von Disney, der mit dem Öffnen eines Märchenbuches beginnt, in dem der Text „Once upon a time, there lived a lovely princess called Snow White“ geschrieben steht. Dies ist typisch für ein Märchen. Doch auch der Film „SHREK“⁷, beginnt so, mit dem Unterschied, dass das Märchenbuch hier braun statt weiß ist. Der Rezipient geht also davon aus, dass auch hier ein Märchen folgen wird. Die Erwartungshaltung der Zuschauer wird geformt. Dieser Rückgriff auf filmische Erzähl- und Darstellungskonventionen wird praktiziert, um ein möglichst breites Publikum anzusprechen (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 23f).

Die Veränderung der Genres kann anhand von Neuadaptionen gezeigt werden. Bei „Die Vorstadtkrokodile“ kann ganz klar das veränderte Mädchenbild gesehen werden. „Pippi Langstrumpf“⁸ brachte einst das Bild des emanzipierten, selbstbewussten Mädchens in den Kinderfilm ein, bei „Matilda“⁹ ist dies schon eine Selbstverständlichkeit geworden (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 29).

Spielfilme unterscheiden sich von Animationsfilmen in ihrer Darstellungsform, da diese auf mit der Kamera gefilmtes Material zurückgreifen. Heutzutage kommt es oft zu Mischfilmen, in denen reale Szenen mit animierten gemischt werden, wie zum Beispiel in „Der Polarexpress“¹⁰ (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 24).

⁶ 1937, Los Angeles; David Hand, Wilfred Jackson, Perce Pearce, Larry Morey, Ben Sharpsteen, William Cottrell; 88min.

⁷ 2011, USA; Vicky Jenson, Andrew Adamson; 95min.

⁸ 1969, Schweden und Deutschland; Olle Hellborn; 100min.

⁹ 1996, USA; Danny DeVito, 98min.

¹⁰ 2004, USA; Robert Zemeckis, 100min.

3.5 Animationsfilm

Der erste Zeichentrickfilm war „Humorous phases of funny faces“¹¹ von James Blackton im Jahre 1906. Der Film zeigt eine Hand, die Gesichter mit weißer Kreide auf eine Tafel zeichnet. Das Besondere daran war, dass sich die Augen der Gesichter bewegen konnten. Dies konnte durch die Stop-Motion-Technik¹² realisiert werden, welche eine Weiterentwicklung des Stopptricks ist. Die Kamera wird dabei zwischendurch immer wieder angehalten, die Objekte verstellt oder ergänzt und dann wird mit der Aufnahme fortgefahren (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 57).

Zur Gattung des Animationsfilmes gehören der Zeichentrickfilm, die Cutout-Animation (Puppentrick, Objekttrick und Legetrick), der Silhouettenfilm und die Computeranimation (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 58).

Winsor McCay brachte 1911 seinen ersten Zeichentrickfilm namens „Little Nemo“¹³ heraus, bei dem es sich um eine Filmadaption handelte.

1912 veröffentlichte Cohle seinen ersten Zeichentrickfilm. Bis in die 20er Jahre folgten noch 200 weitere Kurzfilme. In den 1920er Jahren entstanden viele Filmstudios, wie auch Walt Disney¹⁴ (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 59).

Beim Cutout-Animationsfilm werden ausgeschnittene Objekte aus Stoff oder Papier durch die Stop-Motion-Technik animiert. Aus dieser Form stammt auch der Silhouettenfilm, Lotte Reininger brachte damit den ersten animierten Langfilm, „Die Abenteuer des Prinzen Achmed“ im Jahr 1926 in die Kinos. Dies war elf Jahre bevor

¹¹ 1906, USA, 6min.

¹² Im Verfahren der einzelbildweisen Belichtung wird jeweils ein einzelnes Bild von einer Zeichnung oder einem Modell aufgenommen, dann leichte Veränderungen an Zeichnung oder Modell vorgenommen, das nächste Bild gemacht usw. Werden die Bilder kontinuierlich projiziert, ist im Film nachher eine zusammenhängende Bewegung zu sehen. Letztlich basiert auch der extreme Zeitraffer auf dem Stop-Motion-Effekt – auch ein Film über das Wachsen einer Pflanze ist aus einzelbildweisen Belichtungen synthetisiert.

Für die meisten Animatoren, die mit Stop-Motion – einem der elementaren Verfahren des Trickfilms – arbeiteten, stand der naturalistische Eindruck, den die animierten Puppen machten, als ästhetisches Ziel im Vordergrund, zumal er es gestattete, die animierten Sequenzen mit Realaufnahmen zu kombinieren, so dass eine phantastische Erweiterung der Realität illusioniert werden konnte.

<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=3289> 15.3.2018

¹³ 1911, USA, Winsor McCay, 11min

¹⁴ Walt Disney ist ein Filmstudio, das 1923 gegründet wurde und zu den besten und bekanntesten der Welt gehört. <http://www.waltdisneystudios.com/about/> 15.3.2018

Walt Disney den ersten Animationsfilm herausbrachte. Reininger schrieb nicht nur das Drehbuch für ihren Film, sondern fertigte auch die Trickfiguren an und animierte diese. Als Kind lernte sie die Technik des Scherenschnitts und perfektionierte diese als Jugendliche. Mit Anbindung an das fernöstliche Puppentheater bildete sie die Grundlage für die Silhouettentechnik. Ein aktuelles Beispiel eines Silhouettenfilms ist „South Park“ (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 58).

Unter einem Puppentrickfilm versteht man Filme, bei denen der Animator die Kamera immer wieder anhält, um die Personen so zu bewegen, dass sie sich an ihre Endposition annähern (Giesen, 2003: 348 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 57). Der erste Puppentrickfilm erschien 1910 von Emil Cohle. Dieser hieß „Le tout petit faust.“¹⁵ Ein Beispiel für einen noch heute bekannten Puppentrickfilm ist „Der Sandmann“¹⁶.

Als Walt Disney 1937 seinen ersten Animationsfilm „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ herausbrachte, hatte dieses Genre den Durchbruch endgültig geschafft.

„Snow White and the Seven Dwarfs triumphed beyond even the dreams of Walt Disney. Critics praised it to the skies, and it made more money than any film in 1938 – \$8 Million, at a time when the average movie ticket cost twenty-three cents, a dime for children. Defying scoffers who said people would not sit still for eightythree minutes of drawings that moved, audiences shuddered at the fearful Witch, delighted in the dwarfs, especially Dobey, and cried when Snow White was awakened by the Prince’s kiss.“ (Thomas, 1991: 77 in Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 60)

Dieser Erfolg vergrößerte das Walt Disney Unternehmen um 600 Mitarbeiter, die in die Bereiche Story Department, Animation, Backgrounds und Ink eingeteilt waren. Der nächste Meilenstein war „Fantasie“, wenngleich dieser nicht so erfolgreich war. Er zeigte allerdings, dass klassische Musik mit Animation verbunden werden kann (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 60).

Die erste Oscar-Nominierung eines Zeichentrickfilms bekam 1992 „Die Schöne und das Biest“¹⁷. für die Kategorien „bester Song“ und „beste Filmmusik“. Dieser war der 30. Animationsfilm von Walt Disney und findet sich heute noch auf Platz 4 der

¹⁵ 1910, Emile Cohl

¹⁶ 1991, Paul Berry

¹⁷ 1976, USA, Fielder Cook J., 76 min.

erfolgreichsten Zeichentrickfilme von Walt Disney. Unangefochten auf Platz 1 ist „König der Löwen“¹⁸ mit 533,5 Millionen US-Dollar Umsatz (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 61).

Mit dem Dreamworks Filmstudio wurde 2000 ein weiteres Studio von Steven Spielberg, Jeffrey Katzenberg und David Geffen eröffnet, welches sich auf Bildanimation konzentrierte. Diese Firma setzte mit SHREK neue Maßstäbe für die Computeranimation.

Auch die Pixar Animation Studios tragen zum Erfolg des Animationsfilms bei. Sie begannen mit dem Kurzfilm „Die kleine Lampe“¹⁹, welcher 1987 als „Bester animierter Kurzfilm“ geehrt wurde. Heutzutage kann man diesen Film in jedem, von Pixar herausgebrachten Film ganz am Anfang sehen (vgl. Kurwinkel/Schmerheim, 2013: 63).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Animationsfilme ein großer Erfolg sind und uns auch in Zukunft noch viel Freude bereiten wird.

3.6 Filmdidaktisierung

Die Filmdidaktik ist ein noch sehr junger Teil des Fremdsprachenunterrichts. Sie beschäftigt sich damit, welche Lernziele durch den Einsatz von Filmen verfolgt werden können und welche Genres sich für den Unterricht eignen. Zudem bietet sie Methoden an, mit denen die Lernziele umgesetzt werden können (vgl. Surkamp, 2010: 61).

Thaler (2002: 22) zufolge eignen sich für den Einsatz im Unterricht eignen sich eine Vielzahl von Filmen. Dabei werden die Filme in drei Formate eingeteilt:

- Short forms – bis 5 Minuten
- Medium forms – 20 – 45 Minuten
- Long forms – länger als 90 Minuten

¹⁸ 1994, USA, Allers Roger, Minkoff Rob, Hahn Don, 88 min.

¹⁹ 1986, USA, Lasseter John, 2 min.

Lehrende müssen den ausgewählten Film für den Unterricht passend bearbeiten. Die Geräuschkulisse eines Filmes ist sehr wichtig, da diese das Verstehen behindern kann. Wenn Filme enorme Hintergrundgeräusche, komplizierte Satzstellungen, gleichzeitige Sprecher oder Dialektsprecher haben, erschwert dies natürlich die Situation für die Lernenden. Auch die Anschaulichkeit des Filmes ist wichtig für das Verständnis, Bild und Text sollten sich einander unterstützen und nicht zu weit auseinanderliegen (Bild-Ton-Schere). Auch das Thema ist wichtig, hier sollte auf das Interesse der Lernenden eingegangen werden. Die Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden, bestimmen dann schlussendlich über Erfolg oder Misserfolg. Daher gibt es auch nicht den perfekten Film für ein bestimmtes Sprachniveau. Nahezu jeder Film kann auf jedem Sprachniveau eingesetzt werden, wenn die Aufgaben zu dem Film an das Niveau der Lernenden angepasst sind (vgl. Thaler, 2014: 22f).

Bei der Auswahl des Filmes können diese Kriterien helfen:

Kriterium	Fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner	Anfängerinnen und Anfänger
1. Genre	Abstract Neue Themen	Konkrete Texte Bekannte Filme Erzählungen
2. Komplexität	Komplexe Sätze Komplizierte Grammatik	Kurze und einfache Sätze Klare Zusammenhänge
3. Verständlichkeit	Laut Viele Sprecher Gleichzeitiges Sprechen Akzente Hohe Sprechgeschwindigkeit	Wenige Hintergrundgeräusche Klare Aussprache Langsames Sprechen Wenige Sprecher
4. Sprache (language quantity)	Viel Gesprochenes	Wenig Gesprochenes
5. Verwertbarkeit	Aufgaben können nur schwer gefunden werden	Aufgaben lassen sich leicht herstellen

6. Pädagogische Eignung	Reifer Inhalt – nur für Erwachsene	Für alle
7. Relevanz	unbekanntes	Interessantes Thema, bekanntes
8. Länge	Normale Länge	kurz
9. Bild-Ton-Relation	Wenig visuelle Hilfe	Viel visuelle Hilfe
10. Diskurs	Szenensprünge, implizite Information	Klare Struktur, chronologisch geordnet, Schlüsselszenen, explizite Information
11. Qualität	Qualität und Ton sind nicht so wichtig	Hohe Qualität, klarer Ton
12. Material	Braucht nicht viele Materialien	Materialien und Transkripte gewünscht

Tabelle 1: "Kriterien für die Auswahl eines Films" (Thaler, 2014: 27)

Beim Verstehen (Thaler, 2014: 42) wird unterschieden:

- Globales Verstehen → Thema im allgemeinen
- Selektives Verstehen → Fakten verstehen
- Detailliertes Verstehen → Details verstehen

Präsentationsarten:

Thaler unterscheidet zwischen den fünf folgenden Präsentationsarten (vgl. Thaler, 2010: 144)

Wenn der ganze Film auf einmal angesehen wird, wird von einer **Block-Präsentation** gesprochen. Dies ist die einzige Methode, die der Realität gleicht. Die Spannung des Filmes wird aufrecht erhalten und der Unterhaltungswert ist zu 100% gegeben. Problematisch ist, dass die Filmrezeption passiv abläuft. Die Lernenden können keine Arbeitsaufgaben bekommen, die ihnen beim Verständnis helfen könnten. Daher ist auch kaum ein Lerneffekt nachzuweisen (vgl. Thaler, 2010: 144).

Bei der **Segment-Präsentation** wird nur eine Szene aus dem Film abgespielt. Diese wird von der Lehrperson sorgfältig ausgesucht und mit Aufgaben bearbeitet. Daher

wird am wenigsten Zeit in Anspruch genommen, allerdings geht der Großteil des Unterhaltungswertes verloren (vgl. Thaler, 2010: 144).

Die **Intervall-Präsentation** teilt den Film in mehrere Sequenzen ein, die in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten angesehen werden. Aufgrund der kurzen Sequenzen kann die Lehrkraft den Unterricht so optimal aufbereiten und zu einem hohen Lernerfolg beitragen. Nachteil ist aber, dass die Art der Rezeption sehr ungewöhnlich ist und durch die ständige Unterbrechung der Unterhaltungswert nicht vollständig gegeben ist. Zudem nimmt diese Form unglaublich viel Zeit des Unterrichts, als auch der Vorbereitung durch den Lehrenden in Anspruch (vgl. Thaler, 2010: 144).

Wenn die **Sandwich-Präsentation** eingesetzt wird, werden ausgewählte Szenen abgespielt und andere, für nicht so wichtig gehaltene, übersprungen. Diese werden im Normalfall mündlich mitgeteilt, damit Zeit gespart wird. Auch hier hat die Lehrperson viele Möglichkeiten zum Eingreifen und kann durch methodische Überlegungen den Lerneffekt sehr hoch halten. Diese Methode wird oft eingesetzt, da sie zeitlich sehr praktisch ist. Leider kann es durch das Auslassen von Szenen zu Verständnisproblemen kommen (vgl. Thaler, 2010: 144).

Natürlich kann auch ein **Präsentationsmix** der vier oben vorgestellten Präsentationen erfolgen. Auch dieser muss von der Lehrkraft wohl überlegt sein, um einen Lernerfolg zu gewährleisten.

Für den Fremdsprachenunterricht schlägt Thaler (vgl. 2014: 30f) unterschiedliche Unterrichtsmethoden vor. Eine, die sich besonders für das Training von rezeptiven Kompetenzen wie das Filmverstehen eignet ist die PWP-Methode. PWP steht für „pre-while-post“. Diese drei Phasen finden vor, während und nach dem Sehen statt.

In der pre-viewing Phase werden Lernende auf das Filmsehen eingestimmt. Sie werden mit dem Thema vertraut gemacht und machen schon erstmals Übungen zum Filmtitel, dem Filmplakat, einem Trailer oder ähnlichem. Zudem kann auf den Wortschatz vorbereitet werden.

Während des Films wird von der while-viewing Phase gesprochen. Aufgaben dienen zur Verständnissicherung und dem Erfassen filmischer Darstellungsformen. Es können Fragen zum Inhalt, zu den Figuren und zu den filmischen Mitteln gestellt

werden. Hier kann auch die Methode des silent-viewing eingesetzt werden. In dieser Phase können die Lernenden auch in Gruppen geteilt werden, um sich nur auf spezifische Merkmale zu konzentrieren. Anschließend können sich die Gruppen austauschen. Nach dem Film kommt es zur post-viewing Phase. Hier soll auf jeden Fall Platz für persönliche Reaktionen und Stellungnahmen sein. Mittels Rezeptionsgespräch können offene Fragen beantwortet werden. Durch Rollenspiele können Schlüsselszenen nachgespielt werden. Auch die Gestaltung eines Filmposters, einem anderen Ende oder ähnliche Übungen verstärken das Verständnis und motivieren die Lernenden, ihre Kompetenzen zu verbessern (vgl. Surkamp, 2010: 61f).

Auch die GTD (global to detail) Methode eignet sich für das Filmverstehen, da es vom globalen Verstehen zum detaillierten Verstehen übergeht. Die Phasen sind: das Anschauen, das globale Verstehen, das erneute Anschauen, das detaillierte Verstehen und anschließend die Nachbehandlung des Themas (vgl. Thaler, 2014: 31).

Eine weitere Methode ist die 10-Schritte Struktur. Diese eignet sich besonders für kurze Filme und besteht, wie schon der Name sagt, aus 10 Phasen.

1. Motivation → Situation erklären und das Interesse wecken
2. Vorbereitende Arbeit → wichtige Wörter erklären, Background erklären
3. Erstes Ziel → globales Verstehen
4. Erstes Anschauen
5. Globales Verstehen besprechen → Diskussion
6. Zweites Ziel → detailliertes Verstehen
7. Zweites Anschauen
8. Detailliertes Verstehen besprechen → Diskussion
9. Drittes Anschauen → Aufgabe stellen
10. Nachbehandlung → Aufgaben, Analysen, Diskussion, ...

An all diesen Methoden kann sich die Lehrkraft orientieren, jedoch muss die ausgewählte Methode auf den ausgewählten Film abgestimmt werden. Wenn die Lehrkraft mehr Erfahrung auf diesem Gebiet hat, wird sie/er den Unterricht freier gestalten können und von den Methoden abweichen. Dies ist wünschenswert, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (vgl. Thaler, 2014: 32).

Aufgaben:

Bei den Aufgaben wird zwischen offenen und geschlossenen unterschieden.

Bei geschlossenen Aufgaben gibt es nur eine richtige Lösung. Der Vorteil dieser Aufgaben ist, dass nur das Verstehen abgeprüft wird, ohne dass die Lernenden etwas schreiben müssen. Daher spielt die Schreibkompetenz keine Rolle. Für Tests sind diese Aufgaben sehr gefragt, da sie objektiv, valide und zuverlässig sind (vgl. Thaler, 2014: 42f).

Beispiele dafür sind:

- **Multiple Choice**
- Richtig/Falsch
- **Verbindungsübungen** (Charaktere und Aussagen, Bilder und Text, Sätze zusammenfinden, ...)
- **Ordnungsübungen** (Sätze, Bilder, ...)
- Fehler finden
- **Lückentext mit vorgegebenen Wörtern**

Offene Aufgaben geben die Möglichkeit der Variation und lassen mehr Spielraum für Kreativität und Eigenständigkeit (vgl. Thaler, 2014: 43f.).

Beispiele dafür sind:

- Blind listening
- Silent viewing
- Vorannahmen entwickeln
- **Szenen ordnen**
- Gemeinsame Zusammenfassung

Weitere Aufgaben, die vor allem nach dem Filmschauen (vgl. Thaler, 2014: 47f) durchgeführt werden können:

- Rollenspiele
- **Diskussionsrunden**
- Filmbeschreibungen erstellen
- Innerer Monolog von einer Person
- Personenbeschreibungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Filmdidaktisierung für den Einsatz von Filmen im Unterricht unumgänglich ist. Sie bietet eine Menge an Möglichkeiten, das Medium einzusetzen und unterschiedliche Lernziele zu verfolgen. Je nach gewählter Unterrichtsmethode und Präsentationsform, kann der Unterricht individuell an die Gruppe angepasst werden und mittels geeigneten Aufgaben der Lernerfolg vertieft und gemessen werden. Die Wahl der Aufgaben ist entscheidend, da sie bestimmt, ob die Lernziele erfüllt werden können.

Empirischer Teil

4 Forschung

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine empirische Forschung, genauer gesagt um eine explorative Studie. Explorative Studien zielen auf „*die Erkundung eines Untersuchungsgegenstandes ab, die bisher noch wenig erforscht sind.*“ (Schramm, 2016: 50) Es soll erforscht werden, wie sich der Einsatz von Animationsfilmen im frühkindlichen Fremdsprachenunterricht auf den Lernerfolg auswirkt.

In diesem Kapitel wird zunächst die Forschungsfrage vorgestellt, um einen Überblick über das Forschungsziel zu bekommen. Anschließend wird das Forschungsdesign beschrieben. Dieses bietet einen Überblick über qualitative Studien mit Bezug auf die Methode der Befragung. Eine Abbildung dient dem besseren Verständnis des Ablaufes der Forschung.

Im nächsten Teil wird das Forschungsfeld vorgestellt und die Klassen, die zur Untersuchung herangezogen werden, werden beschrieben. Bevor es zur Datenerhebung kommt, werden die eingesetzten Methoden genauer dargestellt.

Zum Schluss werden die Daten aufbereitet und analysiert. Alle erhobenen Daten werden herangezogen, um ein möglichst aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten.

4.1 Forschungsfrage

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Animationsfilmen im Deutsch als Fremdspracheunterricht bei Volksschulkindern. Dabei soll konkret erforscht werden,

wie Kinder den Film im Unterricht aufnehmen und was sie davon lernen können. Als Filmsequenz wurde die zweite Folge der ersten Staffel Biene Maja ausgewählt.

Die Forschungsfrage lautet demnach:

- Welche Auswirkungen hat die Nutzung von Animationsfilmen im frühkindlichen Fremdspracherwerb auf den Lernerfolg?

Weitere Fragestellungen, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen, sind:

- Welche Arten von Aufgabenstellungen können Volksschulkinder nach dem Anschauen bewältigen?
- Wie empfinden Kinder das Filmschauen im Unterricht?
- Wieviel Input nehmen die Kinder aus einem fremdsprachigen Film mit?

Im Vorfeld werden einige Vorannahmen aufgestellt, die in dieser Arbeit überprüft werden sollen.

V1: Die Schüler/innen zeigen Interesse am Film und empfinden das Filmschauen im Unterricht als angenehm.

V2: Die Schüler/innen können Aufgaben mit weniger Schrift leichter lösen als mit viel Schrift.

V3: Die Schüler/innen der Gruppen Deutsch B können mehr Aufgaben lösen als die der Gruppen Deutsch C.

V4: Die Schüler/innen können den Verlauf der Geschichte bildlich nachstellen.

V5: Die Schüler/innen der dritten Klasse können mehr Aufgaben lösen als die der zweiten Klasse.

V6: Schüler/innen, die über mehrere andere Sprachen verfügen, können die Aufgaben besser lösen.

V7: Die Schüler/innen können der Geschichte des Films folgen und diese im Gespräch wiedergeben.

V8: Die Schüler/innen sind zu Hause und in ihrer Freizeit sehr oft mit digitalen Medien beschäftigt.

4.2 Forschungsdesign

Bei dieser Forschung handelt es sich um eine qualitative Forschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Zu Beginn der Arbeit wurde eine Forschungsfrage gestellt, welche mittels der Datengewinnung beantwortet werden soll.

