



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Rezeptionsverhalten von
Fremdsprachenlernenden beim Einsatz von Hör-Seh-
Verstehen“

verfasst von / submitted by

Mag. Alexandra Scharr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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:

Masterstudium Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

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

Danksagung

Mein Dank gilt all jenen Personen, die mich bei der Entstehung dieser Masterarbeit ein Stück begleitet, unterstützt und motiviert haben.

Ich danke...

...meiner Betreuerin Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, für die wissenschaftliche Betreuung dieser Masterarbeit, die mir mit kritischer, konstruktiver und umfassender Beratung zur Seite stand.

...meiner Studienkollegin und Freundin Vanessa für die motivierenden Gespräche sowie den moralischen Beistand.

...meinen Freundinnen Anja, Tina und Betty für die kompetenten Ratschläge und das gründliche Korrekturlesen.

...den befragten Lernenden für ihre Hilfsbereitschaft und Offenheit.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner einfühlsamen Familie für die absolute und bedingungslose Unterstützung in jeder Hinsicht während der gesamten Studienzeit. Meinem Mann Armin für die geduldige und liebevolle Begleitung durch mein Studium. Meiner Mutter Miriam die mir immer zur Seite steht und meine wichtigste Stütze ist. Danke für die vielen Stunden Babysitten! Ich danke auch meinen Kindern, Arthur und Aurelia, die vor allem in der Abschlussphase viel Geduld aufgebracht haben.

Wien, Juni 2019, Alexandra Scharr

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Inhaltsverzeichnis	3
EINLEITUNG	5
I. THEORETISCHER TEIL.....	8
1. HÖR-SEH-VERSTEHEN.....	8
1.1. Filmanalyse	11
1.2. Genres.....	13
1.3. Textsorten	17
2. DER EINSATZ VON HÖR-SEH-VERSTEHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	20
2.1. Zur Filmauswahl.....	21
2.2. Übungsdimensionen	23
2.2.1. Phasen des Sehens als Übungsformen.....	25
2.2.2. <i>Silent viewing</i> und <i>blind listening</i> als Übungsoperatoren	28
2.3. Strategien und Materialien	29
3. KOMPETENZEN IM RAHMEN VON HÖR-SEH-VERSTEHEN.....	32
3.1. (Inter)Kulturelle Kompetenz.....	36
3.2. Filmkompetenz und Filmbildung	40
4. WAHRNEHMUNG, WIRKUNG UND VERARBEITUNG	44
4.1. Filmverstehen und Filmerleben	44
4.2. Kognition	45
4.2.1. Funktion oder Prozess?	46
4.3. Emotionen	48
4.4. Wahrnehmung.....	50
4.5. Authentizität.....	54
5. REZEPTIONSFORSCHUNG	56
5.1. Methodische Strategien in der Rezeptionsforschung	57
6. CONCLUSIO.....	60
II. EMPRIRISCHER TEIL.....	65
7. EMPIRISCHE STUDIE	65

7.1. Forschungsstand, Forschungsfrage und Hypothesen	65
7.2. Dokumentation des Forschungsprozesses	67
8. ZUR BEOBACHTUNG IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK.....	70
8.1. Beobachtungsarten	71
8.2. Beobachtung des Unterrichts	73
8.2.1. Beobachtungskriterien	74
8.2.2. Auswertung der Beobachtung.....	76
8.2.3. Narratives Protokoll.....	77
8.2.4. Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse	88
9. ZUR BEFRAGUNG IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK	94
9.1. Schriftliche Befragung – Fragebogen.....	95
9.1.2. Auswertung der Fragebögen	96
9.2. Mündliche Befragung – Interview	102
9.2.1. Auswertung des Interviews	104
10. RESÜMEE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	112
11. SCHLUSSWORT	114
12. QUELLENVERZEICHNIS	115
12.1. Literatur	115
12.2. Zeitschriften	125
12.3. Internetquellen.....	126
13. ANHANG	128
13.1. Anhang 1: Fragebogen für die Lernenden.....	128
13.2. Anhang 2: Interview mit der Lehrperson	133

EINLEITUNG

„Seit vielen Semestern befrage ich regelmäßig die Studenten, wer von ihnen im Verlauf der Schulzeit bis zum Abitur im Fremdsprachenunterricht einen Film gesehen, ein Tonband gehört oder im Sprachlabor gearbeitet habe. Noch nie habe ich erlebt, dass es mehr als 25 Prozent gewesen wären [...]“
(Freudenstein 1986: 25, zitiert nach Harms 2005: 11).