Ziel der qualitativen Forschung ist es, das Handeln der Personen im untersuchten Feld aus ihrer Perspektive zu verstehen. Dabei ist es wichtig, die Innenperspektive so vollständig wie möglich zu erfassen, um Zusammenhänge erkennen und in gewissen Maße erklären zu können. Dazu soll das Untersuchungsfeld so natürlich wie möglich belassen werden und die betroffenen Personen selbst zu Wort kommen. Dazu eignet sich eine Interviewform wie die Gruppendiskussion. Zur Aufbereitung der Ergebnisse werden die Gespräche aufgenommen, transkribiert und als Texte weiterverwendet. Da dies sehr aufwendig ist, beschränkt sich die qualitative Forschung meist nur auf wenige Personen (vgl. Schmelter, 2014: 41). Entscheidungen zur Auswahl der Teilnehmenden werden nach inhaltlichen Gesichtspunkten getroffen (vgl. Riemer, 2016: 155).

Bevor die Forschung begonnen werden kann, muss man sich darüber klarwerden, ob die Forschung angesichts folgender Punkte (vgl. Grum, 2016: 86) durchführbar ist:

- Räumliche und institutionelle Zugänglichkeit
- Durchführbarkeit
- Bereitschaft der Teilnehmenden

In dieser Forschung werden vier Gruppen der Amadeus International School Vienna herangezogen. Die Schüler/innen sind in der gleichen Schule und haben alle eine andere Erstsprache. Sie lernen Deutsch als Fremdsprache und wurden an der Schule je nach Sprachkompetenz in Gruppen eingeteilt. Da die Forschende an der Schule Lehrerin ist, ist der Zugang zu den Gruppen sehr leicht und mit wenig Aufwand

verbunden. Die Direktion hat der Forschung sofort zugestimmt. Die Teilnehmenden führen die Forschung während einer doppelten Unterrichtsstunde durch. Abgesehen von der Lehrkraft verändert sich für die Proband/innen nicht viel. Die Erlaubnis, an der Forschung teilzunehmen wird von den Erziehungsberechtigten eingeholt. Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird den Schüler/innen nochmals gesagt, dass es sich bei diesem Unterricht um eine Forschung handelt. Ihnen wird freigestellt, ob sie mitmachen wollen oder nicht.

Die Stärken der qualitativen Forschung liegen in der Erkenntnisgewinnung. Durch den explorativen Charakter kann es zu völlig unerwarteten Ergebnissen kommen. Zudem kann auf die kontextuelle Einbettung eines Untersuchungsgegenstandes und auf Einzelfaktoren eingegangen werden. Dies bietet einen tieferen Einblick in das Forschungsthema. Schon während der Untersuchung kann es zu Änderungen kommen, weshalb die Forschung eher flexibel sein sollte (vgl. Schmelter, 2014: 41).

Die Schwächen der Forschung lassen sich aus den Stärken ableiten. Aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes und der deshalb niedrigen Anzahl von Fällen lassen sich keine Generalisierungen schließen. Riemer (2007: 455 in Schmelter, 2014: 41) sagt allerdings, dass „grundsätzlich eine stärkere Generalisierung von Erkenntnissen auch mit qualitativen Ansätzen durchaus möglich ist.“

Im Gegensatz zu den quantitativen Forschungsmethoden hat der Forschende einen gewissen Einfluss auf den Umgang mit den Daten, daher wird Subjektivität und Flexibilität oft mit Beliebigkeit verwechselt. Auch hat die qualitative Forschung keine einheitlich festgelegten Gütekriterien. Trotzdem nennt Schmelter (2014: 42) die Folgenden:

- Offenheit
- Flexibilität
- Kommunikativität
- Reflexivität

Die Offenheit soll vermeiden, dass das Untersuchungsfeld nicht schon im Vorfeld durch eine Vorstrukturierung eingeschränkt wird und mögliche weitere Felder verstellt. Die Flexibilität schließt an die Offenheit an, indem auf die Erkenntnisse des Forschungsprozesses eingegangen wird und nötige Veränderungen im Bereich der Datenerhebung und -analyse vollzogen werden. Die Kommunikativität umfasst die Perspektiven der Akteure, aus denen Zusammenhänge erstellt werden. Die Reflexivität beinhaltet die Reflexion des Forschers über den Forschungsprozess, welche in die Interpretation der gewonnenen Daten einfließt (vgl. Schmelter, 2014: 42).

Steinke (1999 in Schmelter, 2014: 42) legte einige Kernkriterien an, die mit spezifischen Verfahren geprüft und gesichert werden sollen. Diese sind:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Datengeleitetheit der Theoriebildung
- Selbstreflexivität der Forschenden
- Indikation der eingesetzten Methoden
- Limitation/Reichweite

Die Nachvollziehbarkeit wird als Hauptkriterium beschrieben, deshalb ist die Dokumentation des Forschungsprozesses – obwohl nicht leicht – sehr wichtig. Vermieden sollte die „selektive Plausibilisierung“ werden, dies bedeutet, dass nur passende Ausschnitte der Daten präsentiert werden, während der Rest verborgen bleibt. Wird die selektive Plausibilisierung angewendet, kann das Kriterium der Datengeleitetheit der Theoriebildung nicht mehr nachvollzogen und geprüft werden.

Da der/die Forschende immer auch Teil des Forschungsprozesses ist, soll der Umgang mit der eigenen Subjektivität bewertet werden. Dem kann durch Selbstbeobachtung und Reflexion entgegengewirkt werden. Die Beziehung zu den untersuchten Personen soll offengelegt werden, obwohl dies der Situation nicht unbedingt hilft. Durch die Offenlegung wird gehofft, dass die forschende Distanz vermehrt eingehalten werden kann. Die Indikation der Methoden überprüft, ob die gewählten Methoden zueinander passen. Die Limitation gibt an, ob die Erkenntnisse und die daraus entwickelte Theorie übertragen werden kann. Dafür ist wiederum eine große Transparenz der Untersuchung notwendig (vgl. Schmelter, 2014: 42f.).

Um die Nachvollziehbarkeit bei dieser Forschung zu gewährleisten werden die Gruppendiskussionen per Video aufgezeichnet und transkribiert. Das Korpus wird der

Arbeit als Anhang beigelegt. Die Reflexion der Forschenden wird bei der Datenauswertung berücksichtigt, sowie die Beziehung zu den untersuchten Personen im Kapitel 5.2.1 dargelegt. Die eingesetzten Methoden werden im Kapitel 5.3.2 vorgestellt.

Die Daten in dieser Forschung werden mittels Befragung erhoben. Die Befragung findet mündlich statt und wird *face to face* geführt.

Eine Befragung ist „*ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll.*“ (Merten und Teipen, 1991: 110 in Daase, 2014: 104)

Die Qualität des Erhebungsinstrumentes spielt eine große Rolle für die Qualität der Daten. „*Befragungsdaten sind das Ergebnis von Selbstauskünften und daher mit der generellen Problematik verbunden, dass ihre Zuverlässigkeit eingeschränkt ist.*“ (vgl. Riemer, 2016: 155) Wichtig ist, dass die Befragten bereit sind, ehrliche Antworten zu geben.

„Qualitative Interviews sind zentrale Datenerhebungsmethoden“ mit dem „*Ziel der Erhebung möglichst reichhaltiger und tiefgründiger Daten*“ (vgl. Riemer, 2016: 162). Teilnehmende sollen in ihrer, so gut wie möglich, natürlichen Umgebung in einem Gespräch ihre/seine Erfahrungen, Meinungen aber auch ihr Wissen darlegen. Widersprüche so wie Nichtwissen können vorkommen, dies ist aber überhaupt kein Problem.

Da qualitative Interviews sehr offen verlaufen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch irrelevante Daten gewonnen werden. Dagegen kann durch eine ausführliche Vorbereitung auf das Interview seitens des Forschenden entgegengewirkt werden.

Es wird zwischen verschiedenen Interviewformen unterschieden – manche haben nur wenige Steuerungselemente, andere hingegen sind sehr strukturiert.

Bei einer mündlichen Befragung werden offene Fragen gestellt, um die Antwortmöglichkeiten nicht einzuschränken. Der Vorteil davon ist auch, dass die Befragten in ihrem eigenen Bezugssystem bleiben können und die Antworten nicht

verzerrt sind. Da alle Beteiligten die gleichen Fragen bekommen, handelt es sich um eine Standardisierung. Dies ermöglicht einen Vergleich der Daten bei der Auswertung (vgl. Daase, 2014: 104). Für qualitative Forschungen bieten sich W-Fragen an, da sie von den Teilnehmenden mit eigenen Worten und daher vielseitig beantwortet werden können (vgl. Riemer, 2016: 156).

Bei den Fragen kann zwischen folgenden differenziert werden:

- Demographische Fragen
- Fragen nach Wissen
- Fragen nach Einstellungen, Meinungen oder Gefühlen
- Fragen nach Verhalten
- Fragen nach Erfahrung

In dieser Arbeit werden vor allem Fragen nach dem Wissen und nach der Meinung bzw. den Gefühlen gestellt.

Das Forschungsdesign lässt sich mit folgender Grafik darstellen:

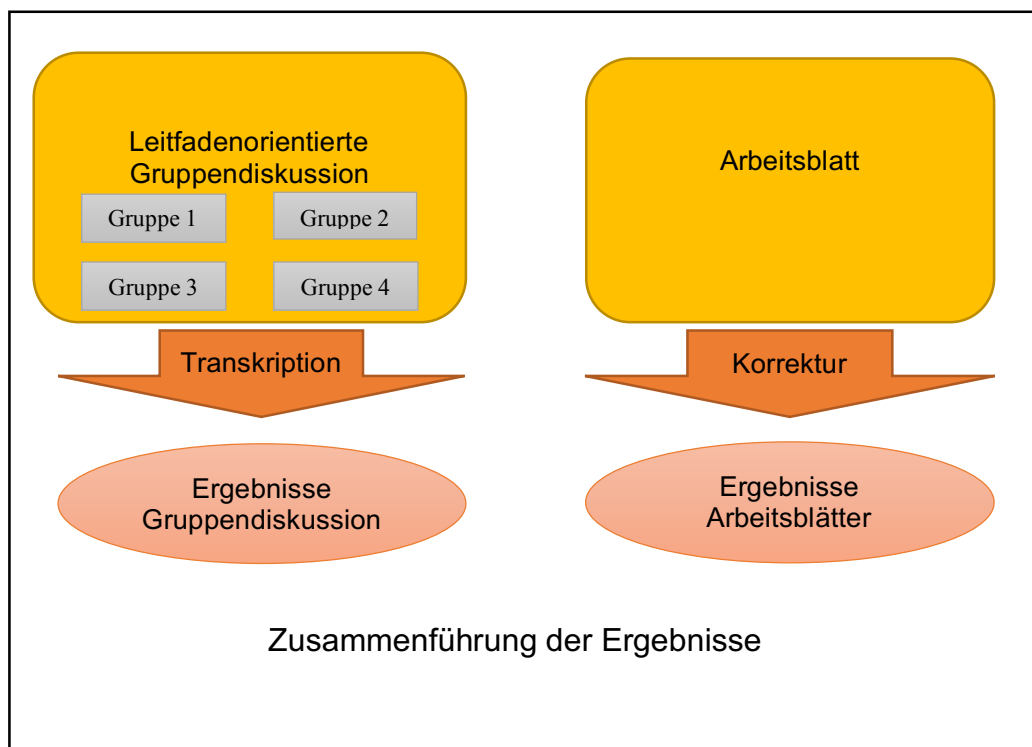


Abbildung 2 Forschungsdesign (Valissik, 2017)

In dieser Forschung wird mit vier Schulgruppen der Amadeus International School Vienna gearbeitet. Jede Gruppe verbringt eine Doppelstunde mit der Forschenden, in

der die zweite Folge der ersten Staffel des Animationsfilmes „Biene Maja“ angeschaut wird. Anhand der Folge bekommen die Schüler/innen anschließend ein Arbeitsblatt, welches das Verständnis des Gesehenen prüft. Die Aufgaben des Arbeitsblattes werden in Anlehnung an Thaler (2014, vgl. Kap. 4.6) erstellt. Gleich danach wird eine Gruppendiskussion mit den Schüler/innen durchgeführt, in der die Meinung der Schüler/innen über den Einsatz von Animationsfilmen im Unterricht und über die verschiedenen Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes festgestellt werden sollen. Die Gruppendiskussionen werden gefilmt und transkribiert, die Arbeitsblätter korrigiert. Die Ergebnisse beider werden für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen.

4.2.1.1 Rolle der Forscherin

Die Forscherin hat eine wichtige Rolle im Forschungsprozess. Besonders bei Interviews kommt es auf die Vorbereitung und Gestaltung an. Ein Interview läuft nicht wie eine herkömmliche Konversation ab, sollte aber trotzdem möglichst natürlich durchgeführt werden. Dieser Satz bildet schon einen Widerspruch in sich. Umso erfahrener der/die Forschende ist, desto leichter wird die Durchführung sein. Unerfahrene Forscher/innen können mit Probeinterviews üben, bevor sie das Interview mit den Teilnehmenden führen. Schwerpunkte, auf die sich der/die Forschende besonders fokussieren sollte, sind die Intervieweröffnung, die Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses und die Beendigung des Interviews. Schwierigkeiten stellen dabei die passende Formulierung der Fragen dar, die während des Gesprächs sehr schnell passieren muss.

Eine Herausforderung ist auch das aktive Zuhören. Der/die Forschende muss eigene Mitteilungen und Bewertungen für sich behalten und sich ganz auf den/die Partner/in fokussieren. Verbale und nonverbale Signale signalisieren das Interesse an dem, was erzählt wird und sind bei dieser Gesprächsform sehr wichtig. Manchmal müssen längere Pausen zugelassen werden, um dem/der Teilnehmenden Zeit zum Nachdenken zu geben (vgl. Riemer, 2016: 168). Da die Forschende alle Gruppendiskussionen durchführt, kann davon ausgegangen werden, dass diese gleich geführt werden.

Laut Schmelter (2014: 42) sollte der/die Forschende die eigene Subjektivität regelmäßig reflektieren. Der/die Forschende ist Teil des Forschungsprozesses und beeinflusst diesen unwillkürlich. Er fordert die Offenlegung der Beziehung des/der

Forschenden zu den Teilnehmenden. Außerdem ist es wichtig im Forschungsprozess eine forschende Distanz herzustellen und objektiv zu bleiben (Schmelter, 2014: 43).

In dieser Forschung ist die Forschende Lehrende an der Schule. Sie unterrichtet selbst zwei der vier Gruppen in Deutsch, kennt aber alle Kinder persönlich. Für eine der Gruppen, die sie nicht in Deutsch unterrichtet, ist sie die Sportlehrerin. Einige Kinder aus der letzten Gruppe hat sie letztes Jahr in Deutsch unterrichtet.

Das Verhältnis kann daher als enges Verhältnis beschrieben werden. Die Durchführung der Forschung wird als Unterricht durchgeführt, wodurch zumindest für zwei der Gruppen ein ganz natürliches Umfeld hergestellt wird. Auch für die anderen Gruppen ändert sich das Umfeld nur dahingehend, dass sie eine andere Lehrkraft haben. Die Schüler/innen sind dies aufgrund von Supplierungen gewohnt.

Die Forschende wird versuchen, den Unterricht so natürlich wie möglich zu gestalten, um die Schüler/innen in keine Stresssituation zu bringen. Dass die Gruppendiskussion aufgenommen wird, wird mitgeteilt. Schüler/innen die nicht mitmachen möchten, bzw. von denen die Erziehungsberechtigten nicht möchten, dass sie mitmachen, werden für diese Zeit in eine andere Klasse gebracht.

Auf den Arbeitsblättern wird kein Name vermerkt, um die Forschung anonym zu gestalten. Auch bei den Transkripten der Videoaufnahmen werden keine Namen genannt.

4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung ist ein wichtiger und komplexer Teil dieser Forschungsarbeit. Zuerst wird das Forschungsfeld gründlich vorgestellt, anschließend wird auf die Methoden eingegangen. In dieser Forschung kann von einer „mixed-methods“ Methode gesprochen werden, da Gruppendiskussionen in Anlehnung an das Leitfadeninterview durchgeführt werden. Die Erhebungsverfahren werden per Video aufgenommen und transkribiert. Anschließend wird das Korpus codiert und per Inhaltsanalyse ausgewertet.

4.3.1 Forschungsfeld

Die Forschung findet in der Amadeus International School Vienna statt. Die Schule ist im 18. Wiener Gemeindebezirk und befindet sich am Areal der Semmelweis-Klinik. Die

Schule folgt dem britischen Schulsystem, die Unterrichtssprache ist daher Englisch. Diese Schule ist noch relativ neu und gehört dem Nobel Network an. Das ist eine Organisation von internationalen Schulen weltweit, die Einzigartigkeit fördert. Die Amadeus International School hat einen musikalischen und künstlerischen Schwerpunkt.

Insgesamt hat die Schule ca. 300 Schüler/innen von mehr als 50 Nationen. Die Schule gliedert sich in Primary und Secondary School.

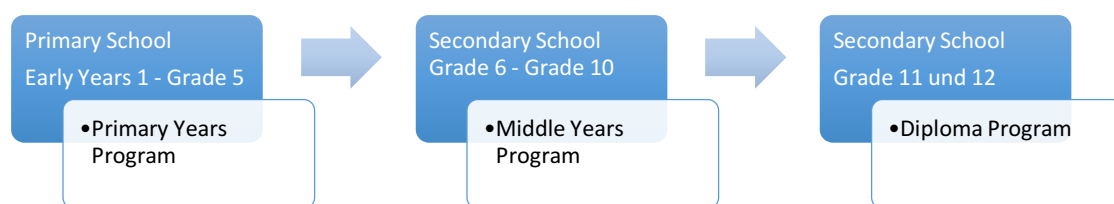


Abbildung 3 Aufteilung der Schule (Valissik, 2017)

In der Primary School beginnt das Kind mit drei Jahren, dies ist mit einem österreichischen Kindergarten vergleichbar. Ab fünf Jahren darf das Kind in das erste Schuljahr einsteigen. Ab sechs Jahren sind die Schüler/innen in der ersten Klasse, dies ist in Österreich die Schulpflicht. Bis zur 5. Klasse gehören die Schüler/innen zur Primary School und absolvieren das Primary Years Programm. Dieses schließen sie mit einer Exhibition ab, welches ein großes Projekt ist und sozusagen ihre „Abschlussprüfung“ der Volksschule darstellt. Ab der 6. Klasse kommen die Schüler/innen in die Secondary School. Diese ist mit dem Curriculum in das Middle Years Programm (Klassen 6-9) und das Diploma Programm (Klassen 11 und 12) geteilt. Die 10. Klasse ist in eine Vorbereitungsphase für das Diploma Programm. Diese Programme sind International Baccalaureate Programme, welchen die Schule durchgehend folgt. Zudem verfügt die Schule über ein Internat, in dem derzeit um die 40 Schüler/innen wohnen.

Auch der Lehrkörper ist sehr international, wobei die Zahl an „Native English“ überwiegt. Der Slogan der Schule ist „Me – We – Amadeus“, dieser soll den Zusammenhalt und den familienfreundlichen Umgang der Schulcommunity zeigen.

Die Schüler/innen von zwei Jahrgangsstufen sind in eine Klasse zusammengefasst, insgesamt gibt es 6 Klassen in der Primary School. Die Kleinsten sind die Early Years 1 und 2, hier gibt es nur eine Klasse. Danach kommt Early Years 3/Grade 1. Auch hier hat die Schule eine Klasse. Anschließend gibt es 2 Klassen mit Grade 2/3 und 2 Klassen mit Grade 4/5.

Jede Klasse hat eine/n Klassenlehrer/in und eine/n Assistent/in. Zusätzlich gibt es Specialist teachers, die die Fächer Musik, Deutsch, Theater, Kunst und Sport unterrichten. Der Deutschunterricht beginnt ab der Early Years 3 Stufe.

In Deutsch sind die Schüler/innen in drei Gruppen unterteilt – German A, B und C.

German A ist Muttersprachenniveau, daher sind hier alle deutschen Muttersprachler/innen und Schüler/innen die annähernd auf diesem Sprachniveau sind.

German C ist die Anfängergruppe, hier hatten die Schüler/innen noch nie Kontakt mit der deutschen Sprache.

German B ist die mittlere Gruppe, die aus allen Schüler/innen mit Vorkenntnissen oder Schüler/innen aus der vorjährigen Gruppe C besteht. In dieser Gruppe ist die Sprachkompetenz am unterschiedlichsten ausgebildet.

Jede Klasse hat 5 x 40 Minuten Deutschunterricht pro Woche, wobei einmal pro Woche eine Doppelstunde gehalten wird. Dadurch gibt es einen Tag pro Woche, an dem die Schüler/innen kein Deutsch haben. An diesem Tag sollten sie aber eine kleine Deutschhausübung machen oder ein deutsches Buch lesen.

Die Primary School hat drei festangestellte Lehrerinnen, die allesamt aus Österreich kommen.

4.3.1.1 Klassen

Die Klassen, die für die Forschung herangezogen werden, sind die Deutschgruppen B und C der 2/3. und 4/5. Schulstufe. Die Schüler/innen sind zwischen 7 und 11 Jahre alt und haben unterschiedliche Vorerfahrungen mit Deutsch. Allerdings sind keine Schüler/innen aus der Muttersprachengruppe dabei.

Die Schüler/innen wurden zu Beginn des Jahres vom gesamten Deutschlehrerteam in ihre Gruppen eingestuft.

Insgesamt sind in den zu untersuchenden Klassen 48 Schüler/innen.

Klasse	Schüler/innen
2/3 German B	13
2/3 German C	13
4/5 German B	12
4/5 German C	10

Die Forschende ist die Lehrerin der B-Gruppen und führt die Forschung selbstständig mit allen Gruppen durch. Die Schüler/innen haben schon öfters Animationsfilme im Unterricht gesehen und Arbeitsaufträge dazu durchgeführt.

4.3.2 Methoden

In dieser Forschung werden zwei Methoden kombiniert, deshalb kann von einem „mixed-methods-design“ gesprochen werden. Die zwei Methoden sind das Leitfadeninterview, genauer gesagt das fokussierte Interview, und die Gruppendiskussion. Eine Kombination dieser beiden Methoden ist aus der Sicht der Forscherin nötig, da es sich bei den Teilnehmenden um Volksschüler/innen handelt, von denen keine eigenständige Diskussion erwartet werden kann. Trotzdem ist die Gruppenmeinung wichtig, weshalb die Befragungen nicht einzeln durchgeführt werden sollen. Außerdem ist für Kinder das Gespräch in einer Gruppe deutlich angenehmer und stressfreier.

4.3.2.1 Die Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine offene und besondere Form der Befragung und dient dazu, die Meinung einer Gruppe herauszufinden. Die Gemeinsamkeit der Gruppen sind jeweils das Alter und die Sprachkenntnisse in Deutsch.

Das Merkmal der Gruppendiskussion ist, dass sich mehrere Teilnehmer/innen zu einem Diskussionsstimulus austauschen. Es wird zwischen einem Experiment und einer Befragung unterschieden, wobei in dieser Arbeit die Befragung im Vordergrund steht.