Spielfilme wecken Emotionen, sind authentisch und vermitteln verschiedene Rollenbilder zur Identifikation (vgl. Rössler 2007: 17). Das sind drei gute Gründe, um filmische Texte in den Fremdsprachenunterricht einzubinden.

Sind die Lernenden mit visuellen Eindrücken des täglichen Alltags bereits überfordert oder können audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, den Umgang mit Film zu intensivieren? (vgl. Sass 2007: 7) Filme oder Serien transportieren unterschätztes Kapital. Laut Sass handeln Filme von Menschen und erzählen Geschichten, die mit den Erfahrungen der Lernenden konform gehen oder sich damit nicht vereinbaren lassen können. Was könnte geeigneter für einen authentischen Sprechanlass sein, als über die eigenen Geschichten und Gefühle zu sprechen (vgl. Sass 2007: 7).

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zu einem vieldiskutierten und immer noch vernachlässigten Thema: Dem Einsatz der audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht, der Menschen enorm bereichert. Eine Untersuchung des Rezeptionsverhaltens einer Gruppe von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden beim Konsum von filmischen Texten im Sprachunterricht soll dabei das bedeutende Potential darstellen.

Mit der Rezeption ist in diesem Kontext nicht nur die Wahrnehmung der visualisierten Bilder gemeint, sondern auch die geistige Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Performanz von Fremdsprachenlernenden zu untersuchen, um Aufschlüsse über den jeweiligen individuellen Lernstand geben zu können, um so die Entwicklung der Sprachkompetenzen

von Lernenden nachzuzeichnen. Die Auseinandersetzung mit filmischen Texten trägt zum sprachlichen Zuwachs bei, was auch eine Bereicherung für das Selbstwertgefühl mit sich bringt.

Bis heute führt der Einsatz von visuellen Medien in der Fremdsprachendidaktik ein Schattendasein, obwohl die ersten audiovisuellen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht bereits vor mehr als 60 Jahren am Institut *Credif* in Frankreich entwickelt wurden (vgl. Fuß 1992: 155). Laut Raabe liegen bei ungeschultem Seh- und Hör-Seh-Verstehen nur suboptimale Lernvoraussetzungen vor. Er vertritt die Hypothese, dass ein verbessertes visuelles und audiovisuelles Verstehen ein effizienteres fremdsprachliches Verstehen und Lernen bedingt (vgl. Raabe 1997: 155f.).

Als Textsorte für den Fremdsprachenunterricht entdeckte Schwerdtfeger den Film bereits in den 70er Jahren. Filmpädagogische Ansätze und Begründungen, warum ein Film als eine Textsorte gesehen werden kann, liefert das Kapitel 1 *Hör-Seh-Verstehen*.

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert: Der theoretische Teil gibt einen Überblick über die Funktionen und Kompetenzen von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht, deren Potenzial eine Sprache zu erlernen sowie alle Vor- und Nachteile, die der Einsatz des Mediums Film mit sich bringt. Der Begriff des Hör-Seh-Verstehens wird ebenso erläutert wie die Relevanz von Filmbildung für den DaF/DaZ-Unterricht. Weiters wird das Verhältnis von Filmtheorie und Sprachenlernen aufgezeigt.

Im empirischen Teil wird der zentralen Forschungsfrage nachgegangen: „Steigert die Auseinandersetzung mit filmischen Texten, die sprachliche Kompetenz, den sprachlichen Fortschritt, sowie das Selbstwertgefühl?“ Um diese Frage zu beantworten, wird die Untersuchung des Rezeptionsverhaltens einer Gruppe von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden an einer Volkshochschule in Wien präsentiert. Neben einer Unterrichtsbeobachtung während des Einsatzes von filmischen Texten, wurden die Lernenden zu ihrer eigenen Entwicklung befragt. Zusätzlich legte die Lehrperson ihre Einschätzung über die Wirkung und den Einfluss auf die Gruppe, in Form eines Interviews dar.

Der Terminus „audiovisuelle Texte“ oder „filmische Texte“ bezieht sich auf jede Form audiovisuellen Materials, in dem Hör-Seh-Verstehen angewendet wird – sei es ein reiner Spielfilm, eine Dokumentation, ein Kurzfilm, ein Trailer oder ein Werbefilm.

I. THEORETISCHER TEIL

1. HÖR-SEH-VERSTEHEN

Der Begriff Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können, indem die Lernenden bewegte Bilder und Töne in ihren spezifischen Codes wahrnehmen, verstehen und interpretieren. Dabei wird auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit (übermittelte Sprachzeichen, nonverbale und extraverbale kommunikative Funktionen) geachtet (vgl. Biechele 2006: 309). Hör-Seh-Verstehen erweitert das Konzept der klassischen Fertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprechen“ (vgl. Biechele 2010: 118). Sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung bilden dabei eine Einheit (vgl. Welke 2013: 50).