Lamnek (2010 in Daase, 2014: 116) beschreibt die Gruppendiskussion in erster Linie als Ergänzung der Datenerhebung, die zum Beispiel als Vorbereitungsverfahren für

die Erstellung eines Fragebogens dienen kann. Des Weiteren führt die Gruppendiskussion auch zur Offenlegung von Relevanzsystemen wie Wertezuschreibungen. Dass dies geschieht, hängt von der Durchführung ab. Wenig Steuerung und Vorstrukturierung wäre wünschenswert (vgl. Daase, 2014: 116 / vgl. Riemer, 2016: 166).

Ein klarer Vorteil dieser Methode ist der Datenreichtum. Nach einer Gruppendiskussion hat der/die Forscher/in eine Menge Daten, die vorerst unstrukturiert sind. Diese müssen im Folgenden geordnet und analysiert werden.

Die Risiken sind, dass sich die Teilnehmer/innen in Gruppen befinden, demnach laufen gruppendynamische Prozesse ab. Wobei das Ziel nicht aus den Augen verloren werden sollte. Auch die Auswahl der Teilnehmenden ist wichtig. Wenn das Gefühl besteht, eine Person könnte mehrere andere Personen zu falschen oder keinen Aussagen bewegen, sollte diese Person von der Gruppendiskussion ausgeschlossen werden. Kinder die für Unruhe sorgen werden für diese Einheit eine andere Klasse besuchen. (vgl. Daase, 2014: 117).

Die Aufgaben des Diskussionsleitenden sind aber sehr schwer vorherzusagen, da das Ablaufmuster in jeder Diskussionsrunde ein anderes ist. Wichtig ist eine entspannte Atmosphäre, in der sich alle Teilnehmenden wohlfühlen. Zu Beginn sollen die Gruppenteilnehmenden begrüßt werden. Dann wird der Ablauf der Gruppendiskussion erklärt und der/die Diskussionsleitende stellt eine offene Einstiegsfrage als Diskussionsimpuls. Ab diesem Zeitpunkt sollte die Diskussion nicht mehr gesteuert werden, der/die Leitende wird zum/zur Zuhörer/in. Wenn das Gespräch ins Stocken gerät, sollen weitere Bemerkungen oder Fragen eingeworfen werden. Mit einer Danksagung beendet der/die Diskussionsleitende die Diskussion.

Die Gruppengröße sollte laut Barbour (2007: 60 in Daase, 2014: 118) bei maximal acht Personen liegen. Zudem empfiehlt Dörnyei eine Erhebung von mindestens vier Gruppendiskussionen, um ein ausreichendes Datenkorpus zu erhalten. Außerdem empfiehlt er eine Gruppengröße von minimal 6 und maximal 8-12 Teilnehmenden (vgl. Riemer, 2016: 166).

Bei der Analyse der Daten kann es zu Schwierigkeiten kommen, da nicht immer klar ist, auf welchen Impuls hin eine Antwort gegeben wurde. Zudem ist die Haltung der

forschenden Person beeinflusst, da sie/er Teil der Diskussion war. Daher ist es sinnvoll, weitere Personen zur Datenanalyse hinzuzuziehen (vgl. Daase, 2014: 118).

Die Forschung dieser Arbeit findet mit Volksschüler/innen statt, weshalb die Gruppendiskussion ein wenig abgeändert werden muss. Es besteht das Risiko, dass Kinder in einer Diskussion schnell die Argumente ausgehen, weshalb die Gruppendiskussion in Anlehnung an einen Leitfaden durchgeführt werden soll. So kann sichergestellt werden, dass das Gespräch nicht ins Stocken gerät und die Schüler/innen keiner Stresssituation ausgesetzt werden.

4.3.2.2 Das Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview ist eine semi-offene Form des Interviews. Die wichtigsten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes werden im Vorhinein als Fragen festgehalten. Durch diese Strukturierung kann sichergestellt werden, dass die interessanten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes beantwortet werden.

Dabei wird in Kauf genommen, dass die Teilnehmenden zu einer bestimmten Aussage bewegt werden. Dies entspricht ursprünglich nicht der qualitativen Forschungsmethodologie. Die Fragen sollen möglichst offengehalten werden, um den Teilnehmenden einen eigenen Schwerpunkt setzen zu lassen. Der Leitfaden ist also eher als Orientierung gedacht. Einen strikten Ablaufplan kann es bei einem harmonischen Gespräch nicht geben, deshalb kann es sein, dass manche Fragen schon in anderen Fragen beantwortet wurden. Hier kann auf ein erneutes Erfragen verzichtet werden (vgl. Riemer, 2016: 163).

Wie offen das Interview letztendlich gestaltet wird, hängt von den Forschenden ab. Der Fragestil soll motivierend und gleichzeitig auffordernd sein. Die Kunst besteht darin, die richtigen Fragen zur richtigen Zeit zu stellen und mit der Gesprächssituation bewusst umgehen zu können. Prinzipiell sollte das Gespräch von den Forschenden durchgehend kontrolliert werden (vgl. Riemer, 2016: 163).

Der/die Untersuchungsteilnehmer/in muss zu Beginn des Interviews um Erlaubnis zur Aufzeichnung gebeten werden. Nur nach Zustimmung darf das Interview aufgenommen werden (vgl. Riemer, 2016: 164).

Wichtig für den Leitfaden sind folgende Punkte (vgl. Riemer, 2016: 163f):

- Nicht zu lange
- Übersichtlich gestaltet
- Thematisch geordnet
- Kann Fragen, Aufrechterhaltungsfragen und Nachfragen erhalten
- Spontanfragen kommen vor Leitfadenfragen
- Abschlussfrage

Wie schon erwähnt, muss bei Fragen zwischen verschiedenen Typen unterschieden werden. Fragen, die zum Erzählen anregen, sind erzählgenerierende Fragen. Bei Aufrechterhaltungsfragen sollen keine neuen Impulse gebracht werden, sondern versucht werden, das Gespräch über die ursprüngliche Frage fortzusetzen. Fragen wie: „Können Sie dies genauer erzählen?“ oder „Wie war diese Situation für Sie?“ eignen sich hierfür. Steuerungsfragen führen das Gespräch wieder zum Ursprung zurück, falls von der Linie abgekommen wurde. Nachfragen sollen tiefgründig sein. Die Teilnehmenden können nach Beispielen oder über Zusammenhänge gefragt werden (vgl. Riemer, 2016: 164).

Generell gilt für alle Fragen, dass sie verständlich und widerspruchsfrei gehalten werden sollen. Teilnehmende sollten nicht nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten können. Beim Nachfragen sollten die Wörter „Wieso, warum, weshalb“ vermieden werden, da darunter eine Kritik verstanden werden kann. Fragen sollten außerdem keine Vorannahmen enthalten (vgl. Riemer, 2016: 164). Da die Sprachkenntnisse der Schüler/innen in Englisch besser sind als im Deutschen, wird die Befragung auf Englisch durchgeführt.

In den Sozialwissenschaften wird von dem „**fokussierten Interview**“ gesprochen. Dies ist eine Variante des Leitfadeninterviews, dessen Ziel es ist, die Sichtweisen und Reaktionen der Untersuchungsteilnehmenden zu erfahren. Alle Teilnehmenden müssen also eine gemeinsame Erfahrung gemacht haben, über die sie im Interview reflektieren können. Besonders eignet sich diese Interviewform für den Fremdsprachenunterricht, um zum Beispiel eingesetzte Methoden zu hinterfragen.

Dieses Interview braucht einen Leitfaden, welcher oben beschrieben wurde (vgl. Riemer, 2016: 165).

Da diese Forschung die Meinungen bzw. Sichtweisen der Schüler/innen über den Einsatz von Animationsfilmen im Unterricht herausfinden möchte, eignet sich diese Befragungsform am besten.

Der Leitfaden dieser Forschung sieht wie folgt aus:

Wie hat euch der Film gefallen?

- *Was hat euch an dem Film gefallen*
- *Was hat euch nicht gefallen?*

Schaut ihr gerne Filme?

- *Was magst du an Filmen?*

Wie oft schaut ihr Filme in der Schule?

- *In welchen Fächern?*

Schaust du zu Hause oft fern?

- *In welcher Sprache?*

Glaubst du, du hast den Film gut verstanden?

Wie hat dir das Arbeitsblatt gefallen?

- *Was war leicht? Was war schwer?*
- *Warum war etwas leicht/schwer?*

Würdest du gerne öfters Filme im Unterricht schauen?

Abbildung 4 Gruppendiskussionsleitfaden (Valissik, 2017)

4.3.2.3 Unterrichtsbezogene Produkte erheben

Unter unterrichtsbezogenen Produkten werden all jene verstanden, die von der Lehrkraft für den Unterricht hergestellt wurden. Diese können ebenfalls für die Forschung herangezogen werden, wobei dieses Kapitel nicht nur auf die Beschreibung des Produktes für diese Forschung eingeht, sondern auch darauf, wie es im Bezug zur Forschung genutzt werden kann (vgl. Caspari, 2014: 193).

Unterrichtsbezogene Produkte können schriftlich oder mündlich sein. Es kann sich sowohl um graphische als auch um multimodale Texte handeln. Je nach Produkt wird es von der Lehrperson oder von Schüler/innen hergestellt. Ob das Produkt vor, während oder nach dem Unterricht hergestellt wurde, spielt keine Rolle. Auch Tests und Prüfungen können für die Forschung herangezogen werden (vgl. Caspari, 2014: 194f).

Die Produkte können erhoben werden, um den Erfolg bestimmter Unterrichtsverfahren zu testen, wie es in dieser Forschung der Fall ist. Wie in vielen anderen Fällen wird das Produkt zielgerichtet auf das Forschungsinteresse hin ausgerichtet. Trotzdem findet die Erhebung in einem natürlichen Kontext statt (vgl. Caspari, 2014: 196).

Der Unterschied zwischen Erhebung und Erfassung lässt sich folgendermaßen erklären: Bei der Erfassung werden Produkte ohne vorgängige Absicht der forschenden Person erstellt und erst im Nachhinein für Forschungszwecke genützt. Bei der Erhebung werden Produkte eigens für Forschungszwecke erstellt und eingesetzt.

Mischformen kommen vor allem dann vor, wenn der natürliche Charakter erhalten bleiben sollte. Voraussetzung dafür ist, dass das Produkt auch ohne Forschung problemlos eingesetzt werden könnte (vgl. Caspari, 2014: 197).

Demnach handelt es sich bei dem Produkt dieser Forschung um eine Mischform zwischen Erhebung und Erfassung. Der an die Forschungsarbeit angelehnte Unterricht könnte ohne weiteres auch ohne Forschung durchgeführt werden.

In dieser Forschungsarbeit wird das Produkt von der Forscherin hergestellt, die zugleich auch die Lehrerin von zwei der vier Forschungsgruppen ist. Bei dem Produkt handelt es sich um ein Arbeitsblatt, welches nach dem Filmschauen eingesetzt wird und drei Seiten lang ist. Das Arbeitsblatt wird schriftlich von den Schüler/innen im Unterricht bearbeitet.

4.4 Datenaufbereitung

Zur Aufbereitung der Daten wurden die Gruppendiskussionen transkribiert. Dies wurde mit dem Transkriptions- und Annotationsprogramm ELAN durchgeführt, welches vom

Max-Planck-Institut für Psycholinguistik der Universität Nijmegen speziell zur Verarbeitung von multimodaler Daten entwickelt wurde (vgl. Tacchetti, 2013: in Mezger et al., 2016: 187). Es wird empfohlen nach HIAT zu transkribieren.

Da der Inhalt der Gruppendiskussionen dieser Forschung im Vordergrund steht, wird bei Transkriptionsprozess nicht auf jedes Detail Rücksicht genommen. Unwichtige Intonationen oder Handlungen werden ausgelassen. Dies begründet sich dadurch, dass es sich bei den Gruppendiskussionsteilnehmern/innen um Kinder handelt, für die es schwierig ist, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren und genaue Antworten auf Fragen zu geben. Zudem ist es des Öfteren unruhig, die Transkription dessen wäre aber wertlos.

Die Gruppendiskussionen wurden in englischer Sprache durchgeführt, weshalb eine Übersetzung notwendig war. Die Übersetzung wurde von der Forschenden persönlich durchgeführt, auch hier stand das Inhaltliche im Vordergrund. Im Anhang finden sich beide, das englische und das deutsche Transkript (vgl. Anhang).

Insgesamt handelt es sich um vier Transkripte, die Schüler/innen haben die Namen „Kind A,B,C“ bekommen und die Forschende wird als „Forschende“ erkannt.

Die Arbeitsblätter der Schüler/innen wurden korrigiert und die Ergebnisse in einer Excel-Tabelle eingetragen. Mittels dem Statistikprogramm SPSS werden diese Daten analysiert und ausgewertet.

4.5 Datenanalyse und Ergebnisse

Zur Analyse der Daten aus den Gruppendiskussionen wird nach der Inhaltsanalyse vorgegangen. Die Inhaltsanalyse ist ein kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren, welches kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht und auswertet (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger, 2016: 256). Dieses Verfahren kann sowohl in der quantitativen, als auch in der qualitativen Forschung eingesetzt werden. Da diese Forschung qualitativ ist, wird hier nun auf die Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen.

Die qualitative Inhaltsanalyse versucht sich nicht nur auf oberflächliche Textinhalte zu beschränken, sondern bezieht Interpretationen mit ein. Charakteristisch dafür sind die Kategorienbildungen. Textstellen werden in Kategorien zusammengefasst und interpretiert. Es ist nicht nur wichtig was geäußert wurde, sondern vor allem was damit gemeint wurde (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger, 2016: 258).

Es wird zwischen der deduktiven und der induktiven Analyse unterschieden. Beim deduktive Ansatz wird das Datenmaterial anhand vorab erstellter Kategorien geordnet, wobei im induktiven Ansatz das Datenmaterial selbst dazu beiträgt, Kategorien zu bilden (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger, 2016: 259). Kuckartz (2012: 69 in Burwitz-Melzer/Steininger, 2016: 259) spricht von einer möglichen Mischform, bei der vorab Kategorien gebildet werden, diese sich aber mit dem empirischen Material ergänzen lassen.

Die deduktive Kategorienbildung kann durchgeführt werden, wenn das Forschungsgebiet schon einigermaßen erschlossen und eine Hypothesenbildung möglich ist. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Kategorien voneinander abgegrenzt werden müssen. Ansonsten ist die Reliabilität der Studie nicht gegeben. Sollte sich im Laufe der Analyse herausstellen, dass die Abgrenzung der Kategorien nicht ausreichend ist, können mittels der induktiven Inhaltsanalyse Kategorien ergänzt bzw. verändert werden. Wird von Beginn an die induktive Inhaltsanalyse ausgewählt, werden die Kategorien schrittweise zum Material entwickelt (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger, 2016: 260f)

In dieser Forschung wird eine Mischform angewendet. Zuerst werden Kategorien entwickelt, die sich auf die Fragen im Leitfaden beziehen. Anschließend wird das Material durchgegangen, um etwaige neue Kategorien aufzustellen.

Für die Analyse der Gruppeninterviews werden die angesprochenen Themen vorerst in Kategorien eingeteilt. Diese Kategorien können Subkategorien enthalten. Anschließend werden die Interviews gelesen und die für diese Forschung wichtigen Aussagen den Kategorien zugeteilt.

Folgende Kategorien wurden ausgewählt:

- Eindrücke zu „Biene Maja“
- Kriterien für Filme
 - Gute Filme

- Schlechte Filme
- Häufigkeit
 - In der Schule
 - Zu Hause
 - Sprache
- Verständnis
- Animationsfilm vs. Spielfilm
- Arbeitsblatt
 - Generell
 - Aufgabe 1 -7
- Wünsche zu Filmen

Zur Analyse der Arbeitsblätter wird das Statistikprogramm SPSS zur Hilfe genommen. Vorerst wird jede Aufgabe einzeln dargestellt und die Ergebnisse dazu präsentiert. Der Mittelwert und der Median werden angeführt, anschließend werden Zusammenhänge erläutert, um im nächsten Teil die Auswertung durchführen zu können.

4.5.1 Analyse der Gruppendiskussionen

Im Folgenden werden diesen Kategorien Aussagen der Schüler/innen zugeteilt. Dazu werden die Schüler/innen nach den Interviewgruppen eingeteilt, jede Gruppe bekommt eine Zahl.

1. Gruppe 2/3b
2. Gruppe 2/3c
3. Gruppe 4/5b
4. Gruppe 4/5c

In jeder Gruppe bekommen die Schüler/innen Namen, dieser besteht aus der Ziffer der Gruppe + ABC. Diese Einteilung kann für die spätere Auswertung wichtig sein, da die Einteilung nach Alter und Deutschkenntnis von den Lehrenden zu Beginn des Schuljahres vorgenommen wurde.

Eindrücke zu Biene Maja:

Schüler/innen der Gruppe 1 empfanden den Film als „lustig, verrückt, freundlich und nett“. Kind 1D und 1E würden sich „mehr Details und mehr Action“ wünschen.

Besonders der Frosch blieb in Erinnerung, wobei sich die Meinungen zu der Szene teilen. Manche Kinder empfanden die Szene als sehr lustig und spannend, anderen war die Szene nicht sehr geheuer.

In der Gruppe 2 fielen Wörter wie „lustig, gruselig, cool und beängstigend“. Kind 2B merkte gleich zu Beginn an, „man kann davon lernen, man sollte nicht weglaufen von zu Hause“. Auch hier wurde die Szene mit dem Frosch angesprochen, und auch diese Meinungen waren unterschiedlich. Kind 2A fand die Musik des Filmes sehr schön.

Die Gruppe 3 beschreibt den Film ein wenig anders. Wörter wie „komisch und kindisch“ werden verwendet. Außerdem sagt Kind 3A, dass die Geschichte nicht sehr realistisch ist.

Auch die Gruppe 4 beschreibt den Film als „kindisch und uninteressant“. Kind 4C sagt, dass er/sie den Film nicht mag, da er „keine interessante Geschichte“ hätte. Kind 4E bemerkt, dass es „viele Happy Endings“ gibt.

Kriterien für Filme – gute Filme:

In der Gruppe 1 sind gruselige Filme beliebt. Kind 1E und 1F mögen auch Abenteuerfilme. Kind 1A und 1D bevorzugen lustige Filme. Kind 1B mag Zauberfilme.

Aus der Gruppe 2 sagen Kind 2A und Kind 2C, dass lustige Filme gut sind. Kind 2C mag zusätzlich Filme, bei denen „man etwas lernen kann“. Kind 2D mag ebenfalls lustige Filme. Kind 2B schaut gerne gruselige Filme, da „es dir hilft mutig zu werden“.

Kinder der Gruppe 3 mögen Mysteryfilme, Horrorfilme, Actionfilme und Abenteuerfilme. Kind 3D mag komische Filme. Kind 3A schaut gerne Filme, bei denen „ich mich fühle wie in dem Film“. Kind 3G betont nochmal, dass die „Action“ sehr wichtig ist. Kind 3B mag „verschiedene Arten und verschiedene Geschichten“, aber es ist wichtig, dass man „wissen will wie es weitergeht“. Kind 3G sagt, dass es „spannend“ sein soll. Kind 3D mag außerdem, „wenn Filme irgendwie verbunden sind“.

In der Gruppe 4 werden guten Filmen Kriterien wie „lustig, amüsant und unterhaltsam“ zugeschrieben. Kind 4C mag „eine interessante Geschichte, Tote und lustige Sachen“. Kind 4E „mag Geschichtsfilme und interessante Geschichten“.

Kriterien für Filme – schlechte Filme:

In der Gruppe 1 mag Kind 1B keine gruseligen Filme. Ansonsten wurde nicht über schlechte Filme gesprochen.

Auch in der Gruppe 2 mag Kind 2C keine gruseligen Filme.

Kind 3I in der Gruppe 3 mag keine „faden Filme“. Auch Kind 3D bestätigt dies, „wenn der Film fad ist, dann fühl ich mich als würde ich abschweifen“. Kind 3B mag keine „unheimlichen oder gespenstischen Filme“. Kind 3D mag es nicht, wenn „der Film aus ist und der zweite Film an einem total anderen Platz“ spielt und es dann so ist „als wäre die andere Staffel gar nicht gewesen“.

In der Gruppe 4 mag Kind 4A keine „alten Filme, weil damals hatten sie noch keine speziellen Maschinen“ und „die Stimme ist schwer zu verstehen in alten Filmen“.

Häufigkeit von Filmen – in der Schule:

Die Gruppe 1 erzählt, dass sie „nie“ Filme in der Schule schauen. Kind 1E sagt, dass sie „manchmal schauen“. Kind 1B schätzt „einmal im Jahr“. Kind 1D und Kind 1C sagten „einmal im Monat“. Kind 1F erzählt von einem Film, „wo die Person über Energie erzählt – solche Sachen schauen wir, aber keine Filme“.

In der Gruppe 2 schauen die Kinder „vielleicht fünfmal im Jahr“ Filme. Diese werden in „Deutsch oder Englisch“ geschaut.

Die Gruppe 3 schaut „nicht sehr oft“ Filme in der Schule. „Freitags“ schon, aber „in der Klasse schauen wir keine Filme“. Kind 3D sagt, „wenn wir 100 Punkte erreichen, bekommen wir ein Geschenk und das letzte Geschenk war ein Film“. Kind 3G sagt, „wir schauen schon etwas in der Klasse, aber das ist mehr ein Lernvideo“, „wie etwas funktioniert oder wie es ist“.

Auch die Gruppe 4 schaut in der Schule keine Filme – „nur am Freitag in Deutsch“. Nach der Frage, ob in der Klasse manchmal Filme als Anregung zum Schreiben geschaut werden sagen Kind 4A, Kind 4B und Kind 4E „ja“, Kind 4C aber „nein nie“, „wir schauen Fotos an“.

Häufigkeit von Filmen – zu Hause:

Die Gruppe 1 schaut zu Hause Filme oder Fernsehen. Kind 1F „jedes Wochenende“, Kind 1D „einmal in der Woche“. Kind 1A erzählt, dass „ihre Schwester jeden Tag schaut“. Kind 1B gibt zu, dass es „fast jeden Tag“ schaut. Kind 1E schaut Filme „wenn ich von der Schule heimkomme“.

Die Gruppe 2 schaut auch zu Hause gerne Filme. Kind 2I schaut „sehr oft“. Kind 2C „dreimal in vier Tagen“. Kind 2A und 2H stimmen zu, dass sie „fast jeden Tag“ schauen. Kind 2I sagt aber „maximal eine Stunde am Tag“.

Zu Hause schauen in der Gruppe 3 alle Filme. Kind 3D und Kind 3B „jedes Wochenende“. Kind 3E und Kind 3J „sehr oft“. Kind 3A sogar „jeden Tag“. Auch Kind 3G sagt, dass er/sie „wahrscheinlich jeden Tag“ schaut. Bei Kind 3G „kommt es auf den Tag drauf an, weil wenn man beschäftigt ist dann kann man nicht schauen, aber wenn einem fad ist dann kannst du“. Kind 3K sagt: „weißt du, in Österreich am Samstag und Sonntag zeigen sie Filme und manche sind interessant die schaue ich dann“.

In der Gruppe 4 schaut Kind 4B zu Hause keine Filme. Kind 4C und Kind 4E „manchmal“. Kind 4G „immer“. Kind 4C schaut „jeden zweiten Tag“, Kind 4E „drei Mal im Monat“.

Häufigkeit von Filmen – Sprache:

In der Gruppe 1 schaut Kind 1E auf „Englisch oder Rumänisch“, Kind 1B in „seiner Sprache“. Kind 1F schaut „manchmal auf Deutsch, weil mein Bruder Deutsch lernen muss“. Kind 1D schaut „auf Englisch“.

Bei nochmaligen Nachfragen, ob auch auf Deutsch geschaut wird, kommen folgende Antworten. Kind 1E schaut „in den Ferien, wenn ich in den Bergen bin“ deutsches Fernsehen im „Disney Channel“. Kind 1E schaut „Fernsehen auf Deutsch, aber Netflix auf Englisch“. Auch Kind 1E schaut „manchmal auf Deutsch“.

In der Gruppe 2 wird hauptsächlich auf Englisch geschaut. Kind 2B schaut auch auf „Chinesisch“. Kind 2K „Englisch und Arabisch“ und Kind 2C „manchmal Koreanisch aber meistens Englisch“.

Nach der Frage, ob auch auf Deutsch geschaut wird sagt Kind 2D „nie“, Kind 2C „manchmal“. Auch Kind 2B und Kind 2I schauen „gar nicht“ auf Deutsch. Kind 2F, Kind 2E und Kind 2A „manchmal“.

Die Gruppe 3 schaut auch hauptsächlich auf Englisch. Kind 3E schaut „auch auf Deutsch“. Kind 3D „meist Russisch und Ukrainisch“. Kind 3G „Englisch, aber manchmal Türkisch“. Kind 3A schaut Amazon Prime und „kann die Sprache aussuchen und manchmal schaue ich auf Deutsch“. Kind 3B schaut „chinesische Filme“. Kind 3G schaut „türkische Staffeln auf türkisch, und es kommt darauf an, ob du gerade etwas schauen willst, was in deiner Sprache ist oder in einer anderen Sprache“. Nach dem Nachfragen sagen Kind 3B und Kind 3D, dass sie „schon auf Deutsch schauen“. Kind 3G „nicht wirklich“ und Kind 3H „gar nicht“. Kind 3A „manchmal“, Kind 3J „nur in der Schule“. Kind 3A schaut am „liebsten in der Originalsprache“.

Von der Gruppe 4 schauen Kind 4B und Kind 4D in „Spanisch“, der Rest Englisch. Kind 4F „Englisch und manchmal Deutsch“. Auch Kind 4A schaut „manchmal deutsches Fernsehen“.

Verständnis des Filmes:

Die Gruppe 1 konnte den Film gut nacherzählen. Kind 1E begann mit „es ging um eine Biene“, Kind 1F ergänzte „Maja, sie ist in den Wald gegangen und sie wollte weg von ihrem Haus, um die Sonne zu sehen“. Kind 1C besserte aus: „nein den Mond“. Kind 1E erzählt weiter „sie ging zur Blumenwiese“, „sie wollte die ganze Welt sehen und nicht in dem Baum bleiben“, „und die Königin hat gesagt, dass sie zurückkommen muss, um sie zu sehen“. Kind 1F ergänzt wieder „um zu sehen ob alles ok ist“.

In der Gruppe 2 wurde der Film folgendermaßen beschrieben. „Maja wollte rausgehen den Mond sehen“ beginnt Kind 2A zu erzählen. Kind 2B ergänzt „der Frosch hat versucht sie zu essen“ und Kind 2K erinnert sich, dass „jemand versucht hat sie zurückzubringen“. Kind 2H sagt „Philip“, die Forschende ergänzt „Flip, wer ist Flip?“.

Kind 2A antwortet „ein Grashüpfer“. Kind K erzählt „ich verstehe das als sie versuchten sie zu finden haben sie gedacht, das der Frosch“, Kind 2A ergänzt „sie getötet hat“. Kind 2K erzählt weiter „ja und er hat es der Königin erzählt und wenn sie dann kamen hat sie nicht“. Kind 2A sagt „die Königin sagte wir haben uns Sorgen gemacht, dass ihr vom Frosch gegessen wurdet, aber Willi sagt Nein, sie hat gekämpft und sie machte ((macht Kampfgeräusche)) und sie war nicht tollpatschig“. „und die Königin lässt Maja draußen wohnen“.

Die Gruppe 3 meinte, den Film gut verstanden zu haben. Kind 3A sagt „manche Teile, ich meine nicht alles was sie gesagt haben im Detail, aber das meiste“. Der Rest der Klasse stimmt zu. Kind 3A beginnt „also ich beginne, also da ist Maja ich glaube sie möchte rausgehen und den Mond anschauen, dann lässt sie der Wache aber nicht also läuft sie davon und die Wachen versuchen ihr und ihrem Freund ich habe den Namen vergessen“, Kind 3E ergänzt „Willi“, Kind 3A erzählt weiter „sie sind davongelaufen und dann haben sie den Mond angeschaut und dann haben sie sich verlaufen, dann kommt ein Frosch und wollte sie essen“. Kind 3D erwidert „deshalb haben sie sich verlaufen“. Kind 3A erzählt weiter „und dann hörten sie den Grashüpfer“, Kind 3D ergänzt „Flip“, Kind 3A spricht weiter „sie fragten ihn, ob er sie zurück zum Bienenstock bringen kann und dann sagt die Königin, wenn du die Blumen und den Mond so gern magst, dann darfst du dort leben“. Kind 3B fällt noch etwas ein „wenn sie sich vorm Frosch versteckt haben, hat Maja ihrem Freund geholfen und sie sind weggelaufen und die Wachen wollten sie finden und sie haben den Frosch gesehen und gedacht, dass er die beiden gegessen hat also sind sie zurück zum Schloss geflogen und haben der Königin erzählt, dass die Bienen tot sind“.

Die Gruppe 4 war sich uneinig darüber, ob sie den Film verstanden haben. Kind 4A, 4B, 4C und 4D sagten „ja“, Kind 4E, 4F und 4G meinten „nein“. Kind 4A beginnt zu erzählen „es war nur eine gelbe Biene die herumgeflogen ist“. Kind 4C spricht weiter „Maja versucht aus dem Bienenstock zu entkommen, um raus zu gehen und den Mond anzuschauen also muss sie entkommen, weil der Wache sie nicht gehen lässt und dann hat sie irgendwas gesehen und dann wurde sie von einem Frosch verfolgt, dann hat sie den Grashüpfer gehört und gefunden und alle dachten sie ist tot und dann war leider ein Happy Ending“.

Das Arbeitsblatt - allgemein:

Die Frage, wie das Arbeitsblatt eingeschätzt wird, wurde in der Gruppe 1 unterschiedlich beantwortet. Kind 1E, 1D und 1G fanden es „mittel“, Kind 1C und 1F „leicht“ und Kind 1B „schwer“. Die anderen Kinder haben nichts geantwortet.

Die Gruppe 2 stufte das Arbeitsblatt unterschiedlich ein. Kind 2K, 2I und 2J fanden es „leicht“, die anderen Kinder „mittel“.

In der Gruppe 3 wurden zu dieser Kategorie keine Antworten gegeben.

Die Gruppe 4 stufte das Arbeitsblatt „so so“ ein. Nur Kind 4C fand es „schwer“.

Das Arbeitsblatt – Aufgabe 1:

Die erste Aufgabe wurde in der Gruppe 1 von Kind 1D als „leicht“ eingestuft, Kind 1F ergänzt „man musste nur die Namen für die Bilder finden“.

Aufgabe 1 wurde in der Gruppe 2 „leicht“ empfunden.

Die Gruppe 3 empfand diese Aufgabe als „leicht“, Kind 3A sogar als „sehr leicht“.

Diese Aufgabe wurde von Gruppe 4 als „leicht“ empfunden.

Das Arbeitsblatt – Aufgabe 2:

Kind 1E aus der Gruppe 1 sagt, dass „es schwer war“, Kind 1D fand „es war sehr leicht“. Auch Kind 1A und 1C fanden es „ein bisschen schwer“ und Kind 1F fand die Aufgabe „schwer“.

Aufgabe 2 wurde in der Gruppe 2 „schwer“ empfunden. Kind 2B, 2J und 2A fanden es allerdings nur „ein bisschen schwer“.

Die Aufgabe wurde von Gruppe 3 von Kind 3D und 3I ausgelassen, Kind 3A findet sie „ein bisschen schwer, weil man verstehen muss was es heißt“. Kind 3A gibt zu, „ich habe manche gewusst, aber sonst geraten“.

Die zweite Aufgabe wurde in Gruppe 4 von Kind 4B und 4E als „schwer“ eingeschätzt, Kind 4C fand es „nicht so schwer“.

Das Arbeitsblatt – Aufgabe 3:

Diese Aufgabe wurde in der Gruppe 1 von Kind 1D und 1F als „leicht“ eingestuft, auch Kind 1A und 1E meinten, dass es „gut“ war.

Die dritte Aufgabe wurde in der Gruppe 2 von Kind 2J als „ein bisschen schwer“ empfunden, die Kinder 2K, 2E, 2A und 2H fanden es „leicht“.

Die Gruppe 3 fand diese Aufgabe „leicht“.

Diese Aufgabe empfanden Kind 4C und 4D der Gruppe 4 als „so so“, Kind 4A und 4F als „leicht“.

Das Arbeitsblatt – Aufgabe 4:

Die Gruppe 1 scheint diese Aufgabe gemocht zu haben, Kind 1F sagt „soo leicht“, Kind 1E, 1F, 1D, 1A und 1G stimmten zu, dass es „leicht“ war. Kind 1F fand es sogar „lustig“.

Diese Aufgabe wurde von Gruppe 2 einstimmig als „leicht“ eingestuft. Kind 2K sagt „leicht, weil wir sie gesehen haben“.

Auch die Gruppe 3 fand diese Aufgabe „einfach“.

Diese Aufgabe wurden von der Gruppe 4 als „leicht“ eingestuft.

Das Arbeitsblatt Aufgabe 5:

Die Aufgabe für Kind 1C der Gruppe 1 „schwer“, Kind 1E fand sie „leicht“ und Kind 1B „so so“.

Kind 2K, 2D, und 2C der Gruppe 2 empfanden diese Aufgabe als „schwer“, Kind 2G, 2E und 2A aber als „leicht“.

Diese Aufgabe wurde in der Gruppe 3 von Kind 3H als „nicht so schwer und nicht so leicht“ und von Kind 3D als „schwerer“ gesehen. Nachdem die Forschende nachfragte, warum es schwerer war, sagte Kind 3G „weil es Sätze sind, keine Bilder“. Kind 3A entgegnet „aber du kannst die Sätze mit den Bildern in Verbindung bringen“.

Die Aufgabe 5 empfand Kind 4A und 4E der Gruppe 4 als „leicht“, Kind 4B und 4C „so so“. Kind 4C bemerkt „weil wir nicht alle Wörter verstehen“.

Das Arbeitsblatt – Aufgabe 6:

Bei dieser Aufgabe gingen die Meinungen in der Gruppe 1 in eine ähnliche Richtung. Kind 1C und 1A fanden „es war ein bisschen schwer“, Kind 1E und 1C würden es als „so so“ einstufen.

Die Gruppe 2 ist sich einig, dass die Aufgabe „leicht“ war.

Die Gruppe 3 empfand diese Aufgabe als „schwer“. Kind 3A und 3D sagten sogar „das war das schwerste“.

Diese Aufgabe wurden von Gruppe 4 als „so so“ eingestuft.

Das Arbeitsblatt – Aufgabe 7:

Diese Aufgabe wurden in der Gruppe 1 von Kind 1D, 1C und 1E als „leicht“ eingestuft, Kind 1F fand es „ein bisschen schwer“ und Kind 1B „schwer“.

Die Aufgabe wurde in der Gruppe 2 von Kind 2J als „schwer“ und von Kind 2A als „etwas schwer“ beurteilt.

Die Gruppe 3 war hier gespalten. Kind 3A fand es „so mittel“. Kind 3D sagte „das war das schwerste“ und Kind 3K fand es „leicht“.

Diese Aufgabe wurden von der Gruppe 4 als „schwer“ eingestuft, von Kind 4A sogar „am schwersten“.

Wünsche zu Filmen:

Die Gruppe 1 würde gerne einstimmig mehr Filme in der Schule schauen, aber nicht damit lernen. Kind 1E erklärt: „wir wollen sie schauen und genießen und uns frei fühlen, nicht schauen und konzentriert sein, weil dann erinnern wir uns an nichts“.

In der Gruppe 2 möchten alle Kinder gerne mehr Filme schauen, nur Kind 2C nicht. Alle Kinder würden aber auch gerne mit Filmen lernen und nicht nur Filme schauen.

In der Gruppe 3 glaubt Kind 3A, dass es etwas „für Filme verstehen“ gelernt hat. Alle Kinder würden gerne öfter Filme schauen und glauben, dass ihnen solche Übungen dann leichter fallen würden. Kind 3A würde auch gerne Aufgaben dazu machen und „über den Film reden“. Die anderen Kinder enthalten sich der Antwort.

Auch die Gruppe 4 würde gerne mehr Filme in der Schule schauen. Kind 4A möchte aber nicht damit arbeiten, Kind 4C möchte „die besten Teile rausnehmen und an denen arbeiten“.

4.5.2 Analyse der Arbeitsblätter

Die Arbeitsblätter wurden von der Forschenden korrigiert und die Ergebnisse in eine Excel-Tabelle eingetragen. Fehlende Antworten wurden mit dem Code 99 versehen, ansonsten stimmt die Punkteanzahl mit der Anzahl der richtigen Antworten überein. Mithilfe des Statistikprogrammes SPSS wurden die Daten analysiert und werden nun dargestellt.

Insgesamt haben 36 Schüler/innen an der Befragung teilgenommen, wonach der N dieser Forschung 36 beträgt. Von diesen 36 Schüler/innen sind 14 Buben und 22 Mädchen.

Die Schüler/innen sind folgendermaßen auf die Schulstufen verteilt:

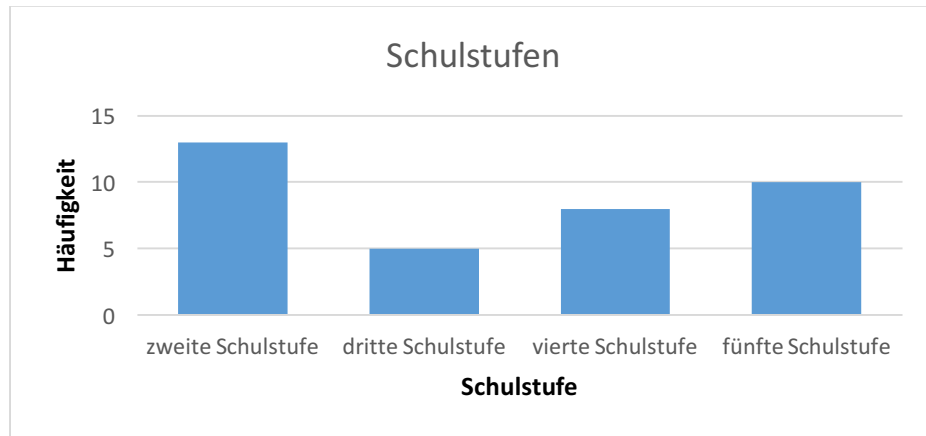


Tabelle 2 Schülerinnen und Schüler in den Schulstufen

Die Schüler/innen sind zwischen 7 und 12 Jahre alt, dies verteilt sich ziemlich genau auf die vier Schulstufen. Die Farbwahl wurde hier mit hellrot/dunkelrot bzw. hellgrün/dunkelgrün getroffen, da in der der Forschung dienlichen Schule immer zwei Schulstufen gemeinsam als Mehrstufenklasse geführt werden.

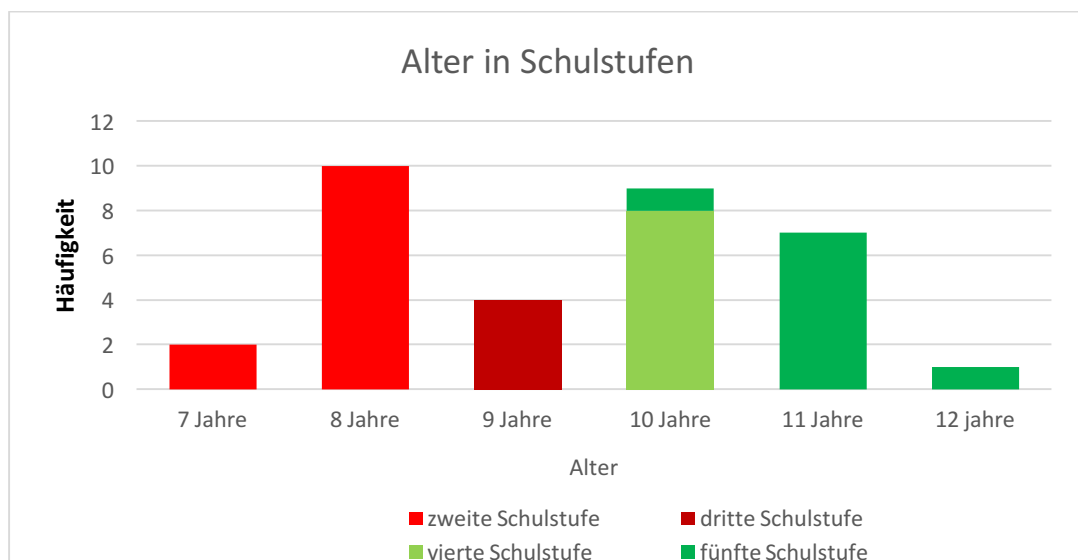


Tabelle 3 Alter der Schülerinnen und Schüler in den Schulstufen

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Schulstufen wird in der nächsten Grafik deutlich.

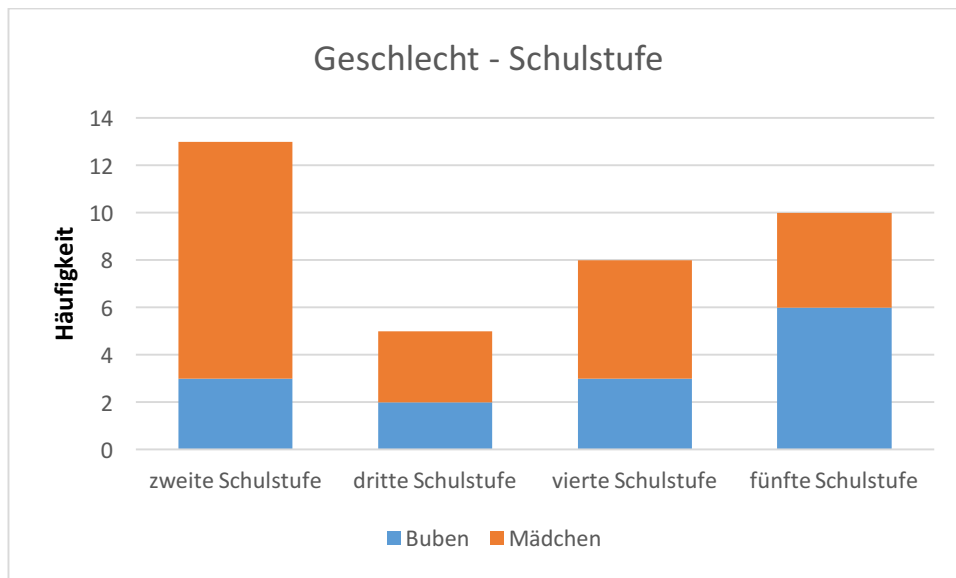


Tabelle 4 Alter der Schülerinnen und Schüler in den Schulstufen

Zudem sind die Schüler/innen von der Schule in unterschiedliche Deutschniveaus eingeteilt. Gruppe C steht für die Anfänger, Gruppe B für die fortgeschrittenen Deutschlernenden. 22 Schüler/innen sind in Gruppe B und 14 Schüler/innen in Gruppe C eingestuft.

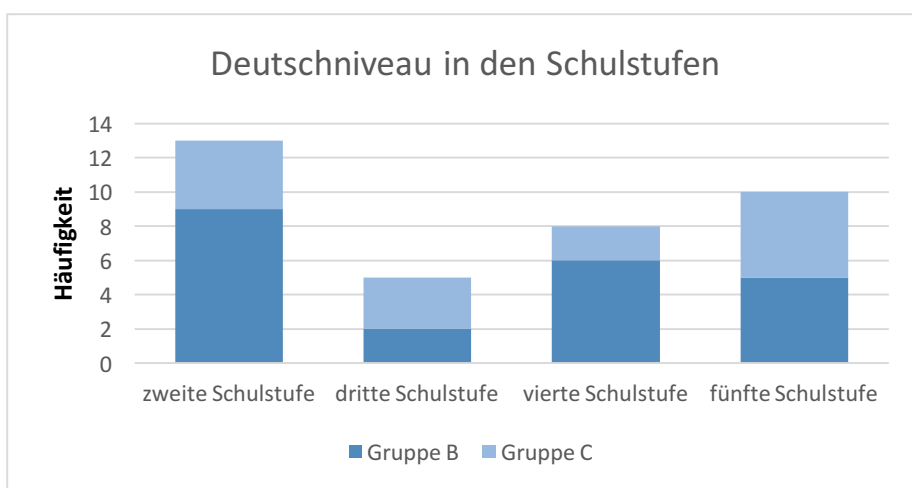


Tabelle 5 Deutschniveau in den Schulstufen

Außerdem wurde darauf geachtet, in welchem Lernjahr sich die Schüler/innen befinden. Dabei kann gesagt werden, dass sich ca. 33% der Schüler/innen im ersten, 33% der Schüler/innen im zweiten und die restlichen 33% im dritten oder mehrten Lernjahr befinden. Die Verteilung ist hiermit optimal für eine Forschung.

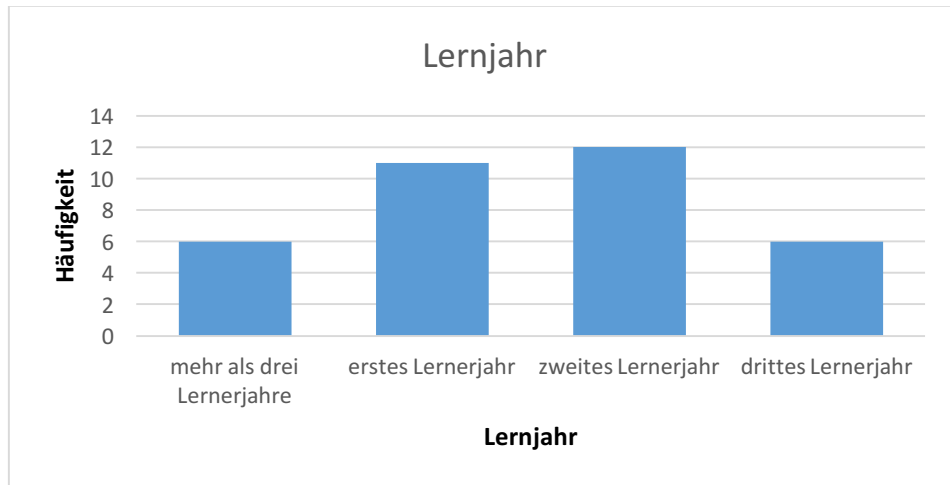


Tabelle 6 Lernjahre der Schülerinnen und Schüler

Sehr interessant ist auch, dass der Großteil der Schüler/innen Deutsch als zweite Fremdsprache lernt, also Deutsch die dritte Sprache ist, mit der sie aufwachsen. 8,3% der Schüler/innen sprechen nur eine andere Sprache, 27,8% der Schüler/innen sprechen sogar mehr als drei Sprachen. Mit 63,9% ist die Beteiligung an Schüler/innen, die Deutsch als dritte Sprache sprechen, am größten.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Aufgaben des Arbeitsblattes und die Ergebnisse der Schüler/innen präsentiert.