„[...] Hör-Seh-Verstehen ist keine Untervariante des Hörverstehens, sondern eine eigene eigenständige kommunikative Kompetenz – oder Fertigkeit, die 5., 6. oder 7., je nachdem, wie Sehen und Sprachmittlung eingeordnet werden [...]“ (Thaler 2007: 13)

In der Fremdsprachendidaktik sind die Begriffe „Sehen“ und „Hören“ disponibel, wenn auch andersartig angewendet. Schwerdtfeger, Pionierin im Einsatz für Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht, brachte bereits 1989 zum Ausdruck, dass nur durch die vier Fertigkeiten „Lesen“, „Schreiben“, „Sprechen“ und „Hören“, die Ausbildung in Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache nicht abgedeckt wird. Mit dem Begriff „Sehverstehen“ nahm sie Bezug auf die visuelle Wahrnehmung sowie das Verstehen von nonverbalen Zeichen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24) – im Gegensatz zum Hör-Seh-Verstehen, das eine Erweiterung der Einzelfertigkeiten „Sehen“ und „Hören“ ist (vgl. Badstübner-Kizik 2005: 133).

Im Jahr 2001 wurde die Rezeption audiovisueller Medien (in Form von Fernsehsendungen und Filmen) als fünfte Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aufgenommen (vgl. Welke; Faistauer 2010: 8). Eine Beispielskala für die audiovisuelle Rezeption ist in untenstehender Tabelle abgebildet:

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

Abbildung 1 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 77)

Bei der Fertigkeit des Sehens handelt es sich um keine anerkannte Fertigkeit im GERS¹ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen). Um die Bilder jedoch als solche zu verstehen und verwenden, dient der kreative Prozess der *visual literacy*. Anhand dessen entwickelt man die Kompetenzen in Bildern zu denken, mit ihnen zu lernen und sich mit ihrer Hilfe auszudrücken (vgl. Braden; Hortin 1982: 169, zitiert nach Bamford 2007: 63). In Bamfords Sichtweise verarbeitet das menschliche Auge Gesehenes in vier großen visuellen

¹ GERS = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, der sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache befasst. Dabei sollen die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar gemacht und ein Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen geschaffen werden (vgl. <http://www.europa-eischer-referenzrahmen.de>).

Verfahren: Dem Prozess der Perzeption (Aufnahme von visuellen Informationen), der Konzeption (Filtern der aufgenommenen Informationen), der Inzeption (Verschlüsselung der Ideen auf visuelle Weise) sowie zu guter Letzt, der Rezeption (Bedeutungerschließung) (vgl. Bamford 2007: 62). Bamford vertritt die Meinung, dass visuelle Bildung unentbehrlich und eine umfangreichere Ausbildung und Entwicklung notwendig sind, um das Potenzial zu erweitern (vgl. ebenda: 64). Der Akt des Sehens lässt Schlüsse ziehen, dass Bilder in sich selbst unvollständig sind und nur als Artefakte einer visuellen Kultur existieren (vgl. ebenda). Daher ist es von großer Notwendigkeit, Fotografie, Fernsehen, Kino, Musikvideos, Illustrationen, Comics, etc. in diese visuelle Kultur zu integrieren, um die Vorstellung einer kulturellen Kompetenz aufkommen zu lassen (vgl. ebenda).

[...] In der Fremdsprachendidaktik kreist die Fertigkeit Hören bekanntlich um das Verstehen und Wiedergeben von verbalen Informationen. Die seltenen nonverbalen Höranlässe (z.B. Geräusche, Instrumentalmusik) dienen im Allgemeinen der Freisetzung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Die Aufgabenstellungen beziehen sich dann in der Regel auf die Wiedergabe von Eindrücken, Stimmungen oder die sich durch die Musik ergebenden „Geschichten“. Für das typische Hörverstehen wird zwischen intensivem (detailliertem/totalem) und extensivem (selektivem, globalem/kursorischem) Hören unterschieden. Die entsprechenden Aufgaben während des eigentlichen Hörvorganges kreisen um das Verstehen und Umsetzen von verbalen Informationen (z.B. Bingo-, Lotto- und Diktatspiele, Orientierungs-, Zuordnungs-, Bewegungsspiele, Mitlesen, Lückentexte, Mehrfach-Wahl-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Wortfragen). Intensität und Konzentration werden durch die Aufgabenstellung und die Fülle der zu bewältigenden Informationen gelenkt. Zweckfreies Hören zum Vergnügen oder zur Entspannung ist im Fremdsprachenunterricht selten. (Badstübner-Kizik 2005: 139)