Aufgabe 1:

Verbinde die Namen mit den Bildern!

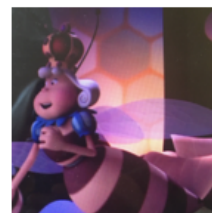
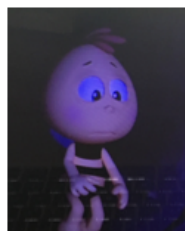
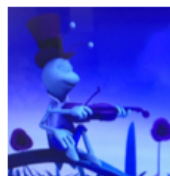
Match the names to the characters!

Maja

Willi

Flip

Bienenkönigin



Die Schüler/innen sollten die Namen den Figuren aus dem Film zuordnen. Dabei wurden folgende Ergebnisse erzielt.

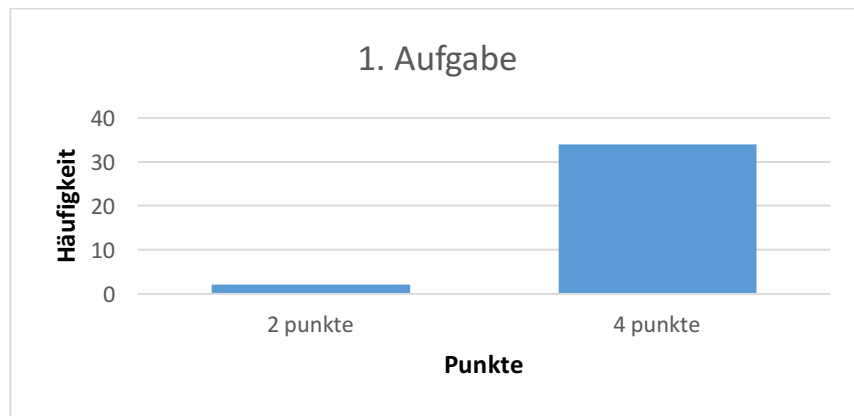


Tabelle 7 Ergebnisse der 1. Aufgabe

Bei Aufgabe 1 konnten maximal 4 Punkte erreicht werden. 34 Schüler/innen, das sind 94,4%, haben die Maximalpunkteanzahl bei dieser Aufgabe erreicht, nur zwei Schüler/innen haben nur zwei Punkte erreicht. Der Mittelwert beträgt daher 3,89.

Bei Aufgabe 2 mussten den Figuren Sätze zugeordnet werden, die sie während des Filmes gesagt haben.

Wer hat was gesagt?

What did the characters say?

Maja		Ich möchte nicht hier im Stock leben!
		Sonne und Regen sind die Eltern des Regenbogens.
Willi		Wir haben uns verirrt.
		Maja ich gebe dir hiermit die Erlaubnis auf der Klatschmohnwiese zu leben!
Flip		Maja ist nicht so wie die anderen Bienchen.
		Ich wollte mir doch nur die andere Sonne ansehen.
Bienenkönigin		Ich habe solche Angst!
		Gute Güte. So etwas ist bisher noch nie vorgekommen.

Die Schüler/innen haben folgende Ergebnisse erreicht.

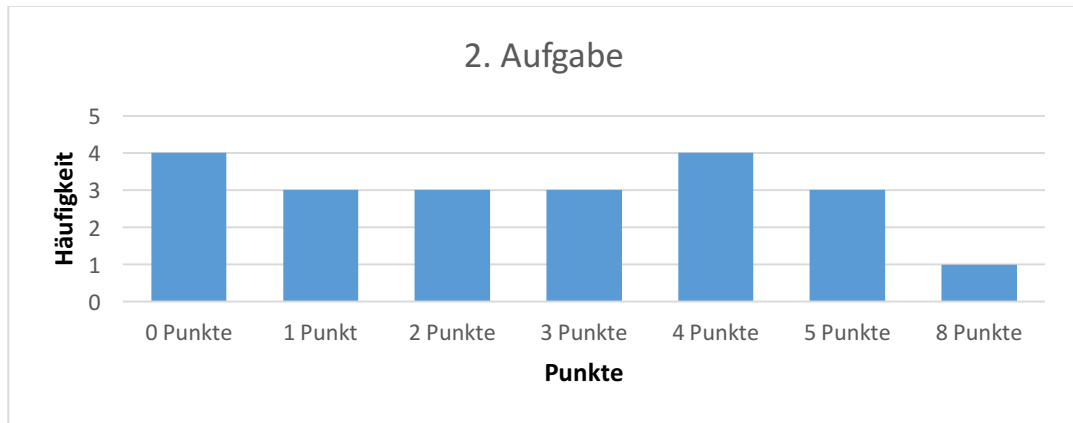


Tabelle 8 Ergebnisse der 2. Aufgabe

Die Maximalpunkteanzahl beträgt 8 Punkte, diese wurde von einer/einem Schüler/in erreicht. Vier Schüler/innen haben keine Punkte erreicht, zudem wurde diese Aufgabe von 15 Schüler/innen ausgelassen. Dies ergibt einen Mittelwert von 2,71.

Bei Aufgabe 3 konnten maximal 4 Punkte erreicht werden, die Aufgabe sah folgendermaßen aus.

Wähle das richtige Wort aus!

Choose the right word!

In der Nacht scheint _____.

die Sonne
der Mond

Willi ist _____.

ängstlich
mutig

Maja ist _____ als die anderen Bienen.

gleich
anders

Maja und Willi sind _____ Bienen.

junge
alte

Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

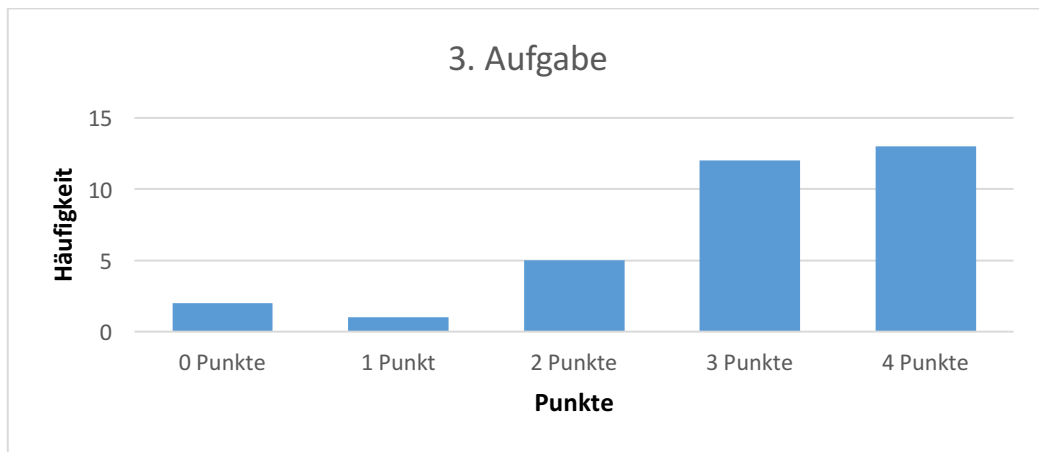
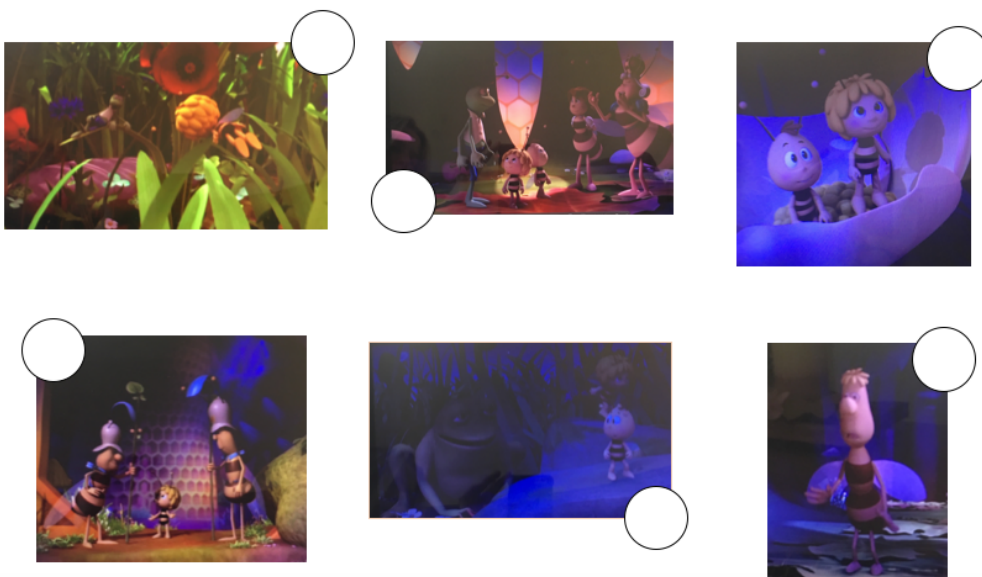


Tabelle 9 Ergebnisse der 4. Aufgabe

Dreizehn Schüler/innen haben die volle Punkteanzahl erreicht und zwölf Schüler/innen haben 3 Punkte erreicht, drei Schüler/innen haben diese Aufgabe ausgelassen und zwei Schüler/innen haben keine Punkte erreicht. Insgesamt wurde ein Mittelwert von 3,00 erreicht.

Die Aufgabe 4 sieht vor, dass die Bilder der Reihe nach geordnet werden.

Ordne die Bilder der Reihenfolge nach!
Put the sequences in the right order!



Bei dieser Aufgabe wurden folgende Ergebnisse erreicht:

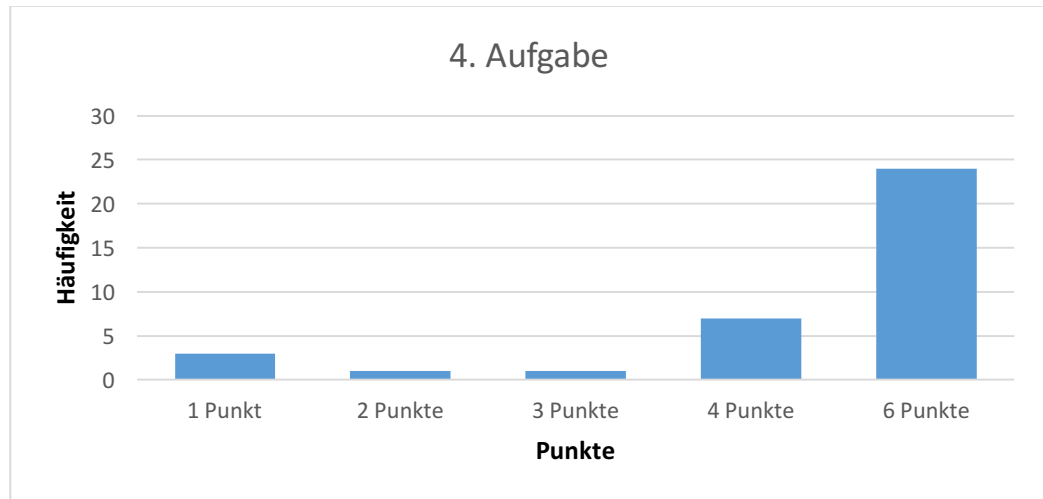


Tabelle 10 Ergebnisse der 4. Aufgabe

Bei einer Maximalpunktzahl von 6 Punkten wurde ein Mittelwert von 5,00 erreicht. 24 Schüler/innen haben die volle Punktzahl erreicht, alle Schüler/innen haben die Aufgabe probiert und zumindest einen Punkt bekommen. Da 66,7% der Schüler/innen die volle Punktzahl erreicht haben, liegt ein Median von 6,00 vor. Dass es keine 5 erreichten Punkte gibt, lässt sich damit erklären, dass zumindest immer zwei Bilder vertauscht wurden.

Bei der 5. Aufgabe sollten den Bildern von der 4. Aufgabe Sätze zugeordnet werden. Wenn die Reihenfolge der Bilder nicht korrekt war, aber die der Sätze schon, konnte trotzdem ein Punkt erzielt werden.

Finde den richtigen Satz zu jedem Bild!

Find the right sentence for each picture

Nr.	Sentence
	Die Bienenkönigin erlaubt Maja auf der Klatschmohnwiese zu leben.
	Maja möchte in der Nacht hinaus den Mond anschauen.
	Der Wache glaubt, dass Maja und Willi vom Frosch gefressen wurden und beichtet es der Bienenkönigin.
	Maja fliegt glücklich durch ihr neues Zuhause.
	Maja und Willi flüchten vor den Wachen und verstecken sich in einer Blume.
	Der Frosch möchte Maja und Willi fressen.

Wieder konnte eine Maximalpunkteanzahl von 6 Punkten erreicht werden. Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

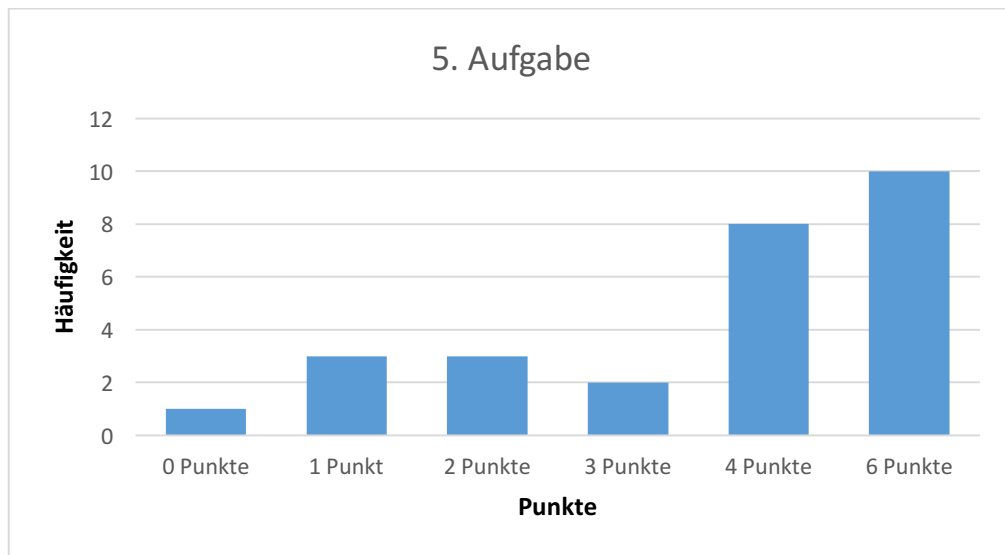


Tabelle 11 Ergebnisse der 5. Aufgabe

Neun Schüler/innen haben diese Aufgabe ausgelassen. Von den restlichen Schüler/innen haben 10 die volle Punkteanzahl erreicht. Nur ein/e Schüler/in hat keine Punkte erhalten. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 3,69, der Median liegt bei 4,00.

Aufgabe 6 besteht aus 5 offenen Fragen, die von den Schüler/innen auf Deutsch sowie auf Englisch beantwortet werden konnten. Insgesamt gab es 5 Punkte zu erreichen.

Beantworte die Fragen!

Answer the questions!

Maja und Willi sind ...

Vor welchem Tier hat Willi Angst?

Wo möchte Maja leben?

Was ruft der Frosch?

Was macht Flip?

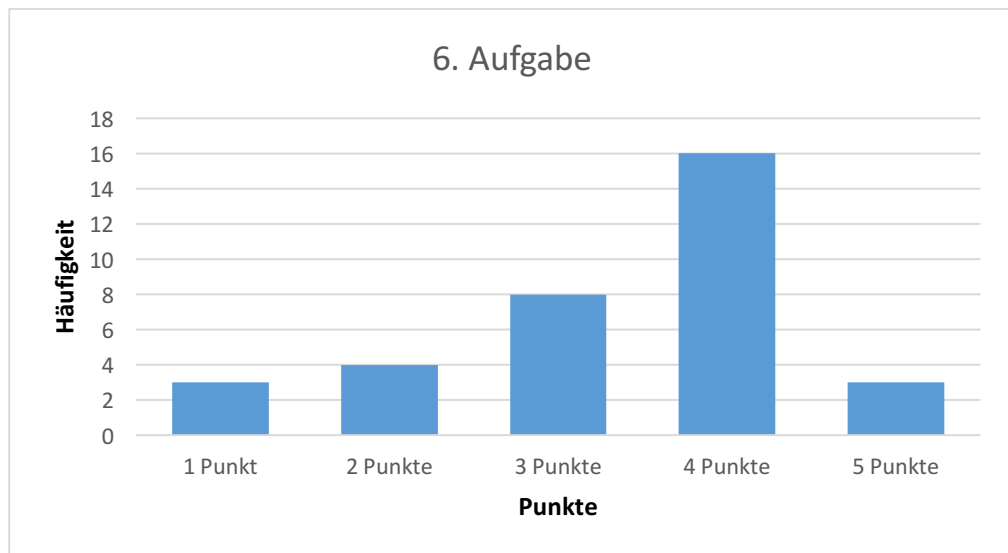


Tabelle 12 Ergebnisse der 6. Aufgabe

Bei dieser Aufgabe wurde ein Mittelwert von 3,35 erzielt. Der Median liegt bei 4,00. Zwei Schüler/innen haben diese Aufgabe ausgelassen. Von den restlichen Schüler/innen haben alle zumindest einen Punkt erreicht. Drei Schüler/innen hatten die volle Punkteanzahl, 16 Schüler/innen haben 4 Punkte erreicht.

Aufgabe 7 war ein Lückentext, bei dem die Wörter aus der Box unterhalb eingesetzt werden mussten.

Setze die passenden Wörter ein!

Fill in the right words!

Eine _____ gerade erst geboren,
hat im _____ nichts verloren.

Der Mond bringt die _____ und die Dunkelheit.
Und keine _____. Das kann nur die _____.

Selbst ein _____ im Abendrot,
bringt die Maja nicht in _____.

Dunkeln	Sonne	Not	Farben
Nacht	Frosch	Biene	

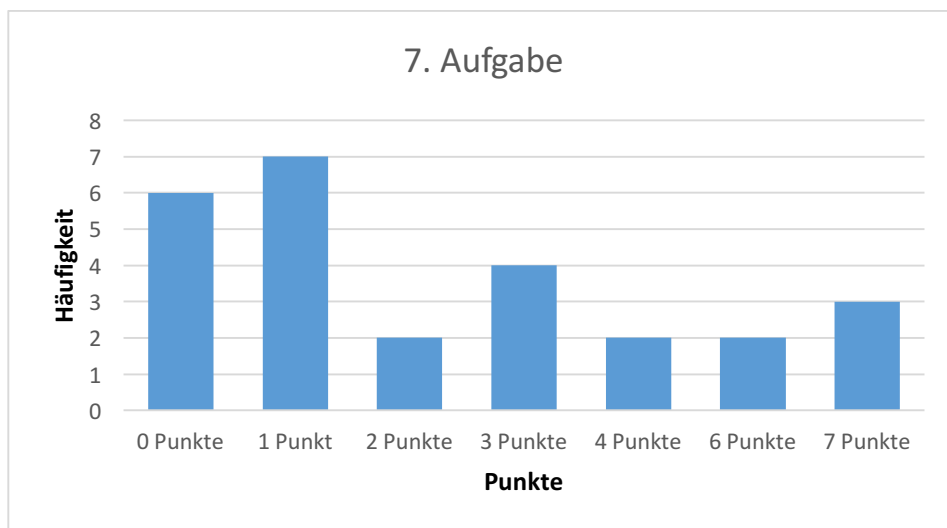
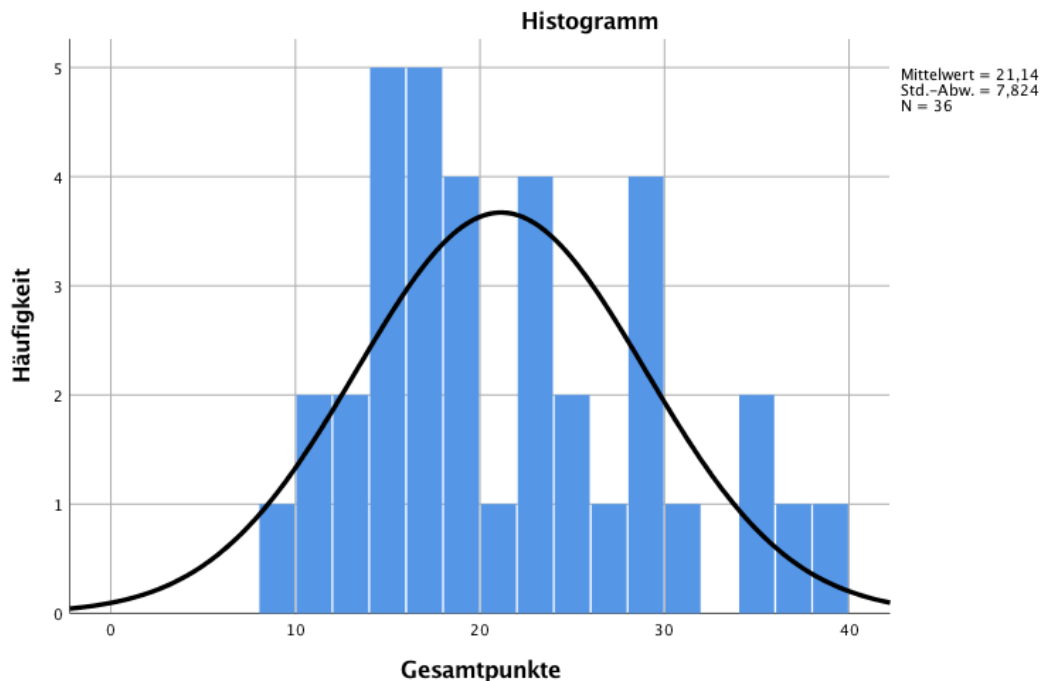


Tabelle 13 Ergebnisse der 7. Aufgabe

Bei dieser Aufgabe waren 7 Punkte zu erreichen, dies wurde von drei Schüler/innen geschafft. Insgesamt haben 10 Schüler/innen diese Aufgabe ausgelassen und 6 Schüler/innen sie zwar probiert, sind aber erfolglos geblieben. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 2,46 und ein Median von 1,50.

Insgesamt konnten bei den Aufgaben 40 Punkte erreicht werden. Die Gesamtpunkteanzahl wird mittels Histogramm dargestellt.



Der Maximalwert beträgt 39 Punkte, der Minimalwert 9 Punkte. Es ergibt sich ein Mittelwert von 21,14, welcher ungefähr 50% der Gesamtpunkteanzahl entspricht. Der Median beträgt 18,5. Interessant sind hier auch die Perzentile, die sich bei 25% bei 15,00, bei 50% bei 18,50 und bei 75% bei 27,75 befinden. Demnach liegt die Hälfte der Schüler/innen unter dem Mittelwert und somit auch unter 50% der Gesamtpunkte.

4.5.3 Zusammenhänge und Vorannahmen

V1: Die Schüler/innen zeigen Interesse am Film und empfinden das Filmschauen im Unterricht als angenehm.

Es ist klar ersichtlich, dass die jüngeren Schüler/innen mehr Freude an dem Film hatten als die Älteren. Während die Gruppen 1 und 2 den Film mit „lustig, verrückt, freundlich, nett und cool“ beschrieben, fielen in den Gruppen 3 und 4 Begriffe wie „kindisch, komisch und uninteressant“. Argumentiert wurde vor allem, dass der Film „nicht realistisch“ ist und „keine interessante Geschichte“ hat.

Alle Gruppen erzählten, dass sie in der Schule nicht viele Filme schauen. Die Schüler/innen sind sich aber uneinig, wie oft es vorkommt. In der Gruppe 3 kommt klar hervor, dass Filmschauen in ihrer Klasse als „Belohnung“ eingesetzt wird. Es wird

erwähnt, dass „Lernvideos“ geschaut werden, da ist dann „eine Person die über Energie erzählt – solche Sachen schauen wir, aber keine Filme“.

Der Wunsch nach mehr Filmen ist in allen Gruppen deutlich geworden, jedoch gibt es große Unterschiede zwischen den Vorstellungen, wie dies ablaufen soll. Gruppe 1 möchte Filme nur zum Spaß schauen, wollen sie „genießen und nicht konzentriert sein“. Gruppe 2 hingegen würde auch gerne mit und von Filmen lernen.

Besonders auffallend ist hier, dass die älteren Schüler/innen ihre Meinungen besser begründen können, bzw. besser reflektieren können. So kam Gruppe 3 zum Schluss, dass öfteres Filme schauen dem Verstehen von Filmen dienlich wäre und sie würden sich Filme und Übungen dazu sehr wünschen. Kind 3A will über Filme, die gesehen wurden, sprechen. Auch Gruppe 4 stimmt zu, Kind 4C möchte „die besten Teile rausnehmen und an denen arbeiten“.

Es ist klar erkennbar, dass Schüler/innen sich mehr Filme im Unterricht wünschen. In höheren Schulstufen ist der Wille nach einer Bearbeitung bzw. Beschäftigung mit dem Film groß, während die jüngeren Schüler/innen Filme nur als Spaßfaktor wahrnehmen.

V2: Die Schüler/innen können Aufgaben mit weniger Schrift leichter lösen als mit viel Schrift.

Um diese Vorannahme zu beantworten, werden die Aufgaben analysiert und mit den Ergebnissen der Schüler/innen verglichen.

Definitiv wenig Schrift hat Aufgabe 1, hier waren nur die Namen der Charaktere zu lösen. Aufgabe 4 hat überhaupt keine Schrift, sie besteht nur aus Bildern.

Bei Aufgabe 2 und 5 muss sehr viel gelesen werden. Aufgabe 3 und 7 sucht nach den richtigen Wörtern, diese sind bei beiden Aufgaben gegeben – bei Aufgabe 3 muss eines von zwei Wörtern ausgewählt werden, bei Aufgabe 7 sind hingegen alle 7 Wörter in einer Box, die dem Lückentext zugeordnet werden müssen. Generell können diese Aufgaben nach Thaler (2014) als geschlossene Aufgaben eingestuft werden.

Als offene Aufgabe wird die Aufgabe 6 geführt, bei der die Schüler/innen Fragen beantworten müssen.

Aufgabe 1 hat mit 3,89 den höchsten Mittelwert, in Relation zu der Höchstpunkteanzahl, die in dieser Aufgabe 4 beträgt, erreicht. Dies lässt annehmen, dass die Schüler/innen keine Probleme beim Lösen der Aufgabe hatten. Dies zeigt sich auch daran, dass diese Aufgabe von keiner/keinem Schüler/in ausgelassen wurde.

Auch bei den Gruppendiskussionen zeigten sich die Schüler/innen im Bezug auf diese Aufgabe durchwegs positiv und bewerteten sie allesamt mit „leicht“.

Aufgabe 2 zeigt einen Mittelwert von 2,71 von möglichen 8 Punkten und belegt somit den letzten Platz aller Aufgaben. Dazu muss aber gesagt werden, dass 15 Schüler/innen diese Aufgabe ausgelassen haben. Dies ist die höchste Auslassrate in dieser Forschung, was ein weiteres Indiz dafür ist, dass die Aufgabe als „schwer“ empfunden wurde.

Bei den Gruppendiskussionen deckt sich die Einschätzung der meisten Schüler/innen mit den Ergebnissen, die diese Aufgabe als „schwer“ einstufen. Lediglich Kind 1D fand diese Aufgabe „leicht“. Kind 3A gibt zu, manche Lösungen „geraten zu haben“. Es erklärt die Aufgabe als „ein bisschen schwer, weil man verstehen muss was es heißt“.

Aufgabe 3 ergibt einen Mittelwert von 3,00 bei 4 zu erreichenden Punkten und liegt daher bei den besser ausgefallenen Aufgaben. Nur drei Schüler/innen haben diese Aufgabe ausgelassen.

Genauso wurde es auch bei den Gruppendiskussionen wiedergegeben. Nur Kind 4C, 4D und 2J fanden die Aufgabe nicht „leicht“. Interessant ist, dass alle Schüler/innen der Deutschgruppe B (Gruppen 1 und 3) diese Aufgabe als leicht empfanden, und die drei Schüler/innen, die diese Aufgabe als „nicht leicht“ empfanden, allesamt aus der Deutschgruppe C stammen.

Aufgrund dieser Aussagen wurden die Ergebnisse im Vergleich mit den Deutschgruppen analysiert.

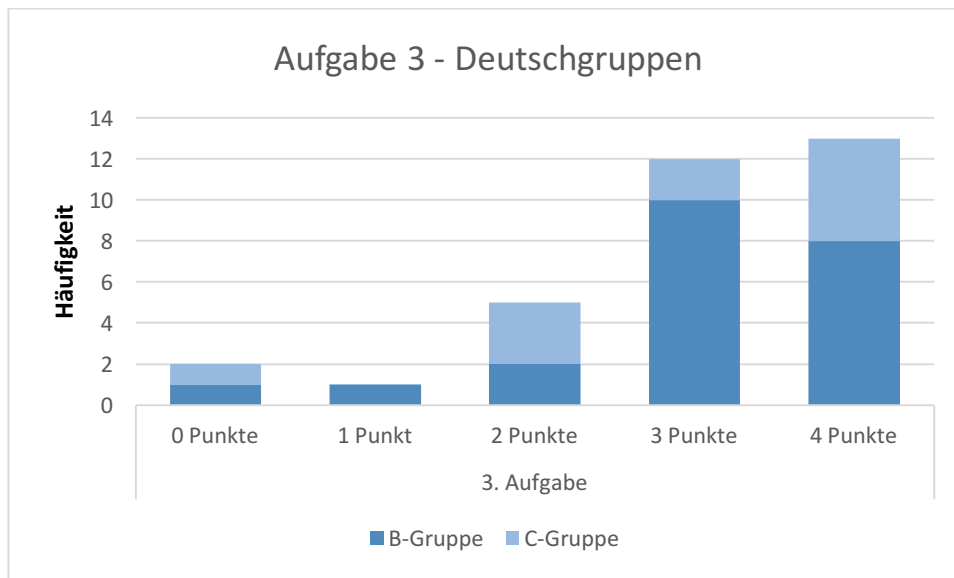


Tabelle 14 Ergebnisse der 3. Aufgabe im Bezug auf die Deutschgruppe

In der Grafik wirkt das Ergebnis auf den ersten Blick zwar recht eindeutig, dies hängt aber damit zusammen, dass 22 Schüler/innen der Gruppe B teilnahmen und nur 11 der Gruppe C. Der Mittelwert der B-Gruppe beträgt 3,05 und der der C-Gruppe 2,91. Damit ist das Ergebnis nicht signifikant. Die Aussagen der Schüler/innen können demnach so gedeutet werden, dass die Aufgabe als schwieriger empfunden wurde, sie aber trotzdem gelöst werden konnte. Da genau drei Schüler/innen die Aufgabe ausgelassen haben, können diese auch die drei sein, die die Aufgabe als „nicht leicht“ empfanden. Außerdem muss auch damit gerechnet werden, dass die richtige Antwort möglicherweise erraten wurde, da nur zwei Antwortmöglichkeiten gegeben waren, Dies trifft aber sowohl auf Gruppe C als auch auf Gruppe B zu.

Ebenfalls positiv fällt das Resümee der **Aufgabe 4** aus. Diese Aufgabe erzielt einen Mittelwert von 5,00 bei 6 zu erreichenden Punkten. Außerdem wurde diese Aufgabe von allen Schüler/innen absolviert, was bedeuten kann, dass diese Aufgabe als „leicht“ empfunden wurde.

Bei den Gruppendiskussionen kam das erwartete Ergebnis, alle Schüler/innen empfanden diese Aufgabe als „leicht“. Schülerin 1F empfand sie sogar als „lustig“.

Bei **Aufgabe 5** wurde ein Mittelwert von 3,69 bei 6 zu erreichenden Punkten errechnet, welcher nur minimal über der Hälfte liegt. Zudem wurde diese Aufgabe von neun Schüler/innen ausgelassen. Dies könnte daran liegen, dass viel Gelesen und

Verstanden werden muss, um die Aufgabe zu lösen. Aufgrund dieser Annahme wurde das Ergebnis mit dem Alter der Schüler/innen verglichen.

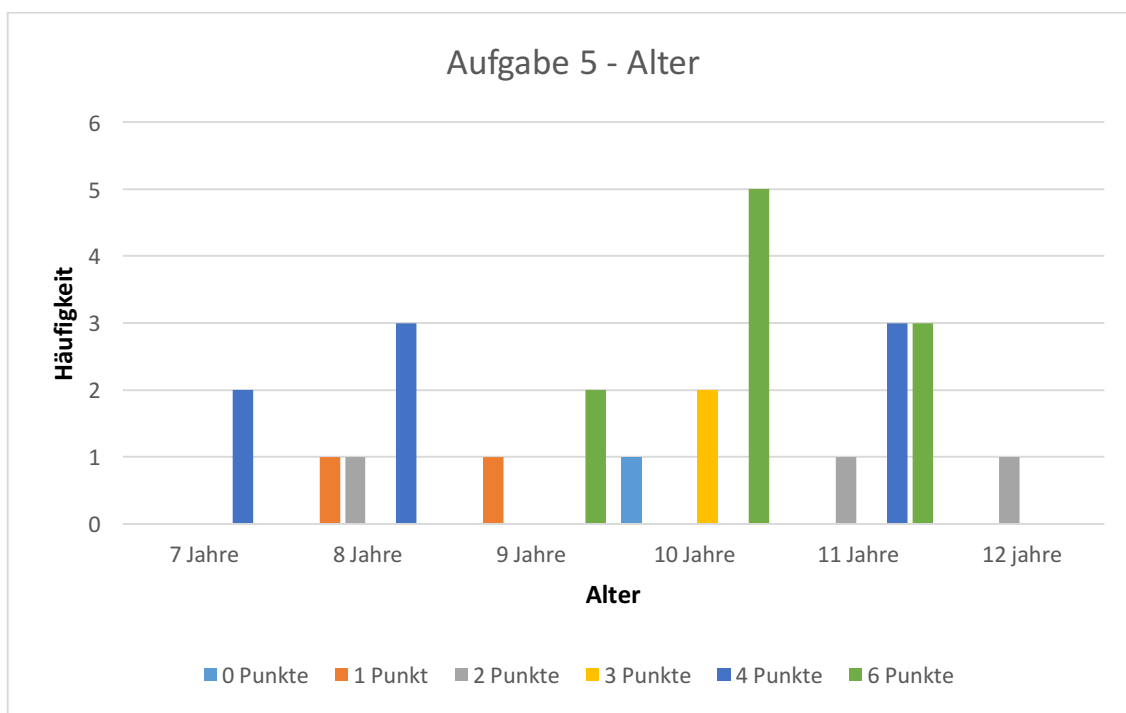


Tabelle 15 Ergebnisse der 5. Aufgabe im Bezug auf das Alter

Die Grafik zeigt, dass 1 Punkt (orange) nur bei jüngeren Schüler/innen vorkommt, die volle Punktzahl hingegen nur von 9 Jahren aufwärts erreicht wurde. Zudem haben fünf 8jährige, ein/e 9jährige/r und ein/e 10jährige/r die Aufgabe ausgelassen. Der T-Test der Grafik zeigt aber keinen signifikanten Wert, wenn die Schüler/innen in die Altersgruppen 10+ und 9- eingeteilt werden. Auch bei einem Vergleich der 8jährigen mit den 11jährigen zeigt sich kein signifikantes Ergebnis. Dies kann an der geringen Teilnehmerzahl liegen. Trotzdem wird deutlich, dass diese Aufgabe für jüngere Schüler/innen tendenziell schwieriger war.

Die Gruppendiskussionen waren allesamt gespalten. In jeder Gruppe gab es Schüler/innen, die diese Aufgabe als „leicht“ empfanden, aber auch welche, die sie als „schwer“ empfanden. Kind 3G sagte, dass es schwerer ist, „weil es Sätze sind, keine Bilder“ und Kind 3A entgegnete, dass die „Sätze aber mit den Bildern in Verbindung gebracht werden können“. Kind 4C meinte, dass die Aufgabe „so so ist, weil wir nicht alle Wörter verstehen“.

Da die Annahme besteht, dass diese Aufgabe für Schüler/innen der Gruppe C schwieriger ist, da viel Text verstanden werden muss, wurden die Ergebnisse im Hinblick auf die Deutschgruppen analysiert.

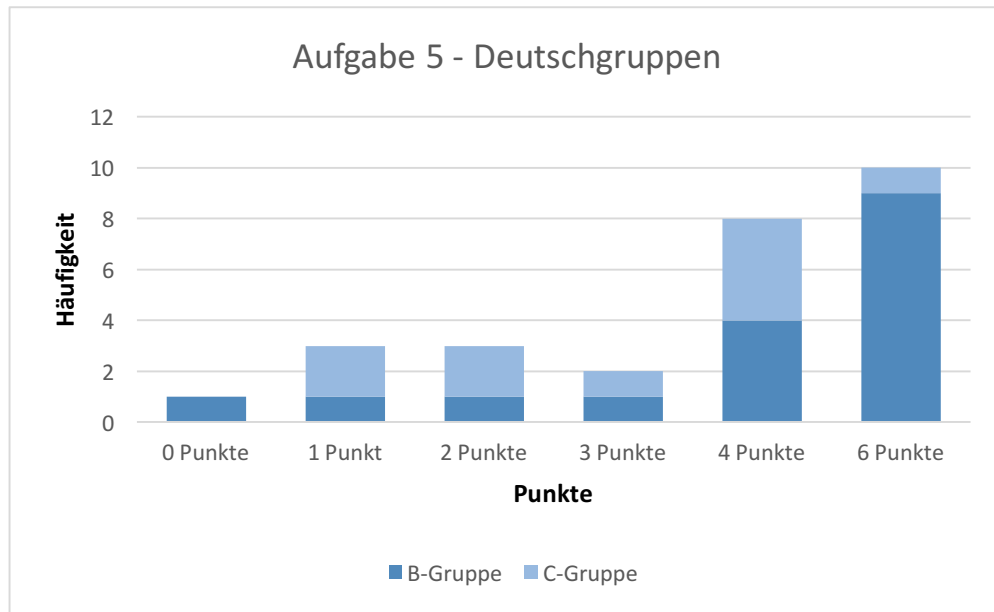


Tabelle 16 Ergebnisse der 5. Aufgabe im Bezug auf die Deutschgruppe

Die Grafik zeigt deutlich, dass Schüler/innen der Gruppe B vermehrt die volle Punktzahl erreicht haben. Auch die Mittelwerte sprechen für sich, Gruppe B erreicht einen Mittelwert von 4,47, während Gruppe C einen Mittelwert von 3,10 erreicht. Dazu wurde die Aufgabe von 5 Schüler/innen der Gruppe B und 4 Schüler/innen der Gruppe C ausgelassen. Trotz des deutlichen Unterschiedes ergibt der T-Test kein signifikantes Ergebnis.

Aufgabe 6 erreichte einen Mittelwert von 3,35 bei 5 zu erreichenden Punkten. Nur zwei Schüler/innen haben diese Aufgabe ausgelassen. Diese Aufgabe war die einzig offene Aufgabe, weshalb es nicht DIE richtige Lösung gab. Zudem haben manche Schüler/innen in Englisch geantwortet, was trotzdem als richtig gewertet wurde. Bei dieser Aufgabe gingen die Meinungen der Gruppen sehr weit auseinander. Gruppe 1 stufte diese Aufgabe als „so so“ bis „ein bisschen schwer“ ein, wohingegen Gruppe 2 die Aufgabe als „leicht“ empfand. Auch in der Gruppe 3 wurde die Aufgabe von „schwer“ bis hin zu „das war das schwerste“ eingestuft. Gruppe 4 empfand sie als „so

so“. Diese Auffassung ist sehr interessant, da zum ersten Mal die Gruppe C ein besseres Gefühl hat.

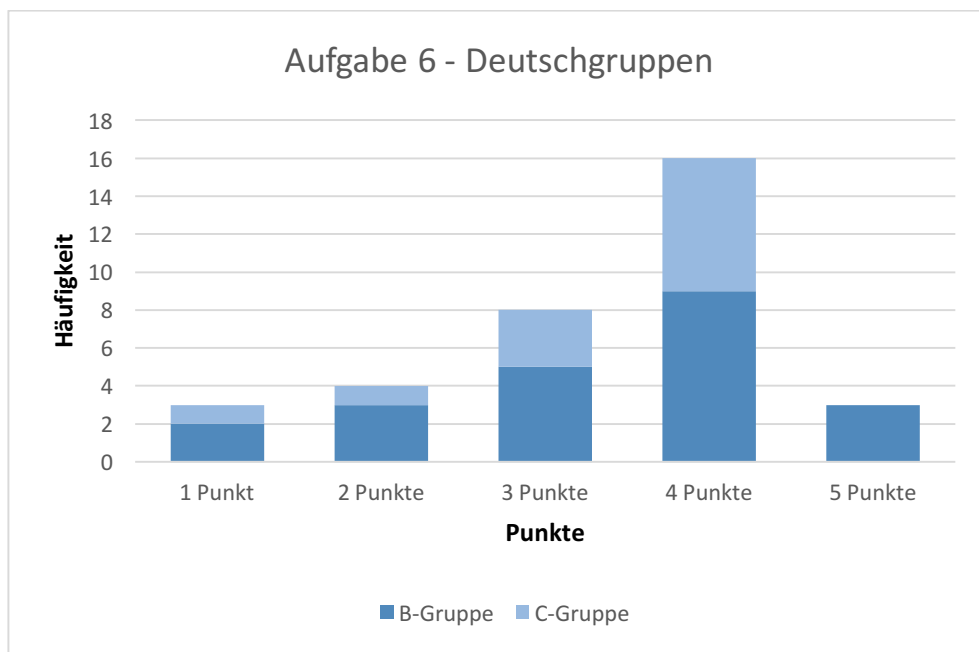


Tabelle 17 Ergebnisse der 6. Aufgabe in Bezug auf die Deutschgruppe

Nach Analyse der Ergebnisse im Hinblick auf die Deutschgruppen kann gesagt werden, dass kein signifikantes Ergebnis besteht. Die Mittelwerte liegen mit 2,36 der Gruppe B und 2,33 der Gruppe C sehr nah beieinander. Von jeder Gruppe hat ein/e Schüler/in diese Aufgabe ausgelassen. Das positive Gefühl der Gruppe C kann darauf zurückzuführen sein, dass sie freie Antworten geben konnten.

Aufgabe 7 erreichte einen Mittelwert von 2,46 von 7 zu erreichenden Punkten und liegt damit auch im unteren Schnitt. Zudem haben 10 Schüler/innen die Aufgabe ausgelassen. Weitere sechs Schüler/innen haben sie versucht, blieben aber punktelos.

Bei den Gruppendiskussionen waren die Meinungen eher bei „schwer“. In Gruppe 1 gab es drei Schüler/innen, die die Aufgabe als „leicht“ empfanden. Auch in der 3. Gruppe gab es ein Kind, welches es „leicht“ fand. Gruppe 4 empfand die Aufgabe als „schwerste“.

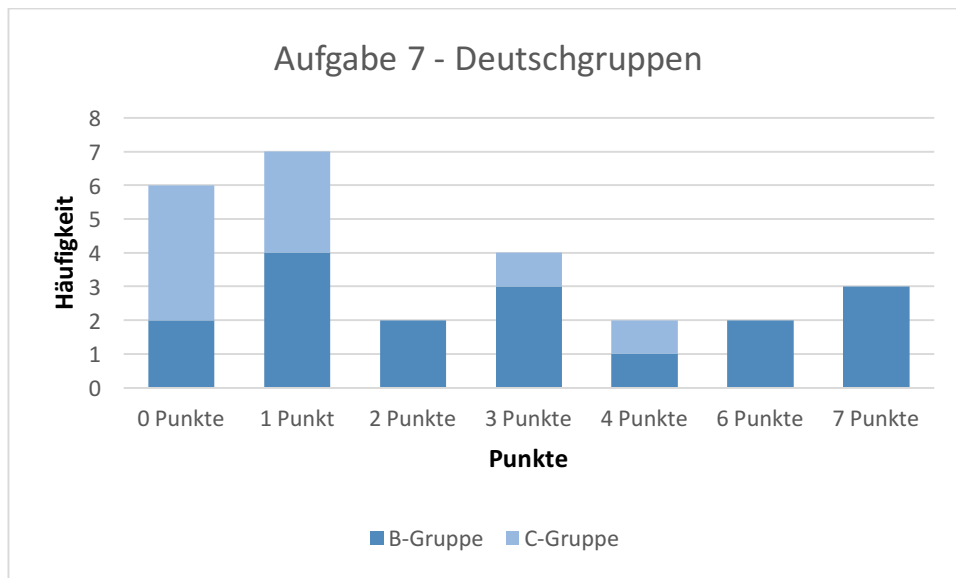


Tabelle 18 Ergebnisse der 7. Aufgabe im Bezug auf die Deutschgruppe

Der Grafik nach zu urteilen scheint das Empfinden der Schüler/innen richtig zu sein. Auch der T-Test gibt ihnen recht, mit einem Mittelwert von 3,18 der Gruppe B und 1,11 der Gruppe C ergibt dieser ein signifikantes Ergebnis.

Besonders spannend ist bei dieser Aufgabe, dass die jüngeren Schüler/innen einen besseren Mittelwert aufweisen.