Reines Sehverstehen basiert auf der Grundlage des visuell Wahrgenommenen, was wiederum auf Bedeutungszuweisung schließen lässt. Es ist ein konstruierender und interpretativer Prozess, der durch die Interaktion zwischen dem Zuseher und dem (Film)Text stattfindet (vgl. Guse 2007: 227). Beim reinen Hörverstehen muss der Hörer

Geräusche (d.h. akustische Signale, die an sein Ohr dringen) identifizieren, segmentieren und als sprachliche Einheiten erkennen. Der Verstehensprozess läuft als Interaktionsprozess ab, dessen Grundlage das Mobilisieren von sprachlichem und außersprachlichem Wissen bildet (vgl. Faistauer 2010: 966).

Für den Fremdsprachenunterricht im Bereich des Hör-Seh-Verstehens werden sogenannte filmische Texte oder audiovisuelle Texte herangezogen. Dabei handelt es sich nicht nur um Spielfilme, sondern auch um andere Gattungen, wie TV-Serien, Dokumentationen, Kurzfilme, Werbefilme und Filmtrailer.

1.1. Filmanalyse

Der Film ist keine Sprache im Sinne einer Fremdsprache wie Deutsch oder Englisch, aber er hat sehr viel mit Sprache zu tun. Laut Monaco hören und sehen Menschen, die reichlich Erfahrung mit Filmen haben, mehr als diejenigen, die selten oder nie ins Kino gehen. Die Sprache des Films eröffnet dem Betrachter mehr Bedeutungsmöglichkeiten sowie Metaphern der Sprache, die bei der Beschreibung des Phänomens Film dienlich sind (vgl. Monaco 1980: 134).

Bei der Filmanalyse geht es um den Prozess der Deutung aller Mittel derer sich der Film als Medium bedient, mit dem Vorhaben eine komplexe Filminterpretation zu erzielen. Die filmischen Mittel, die dabei verwendet werden nennt man Filmsprache (vgl. DaF-Filmportal Online 2019). Faulstich bedient sich auch des Ausdrucks „Bauformen“, wenn er von Kategorien zur Filmanalyse spricht (vgl. Faulstich 2013: 26ff). Filme sind Texte, daher wird auch hier eine vollständige (Text)Analyse durchgeführt, um im DaF-Unterricht den bewussten Umgang mit Film als Medium und Kunstwerk zu ermöglichen. Die Deutung filmischer Mittel versetzt den Zuseher in die Lage einen Film komplex zu interpretieren (vgl. DaF-Filmportal Online 2019). Um den Film als audiovisuelles Medium wahrnehmen zu

können, unterscheidet man zwischen der visuellen und der auditiven Ebene (vgl. Faulstich 2013: 117).

Wer sich mit der Analyse von Filmen beschäftigt, muss laut Faulstich, zwei Arten unterscheiden – zum einen, ob es sich um eine reine Medienanalyse handelt oder um eine Produktanalyse – eben eines einzelnen Films (vgl. Faulstich 2013: 13). In Forschung und Bildung werden hauptsächlich Informations- und Lehrfilme eingesetzt, aber es gilt sich auch mit anderen Filmarten auseinanderzusetzen, wie Animationsfilmen, Experimentalfilmen, Dokumentationen, TV-Filmen und Serien sowie den Spielfilmen, die hauptsächlich gemeint sind, wenn vom Produkt „Film“ gesprochen wird (vgl. ebenda). Die Analyse darf systematisch, die Interpretation subjektiv sein und entspricht damit der normalen Aktivität des verstehenden Zuschauers. Laut Korte bezieht sich die systematische Filmanalyse auf die Elemente der filmischen Gestaltung und erfasst diese mit Hilfe von Einstellungs- und Sequenzprotokollen. Für die formale Filmanalyse im Fremdsprachenunterricht ist es hilfreich Szenen und Sequenzen, die für den Unterricht geeignet sind, zu finden und zu isolieren, die dramaturgischen Funktionen und Potenziale von Szenen/Sequenzen zu erkennen sowie ihren narrativen Kontext zu erfassen (vgl. Korte 2001: 24ff). Korte geht von vier einander überschneidenden Untersuchungsbereichen in der Filmanalyse aus: Filmrealität, Bedingungsrealität, Bezugsrealität und Wirkungsrealität – wie in nachfolgender Abbildung dargestellt:



Abbildung 2 (Korte 2001: 21)

Faulstich beschreibt eine Art Grundmodell der Filmanalyse (siehe unten stehende Abbildung), in der man vier verschiedene Zugriffe auf den Film hat: Die Handlungsanalyse (WAS geschieht im Film und in welcher Reihenfolge?), die Figurenanalyse (WER spielt im Film eine Rolle?), die Analyse der Bauformen (WIE wird der Film erzählt?) und die Analyse von Normen und Werten (WOZU geschehen bestimmte Dinge? Welche Ideologie steht dahinter?) (vgl. Faulstich 2013: 28).