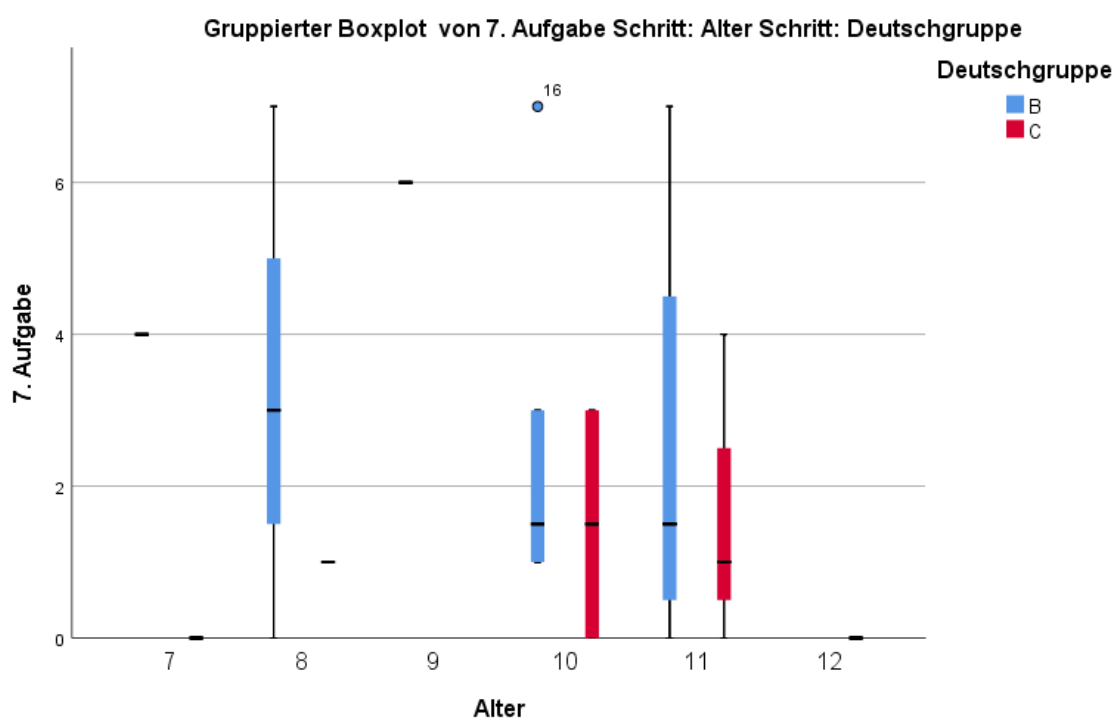


Tabelle 19 Mittelwert der Aufgabe 7 nach dem Alter

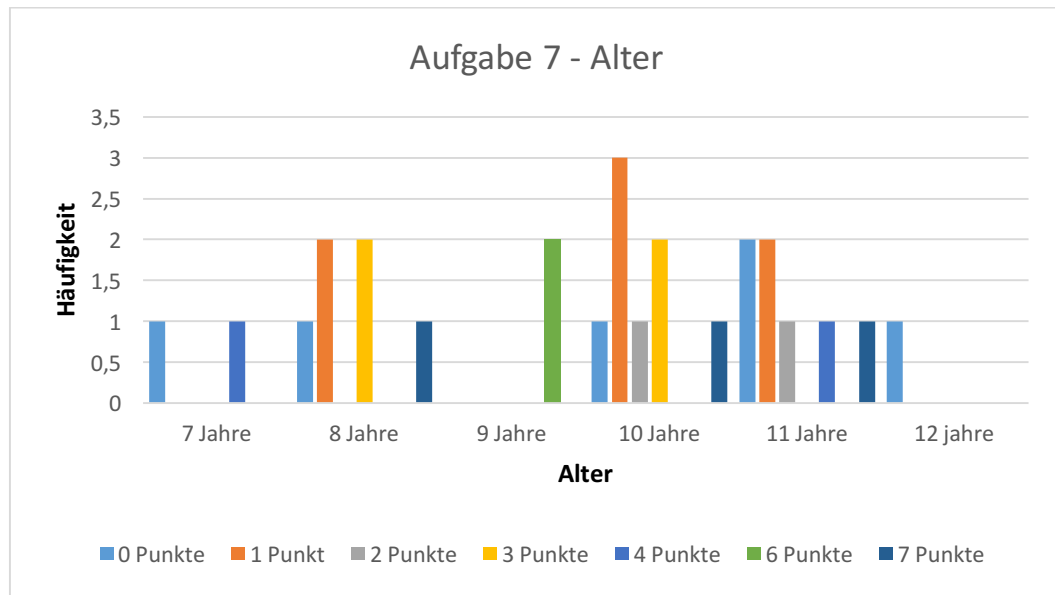


Tabelle 20 Ergebnisse der 7. Aufgabe im Bezug auf das Alter

In der Grafik wird dies allerdings nicht so deutlich. Hervorzuheben ist, dass eine 8jährige die volle Punkteanzahl erreicht hat. Auch zwei 9jährige haben mit sechs Punkten sehr gut abgeschnitten. Spannend ist dieses Ergebnis deshalb, weil diese Aufgabe die meiste Sprachkompetenz voraussetzt.

V3: Die Schüler/innen der Gruppen Deutsch B können mehr Aufgaben lösen als die der Gruppen Deutsch C.

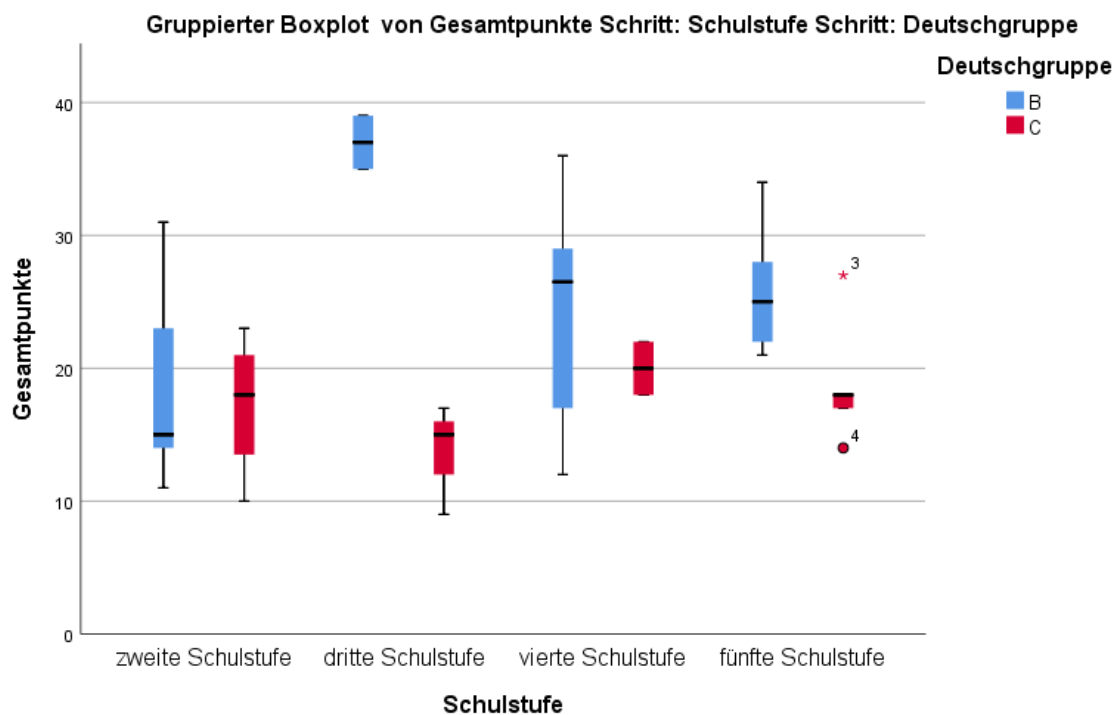


Tabelle 21 Gesamtergebnis im Bezug auf Deutschgruppen und Schulstufen

Wie angenommen wurde, haben die Schüler/innen der Gruppe B im Durchschnitt mehr Punkte erreicht, als die Schüler/innen der Gruppe C. Dies lässt sich damit erklären, dass diese Schüler/innen schon länger Deutsch lernen, bzw. ihr Sprachniveau höher eingeschätzt wurde. Demnach erreichte die Gruppe B einen Mittelwert von 23,50 und die Gruppe C einen Mittelwert von 17,43. Die Standardabweichung ist in Gruppe B mit 8,551 enorm, während diese bei Gruppe C nur bei 4,735 liegt.

Aufgrund dieser Werte ergibt der T-Test einen Signifikanzwert von $p=0,21$, demnach haben die Schüler/innen der Gruppe B signifikant besser abgeschnitten als die Schüler/innen der Gruppe C. Dies ist auch in der Grafik sichtbar, hier kann sehr gut erkannt werden, dass der höchste Wert der Gruppe C bei 27 Punkten liegt, darüber liegen 9 Schüler/innen der Gruppe B. Interessant ist aber, dass doch einige Schüler/innen der Gruppe C besser abgeschnitten haben, als die der Gruppe B. Dies kann jedoch auch auf das unterschiedliche Alter zurückgeführt werden.

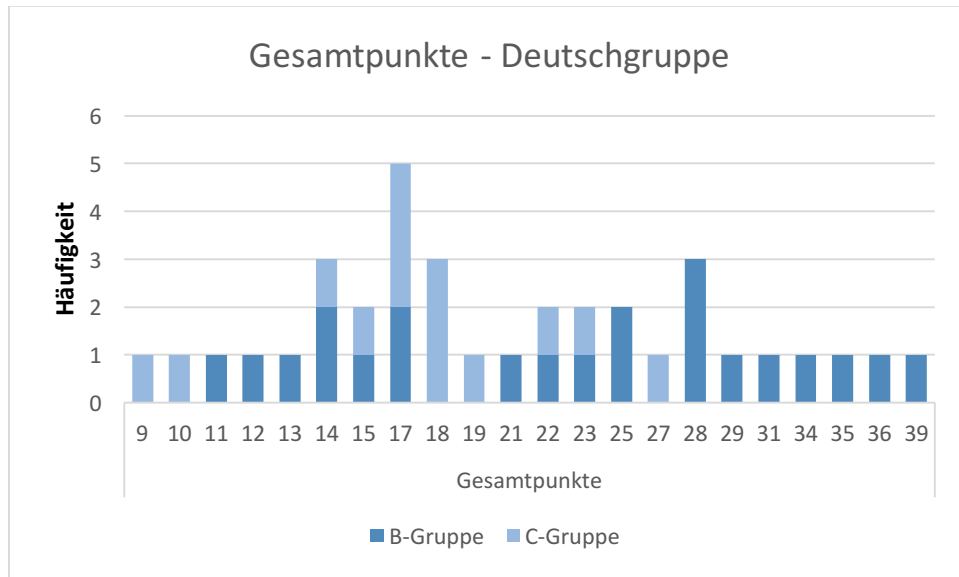


Tabelle 22 Gesamtergebnis im Bezug auf die Deutschgruppe

Kaum einen Unterschied gibt es bei den Gesamtpunkten zwischen Buben und Mädchen. Der Mittelwert bei den Mädchen liegt bei 21,86 und bei den Buben bei 20,00. Damit ist dieser Wert nicht signifikant.

V4: Die Schüler/innen können den Verlauf der Geschichte bildlich nachstellen.

Diese Vorannahme lehnt sich an die Aufgabe 4, die den Geschichtsverlauf anhand von Bildern nachstellt. Prinzipiell wurde bei der Aufgabe überdurchschnittlich gut abgeschnitten.

Interessant ist das Ergebnis im Bezug auf das Alter der Schüler/innen. Obwohl hier ohne Schrift gearbeitet wurde, scheint das Alter eine Rolle zu spielen.

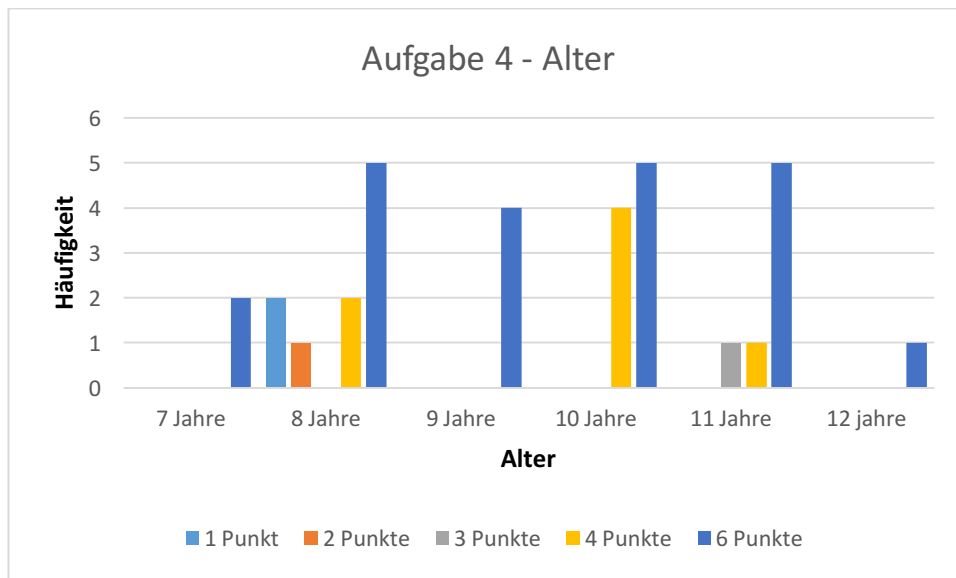


Tabelle 23 Ergebnisse der 4. Aufgabe im Bezug auf das Alter

Die 1 und 2 Punkte sind nur bei den 8-Jährigen vorgekommen, die volle Punkteanzahl verteilt sich hingegen über alle Altersklassen. Dies könnte auf die Theorie der Filmkompetenz zurückzuführen sein, die in jüngeren Jahren vielleicht noch nicht bei allen Schüler/innen ausgebildet ist.

V5: Die Schüler/innen der dritten Klasse können mehr Aufgaben lösen als die der zweiten Klasse.

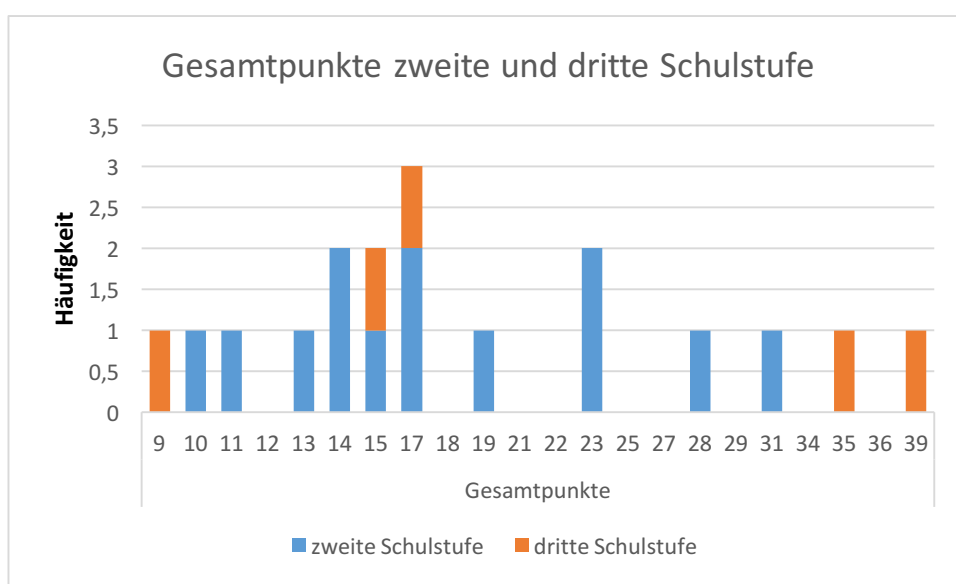


Tabelle 24 Gesamtpunkte im Vergleich zwischen der 2. und 3. Schulstufe

Leider wurden nur 5 Schüler/innen der dritten Schulstufe getestet, wodurch das Ergebnis nicht verallgemeinert werden kann. Trotzdem haben hier zwei Schüler/innen der dritten Schulstufe eindeutig mehr Punkte erreicht, als die der zweiten Schulstufe. Allerdings hat ein/e Schüler/in der dritten Schulstufe auch die geringste Punkteanzahl erreicht. Der Mittelwert der dritten Schulstufe liegt bei 23,00, während der Mittelwert der zweiten Schulstufe bei 18,08 liegt. Dieser Unterschied ist schon sehr deutlich. Jedoch zeigt der T-Test bei der dritten Schulstufe eine unglaublich hohe Standardabweichung. Das Ergebnis ist daher nicht signifikant, dies kann aber an der geringen Teilnehmerzahl der dritten Schulstufe liegen. Auch der Post-Hoc-Test zeigt eine Signifikanz von $p=0,912$. Aufgrund der Testverfahren muss gesagt werden, dass das Ergebnis für diese Annahme nicht signifikant ist. Aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl und des enormen Unterschieds der Mittelwerte kann diese Annahme allerdings als richtig gewertet werden.

Um dies zu verdeutlichen, zeigt die folgende Grafik die Ergebnisse aller Schulstufen. Hier ist zwar deutlich zu sehen, dass die zweite Schulstufe (blau) sich eher im unteren Punktebereich aufhält, während sich die fünfte Schulstufe (gelb) eher im oberen Punktebereich etabliert hat.

Auch das Post Hoc Testverfahren zeigt dies deutlich. Während die dritte, vierte und fünfte Schulstufe im Vergleich einen Signifikanzwert von $p=1,000$ ausweisen und damit nicht signifikant sind, ist der Wert beim Vergleich der zweiten mit der vierten Schulstufe bei $p=0,444$. Der Vergleich der zweiten und fünften Schulstufe zeigt einen Signifikanzwert von $p=0,701$.

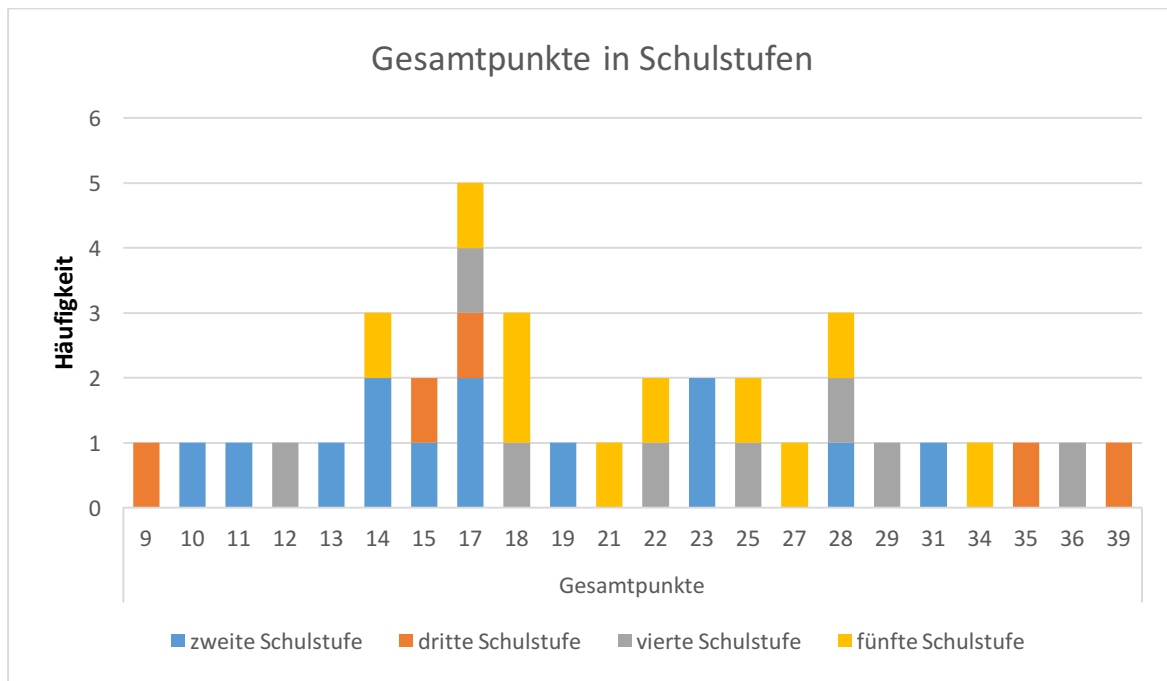


Tabelle 25 Gesamtergebnis im Bezug auf die Schulstufe

Aufgrund der oben präsentierten Erkenntnis wurde der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und der Punkteanzahl gibt. Auch hier ist deutlich zu sehen, dass das Alter kein signifikanter Wert für das Erreichen einer gewissen Punkteanzahl ist. Beide 7jährigen Schüler/innen sind im mittleren Bereich angesiedelt, wogegen der/die Zwölfjährige bei nur 14 Punkten liegt. Es kann allerdings gesagt werden, dass die 11jährigen sich eher im mittleren Punktebereich aufhalten, während die 8jährigen eher im unteren Bereich liegen. Leider kann hier das Post-Hoc-Testverfahren nicht angewendet werden, da nur ein Wert für das Alter "12" besteht.

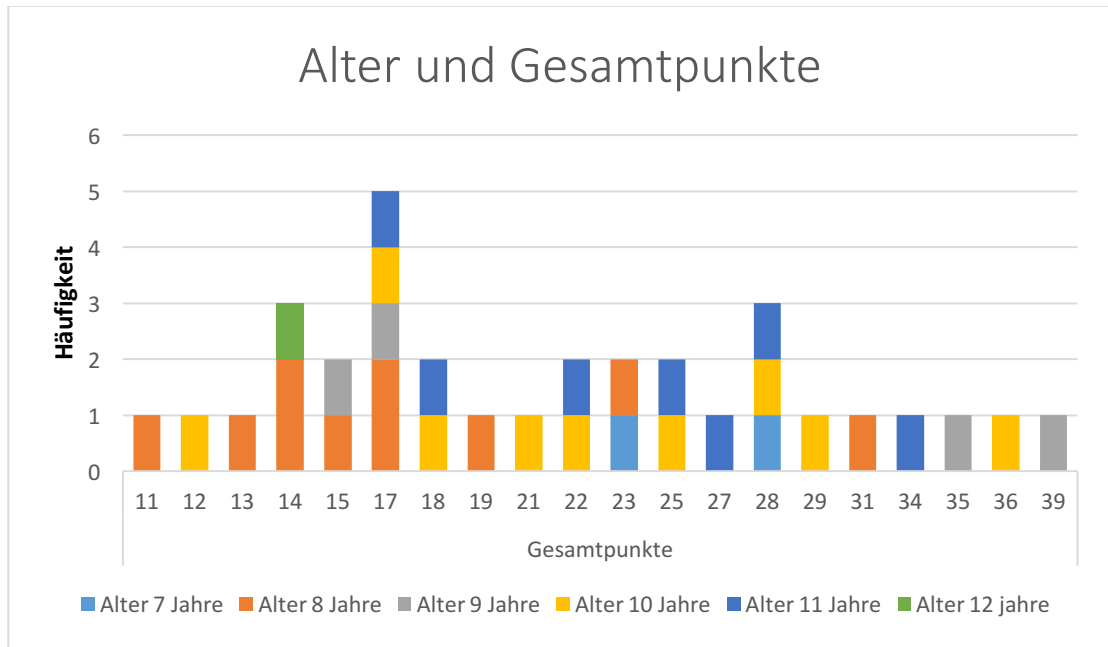


Tabelle 26 Gesamtergebnis im Bezug auf das Alter

V6: Schüler/innen, die über mehrere andere Sprachen verfügen, können die Aufgaben besser lösen.

Besonders interessant ist die nächste Grafik, die den Vergleich der Gesamtpunkte im Hinblick auf die Gesamtsprachenkompetenz der Schüler/innen zeigt.

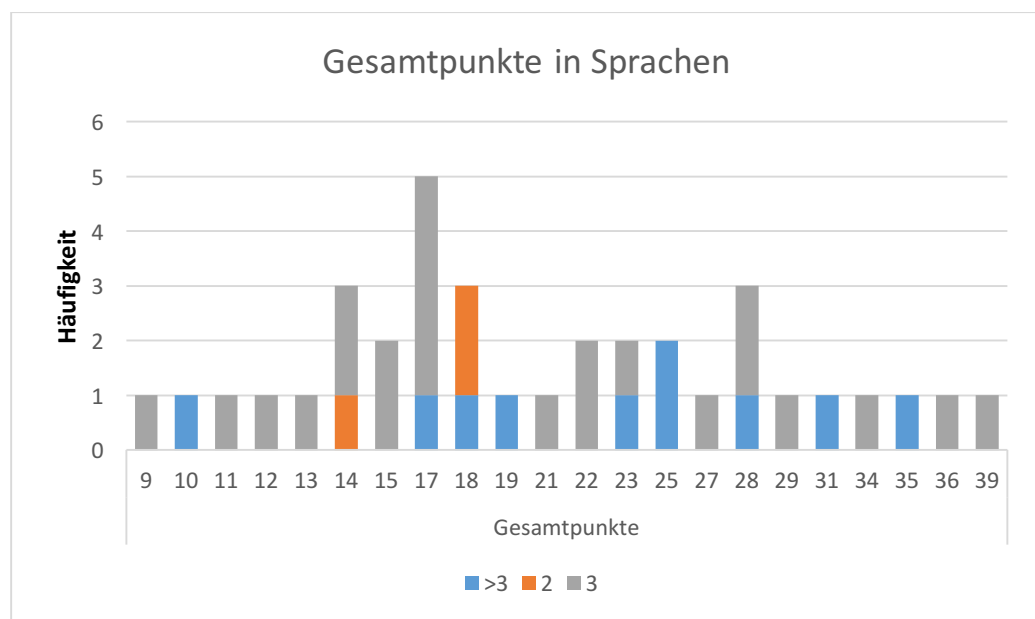


Tabelle 27 Gesamtergebnis im Bezug auf die Sprachen

Hier ist deutlich zu erkennen, dass die Schüler/innen, die Deutsch als ihre erste Fremdsprache lernen im unteren Punktebereich angesiedelt sind, während es zwischen den Schüler/innen mit Deutsch als dritter bzw. mehrter Sprache keine deutlichen Unterschiede gibt. Auch der Post-Hoc-Test zeigt, dass zwischen den Schüler/innen mit 3 und mehr als 3 Sprachen kein Unterschied besteht. Zwischen den Schüler/innen mit Deutsch als zweiter Sprache und denjenigen mit Deutsch als vierter oder mehrter Sprache ein Signifikanzwert von $p=0,570$ besteht. Dieser zeigt kein signifikantes Ergebnis, allerdings aber einen größeren Unterschied. Dies könnte zeigen, dass Schüler/innen mit einem größeren Sprachenrepertoire leichter neue Sprachen aufnehmen können.

Interessant ist, dass die meisten Schüler/innen auch zu Hause kaum Filme auf Deutsch schauen. Besonders auffällig ist, dass die jüngeren Schüler/innen der Deutschgruppe C (Gruppe 2) keine deutschen digitalen Medien verwenden. In der Gruppe 1 schauen die meisten Schüler/innen zumindest manchmal deutsche Filme. Dies liegt sicherlich daran, dass die Schüler/innen der Deutschgruppe B schon mehr verstehen können und daher das Filmschauen auf Deutsch mehr genießen können. Die älteren Schüler/innen zeigen mehr Interesse an deutschsprachigen Filmen, hier schauen in der Gruppe 3 fast alle Schüler/innen manchmal deutsche Filme, auch in Gruppe 4 schauen einige Schüler/innen manchmal auf Deutsch.

Besonders spannend ist die folgende Grafik, hier wurde analysiert, ob das Lernjahr etwas über die Gesamtpunkte aussagt. In dieser Grafik ist jedoch keine Eindeutigkeit zu erkennen. Während die Schüler/innen des ersten Lernjahres im mittleren Bereich angesiedelt sind, kommt das zweite, dritte und mehr als drei eher im unteren oder oberen Bereich vor. Dies ist sehr überraschend, würde doch davon auszugehen sein, dass mit mehr Lernjahren auch mehr Sprachkompetenz besteht. Diesen Eindruck bestätigt der Post-Hoc-Test, da in keinem Vergleich der Lernjahre Unterschiede festzustellen sind. Jeglicher Vergleich führt zu einem Signifikanzergebnis von $p=1,000$. und ist somit nicht signifikant.

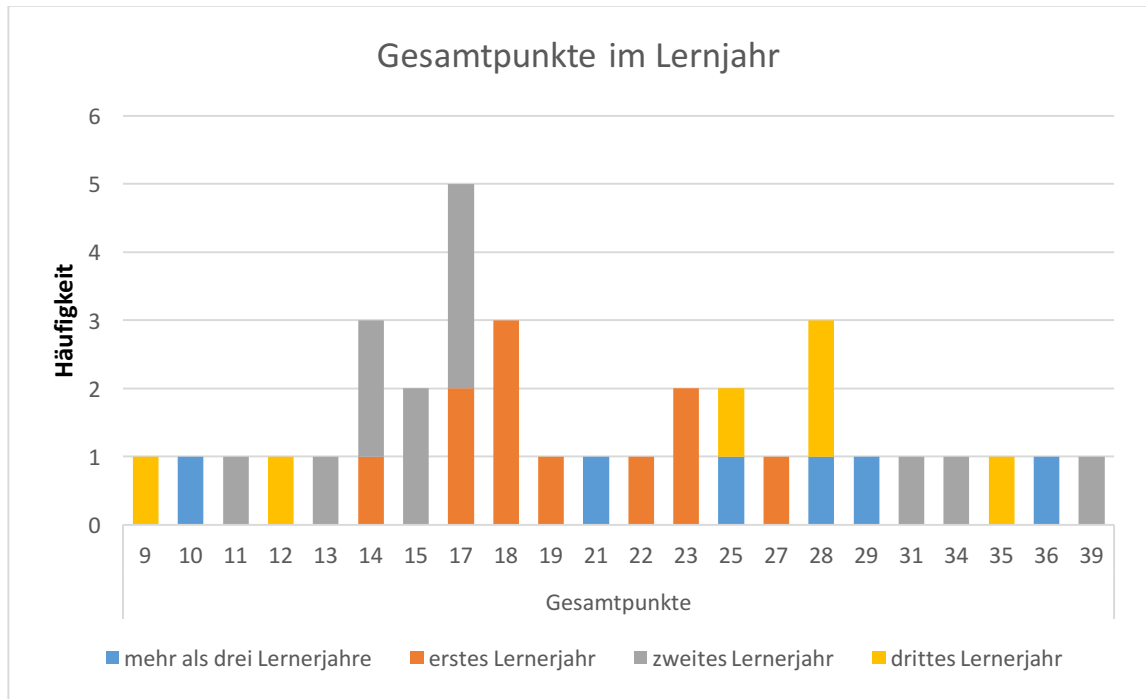


Tabelle 28 Gesamtergebnis im Bezug auf das Lernjahr

V7: Die Schüler/innen können der Geschichte des Films folgen und diese im Gespräch wiedergeben.

Alle Gruppen konnten den Film verstehen und zusammenfassen. Die Namen wurden in allen Gruppen genannt. Interessant ist, dass immer ein Kind das Sprechen übernommen hat und die anderen nur Hinweise gegeben bzw. etwas hinzugefügt haben. Der Frosch, der Grashüpfer und die Königin kommen in 3 Nacherzählungen vor.

Die kürzeste Nacherzählung kam aus der Gruppe 1, auch die Gruppe 4 hielt sich eher kurz. Sehr ausführlich wurde die Geschichte von Gruppe 3 beschrieben. Auch Gruppe 2 konnte sich gut erinnern.

V8: Die Schüler/innen sind zu Hause und in ihrer Freizeit sehr oft mit digitalen Medien beschäftigt.

Diese Vorannahme bezieht sich auf die Frage, wie oft die Schülerinnen und Schüler zu Hause Filme schauen, aus den Gruppendiskussionen (vgl. S.65). Das Ergebnis ist, obwohl damit zu rechnen war, verblüffend. Der Großteil der Schüler/innen schaut fast jeden Tag fern. Sehr beliebt sind Youtube und Netflix. Kind 4G sagt, dass „es darauf ankommt, weil wenn einem fad ist, dann kann man schauen“.

Filme und digitale Medien sind wie erwartet ein Lückenfüller im täglichen Leben. Wenn sich die Kinder nicht anders beschäftigen können, schauen sie eben irgendetwas an. Dieses Ergebnis zeigt aber, wie wichtig es ist, den Schüler/innen den richtigen Umgang mit diesen Medien beizubringen, um wenigstens Kleinigkeiten daraus mitzunehmen.

5 Schlussfolgerungen

Die Wissenschaft ist sich einig darüber, dass das Medium Film ein sehr brauchbares und vielfältiges für den Fremdsprachenunterricht sein kann. Es gibt eine Vielzahl an Filmen, die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen. Entscheidend ist, ob die richtige Methode und die richtigen Aufgaben für den Einsatz gewählt werden.

Fakt ist auch, dass das Fremdsprachenwissen immer mehr an Bedeutung gewinnt und vermehrt versucht wird, im frühen Alter Fremdsprachen zu lernen. Aus entwicklungspsychologischer und neuropsychologischer Sicht ist dies ein großer Vorteil. Die europäische Sprachenpolitik fordert, Schülerinnen und Schülern schon in der Schule bis zu drei Sprachen beizubringen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde diese Masterarbeit verfasst, mittels einer empirischen Forschung erforscht, und darauf basierend nun die Forschungsfrage beantwortet.

5.1 Beantwortung der Forschungsfrage

„Welche Auswirkung hat der Einsatz von Animationsfilmen im frühkindlichen Fremdsprachenunterricht auf den Lernerfolg des Kindes?“

Aufgrund von Forschungen kann davon ausgegangen werden, dass der Einsatz von Animationsfilmen im frühkindlichen Fremdsprachenunterricht deutliche Auswirkungen auf den Lernerfolg des Kindes haben kann. Zum einen hilft die natürliche Motivation

zum Sprachenlernen, um die Sprache im jungen Alter aufzunehmen, zum anderen bedingt das junge Alter, dass die Sprache auf natürliche Weise gelernt werden kann.

Hinzu kommt, dass Animationsfilme für Kinder ansprechend gestaltet sein können. Die Filme zeigen Geschichten, die in der kindlichen Welt sehr präsent und wiedererkennbar sind. Mithilfe der Filme lernen Kinder die Sprache zu verstehen, so wie nonverbale Signale zu deuten.

Für die durchgeführte Forschung wurden im Vorfeld 8 Vorannahmen formuliert. Diese werden in der Arbeit mit V1-8 gekennzeichnet und werden in Kapitel 4.5.3 belegt. Dies wird hier nochmals zusammengefasst.

V1: Die Schülerinnen und Schüler zeigen Interesse am Film und empfinden das Filmschauen im Unterricht als angenehm.

Es ist klar erkennbar, dass Schüler/innen sich mehr Filme im Unterricht wünschen. In höheren Schulstufen ist der Wille nach einer Bearbeitung bzw. Beschäftigung mit dem Film groß, während die jüngeren Schüler/innen Filme nur als Spaßfaktor wahrnehmen.

V2: Die Schülerinnen und Schüler können Aufgaben mit weniger Schrift leichter lösen als mit viel Schrift.

Auch diese Vorannahme kann belegt werden. Die Aufgaben mit der wenigsten Schrift (1 und 4) weisen einen sehr hohen Mittelwert auf. Zudem wurden die Aufgaben kaum von Schülerinnen und Schülern ausgelassen. Im Gegensatz dazu wurden Aufgaben, bei denen viel gelesen werden musste (2 und 5) von vielen Schülerinnen und Schülern ausgelassen und weisen einen relativ niedrigen Mittelwert auf.

V3: Die Schülerinnen und Schüler der Gruppen Deutsch B können mehr Aufgaben lösen als die der Gruppen Deutsch C.

Diese Vorannahme zeigt das einzig signifikante Ergebnis dieser Forschung. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe B haben demnach mit einem Signifikanzwert von $p=0,21$ signifikant besser abgeschnitten.

V4: Die Schülerinnen und Schüler können den Verlauf der Geschichte bildlich nachstellen.

Diese Vorannahme lehnt sich an Aufgabe 4, die einen hohen Mittelwert aufweist und demnach belegt werden kann.

V5: Die Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse können mehr Aufgaben lösen als die der zweiten Klasse.

Diese Vorannahme kann nicht eindeutig belegt oder widerlegt werden, da nur drei Schülerinnen und Schüler der dritten Schulstufe getestet wurden. Diese Zahl ist für eine allgemein gültige Aussage zu klein.

V6: Schülerinnen und Schüler, die über mehrere andere Sprachen verfügen, können die Aufgaben besser lösen.

Diese Vorannahme kann belegt werden, Schülerinnen und Schüler die Deutsch als dritte oder mehrte Sprache lernen schneiden deutlich besser ab, als Schülerinnen und Schüler die Deutsch als zweite Sprache lernen. Dieses Ergebnis ist mit $p=0,57$ allerdings nicht signifikant.

V7: Die Schülerinnen und Schüler können der Geschichte des Films folgen und diese im Gespräch wiedergeben.

Alle Gruppen konnten den Film zusammenfassen und die Hauptmerkmale der Geschichte nennen. Demnach kann diese Vorannahme belegt werden.

V8: Die Schülerinnen und Schüler sind zu Hause und in ihrer Freizeit sehr oft mit digitalen Medien beschäftigt.

Diese Vorannahme kann ebenfalls belegt werden. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler beschäftigt sich fast jeden Tag mit digitalen Medien.

5.2 Fazit

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, welchen Mehrwert der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht bieten kann. Besonders herausstechend ist das Ergebnis der Vorannahme 8,

V8: *Die Schülerinnen und Schüler sind zu Hause und in ihrer Freizeit sehr oft mit digitalen Medien beschäftigt.*

welches zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sich fast täglich mit digitalen Medien beschäftigen. Demnach ist es umso wichtiger, dass in der Schule der richtige bzw. ein sinnvoller Umgang mit digitalen Medien gelehrt wird. Wie schon in der Theorie dieser Arbeit beschrieben, sollte die Filmkompetenz ein Bestandteil des Lehrplans sein, um den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Kompetenz für ihr weiteres Leben zu lehren.

Der Fokus dieser Arbeit lag darauf, den Einsatz von (Animations-)Filmen im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund zu rücken und unterschiedliche Aufgaben dazu zu testen. Die Forschung wurde mit einem Ausschnitt des Animationsfilmes „Biene Maja“ durchgeführt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler sich vermehrt solche Unterrichtsstunden wünschen würden. Dies würde sich vermutlich auch positiv auf die Ergebnisse auswirken.

Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl haben die Ergebnisse keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit, dennoch zeigen sie ein sehr wichtiges Thema des Fremdsprachenunterrichts auf und es wäre wünschenswert, wenn dieses in weiteren Forschungsarbeiten aufgegriffen und detailliert erforscht werden könnte.

Literaturverzeichnis

Baker, Colin (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon U.A: Multilingual Matters

Biechele, Barbara (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans & Wolff, Armin (Hg.) Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 76. Umbrüche. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S.309-328.

Biechele, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina/ Faistauer, Renate (Hrsg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Medium Films im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag. 13- 32.

Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: FLuL 37. 124-140.

Boeckmann, Klaus-Börge (1997): Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland. Frankfurt am Main, Berlin: Lang

Burwitz-Melzer, Eva/ Steininger, Ivo: Inhaltsanalyse S. 256 – 269. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

Bütow, Wilfried/ Schütze, Barbara (2002): Der kreative Aufstieg der Filmanalyse. In: Deutschunterricht 2002: 6, S.6.

Caspari, Daniela: Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten S.193-205. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

Grum, Urska/Legutke, Michael K (2016): Sampling S. 78-89. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

Hahn, Natalia (2015): Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.) Film im DaF/DaZ- Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Wien: Praesens, S.13-38.

Hamers, Josiane F./Blanc, Michel (1990): Bilinguality and bilingualism. Cambridge University Press.

Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan/ Surkamp, Carola (2011): «Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres». Kallmeyer-Klett Verlag.

Keppler, Angela (2006): «Die Einheit von Bild und Ton. Zu einigen Grundlagen der Filmanalyse» In: Mai, Manfred/ Winter, Rainer (Hrsg.): «Das Kino der Gesellschaft – die Gesellschaft des Kinos. Interdisziplinäre Positionen, Analysen und Zugänge». Köln: Herbert von Halem Verlag. 60-78.

Kurwinkel, Tobias/ Schmerheim, Philipp (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse. München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Lütge, Christiane (2012): Mit Filmen Englisch unterrichten. Berlin: Cornelson Verlag.

Menger, Elena Ainhoa (2014): „Hör-Sehen, Wahrnehmen und Verstehen“ Erweiterung des Fremdsprachenwachstums um die 5. Fertigkeit: Das Hör-Seh-Verstehen. Wien

Mezger, Verena/ Schellhardt, Christin/ Simsek, Yazgül: Erheben und Erfassen von Lernaltersprache und Korpusstellung S.182-193. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

Möbius, Thomas (2005): Wahrnehmen – Vorstellen – Versprachlichen. Aspekte einer FilmDidaktik für die Grundschule. Seite 92-115. Pädagogische Hochschule Heidelberg. In: Frederking, Volker: 2006: Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch Themen-Schwerpunkt FilmDidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed

Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg

Riemer, Claudia (2016): Befragung. S. 155-173. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar: Metzler Verlag.

Seifert, Heidi (2016): Früher Fremdspracherwerb im Elementarbereich. Tübingen: Narr Francke Attempto

Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. S. 49-58. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

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

Surkamp, Carola (2010): audio-visuelle Methode. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.6-7

Surkamp, Carola (2010): Fertigkeiten. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.60

Surkamp, Carola (2010): Filmkompetenz. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.64-65

Surkamp, Carola (2010): Filmdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.60-64.

Surkamp, Carola (2010): Nonverbale Kommunikation. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.207-210

Surkamp, Carola (2010): Medien. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.233-234

Surkamp, Carola (2010): Visuelle Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.325-326

Thaler, Engelbert (2010): Filmdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S.142-146.

Thaler, Engelbert (2014): Teaching English with Films. Paderborn: UTB.

Tracy, Rosemarie/Gawlitze-Maiwald, Ira: Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg., 2000): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe Verlag

Welke, Tina (2013): Haben Sie den gesehen? Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. ÖDaF-Mitteilungen 2, 48–60.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Didaktische Aspekte des Filmverstehens (Möbius, 2005: 98)	25
Abbildung 2 Forschungsdesign (Valissik, 2017)	48
Abbildung 3 Aufteilung der Schule (Valissik, 2017)	51
Abbildung 4 Gruppendiskussionsleitfaden (Valissik, 2017)	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: "Kriterien für die Auswahl eines Films" (Thaler, 2014: 27).....	38
Tabelle 2 Schülerinnen und Schüler in den Schulstufen	71
Tabelle 3 Alter der Schülerinnen und Schüler in den Schulstufen	71
Tabelle 4 Alter der Schülerinnen und Schüler in den Schulstufen	72
Tabelle 5 Deutschniveau in den Schulstufen.....	72
Tabelle 6 Lernjahre der Schülerinnen und Schüler	73
Tabelle 7 Ergebnisse der 1. Aufgabe	74
Tabelle 8 Ergebnisse der 2. Aufgabe	75
Tabelle 9 Ergebnisse der 4. Aufgabe	76
Tabelle 10 Ergebnisse der 4. Aufgabe	77
Tabelle 11 Ergebnisse der 5. Aufgabe	78
Tabelle 12 Ergebnisse der 6. Aufgabe	79
Tabelle 13 Ergebnisse der 7. Aufgabe	80
Tabelle 14 Ergebnisse der 3. Aufgabe im Bezug auf die Deutschgruppe	84
Tabelle 15 Ergebnisse der 5. Aufgabe im Bezug auf das Alter	85
Tabelle 16 Ergebnisse der 5. Aufgabe im Bezug auf die Deutschgruppe	86
Tabelle 17 Ergebnisse der 6. Aufgabe in Bezug auf die Deutschgruppe	87
Tabelle 18 Ergebnisse der 7. Aufgabe im Bezug auf die Deutschgruppe	88
Tabelle 19 Mittelwert der Aufgabe 7 nach dem Alter.....	88
Tabelle 20 Ergebnisse der 7. Aufgabe im Bezug auf das Alter	89
Tabelle 21 Gesamtergebnis im Bezug auf Deutschgruppen und Schulstufen.....	90
Tabelle 22 Gesamtergebnis im Bezug auf die Deutschgruppe	91
Tabelle 23 Ergebnisse der 4. Aufgabe im Bezug auf das Alter	92
Tabelle 24 Gesamtpunkte im Vergleich zwischen der 2. und 3. Schulstufe	92
Tabelle 25 Gesamtergebnis im Bezug auf die Schulstufe	94
Tabelle 26 Gesamtergebnis im Bezug auf das Alter	95
Tabelle 27 Gesamtergebnis im Bezug auf die Sprachen	95
Tabelle 28 Gesamtergebnis im Bezug auf das Lernjahr	97

Anhang

Abstract

Ziel dieser Arbeit ist es, den Einsatz von Animationsfilmen im Deutsch als Fremdspracheunterricht in den Vordergrund zu rücken und dessen Vorteile aufzuzeigen.

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil definiert den frühkindlichen Spracherwerb und zeigt dessen Vorteile. Anschließend werden der Film und seine Vorteile für den Fremdsprachenunterricht näher beschrieben, besonders auf Kinderfilm und Animationsfilm wird näher eingegangen, um anschließend mit der Filmdidaktisierung abzuschließen.

Im Rahmen der empirischen Forschung wird analysiert, wie ein Filmausschnitt des Animationsfilms „Biene Maja“ von Schülerinnen und Schüler einer internationalen Schule rezipiert wird. Hierzu werden Arbeitsblätter eingesetzt und Gruppeninterviews durchgeführt. Die Daten wurden durch eine quantitative Analyse aufbereitet und ausgewertet.