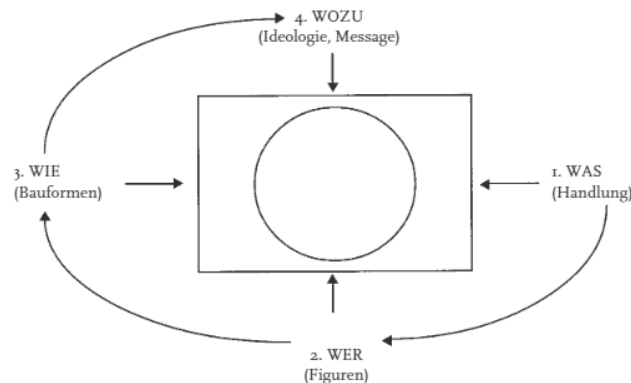


Abbildung 3 (Faulstich 2013: 29)

Filmanalyse ist der Prozess einer möglichst präzisen Verbalisierung filmästhetischer Verfahren mit der Besonderheit, dass Bedeutungen nicht nur jeweils auf der Ebene der Bauformen entstehen, sondern erst im komplexen Zusammenspiel sämtlicher Zeichensysteme (Sprache, Schrift) zwischen ihnen. Es ist daher von Vorteil, Kenntnis über spezifische Bestimmungswörter zu haben (vgl. Rußegger 2003: 19).

1.2. Genres

Laut Faulstich erleichtern entsprechende Genre-Kenntnisse die Filmanalyse, obwohl sich nicht alle Filme eindeutig einem Genre zuordnen lassen können (vgl. Faulstich 2013: 30). Monaco definiert den Begriff Genre wie folgt:

Gruppen von Filmen, die gewisse thematische oder stilistische Gemeinsamkeiten besitzen, zum Beispiel: Western, Science-Fiction, Musical. Die Kunst der Genre-Filme liegt in der Variation, dem Spiel mit den – ungeschriebenen – Genre-Regeln. (Monaco 1980: 394)

Spielfilme werden also nach Genres klassifiziert, die ein charakteristisches Merkmal bezeichnen (vgl. Faulstich 2013: 30f) und sich als Repertoires konventionalisierter Formen entwickelt haben, die Zuschauererwartungen steuern (vgl. Abraham 2012: 47).

In den Ursprüngen der amerikanischen Filmkultur traten Genres bereits um 1910 auf. Damals wurden wöchentlich Nummernprogramme in den Kinos gezeigt, die aus mehreren kurzen Spielfilmen bestanden. Es handelte sich um einen vielfältigen Mix aus kurzen populären Filmsorten, die auf erfolgreichen Vorbildern beruhten. Bereits im darauffolgenden Jahr konnte man von einer großen Filmgesellschaft regelmäßige Lieferungen, bestehend aus einem Melodram, einem Western und einer Comedy, erwarten (vgl. Schweinitz 1994: 100). Die kleineren Gesellschaften hingegen spezialisierten sich als Zulieferer auf ein Genre – vor allem Western oder Comedy (vgl. ebenda: 101). Um 1913/14 setzte in Amerika der Trend zum langen, abendfüllenden Spielfilm ein, der in Abgrenzung zur kürzeren Massenware der Genres als *feature film* stand (vgl. ebenda: 102). Noch in den 1950er und frühen 1960er Jahren diente der Genre-Begriff überwiegend zur Charakterisierung einer Art von Figur-Grund-Beziehung. Die ursprüngliche Bedeutung eines Films ließ sich unter Hinweis auf das zugehörige Genre besser darstellen (vgl. ebenda).

Genre im Film muß, wenn es eine Bedeutung haben soll, einen klar begrenzten Rahmen bieten, eine begrenzte Definition. Die Filme müssen klar definierte Konstanten aufweisen, so daß Traditionen und Formen in ihnen deutlich gesehen werden können und sich nicht in Abstraktion auflösen. (Kaminsky 1985: 7, zitiert nach Schweinitz 1994: 107)

Genres lassen sich nicht in ein übergeordnetes, nach einheitlichen Gesichtspunkten arrangiertes 'System der Genres' einordnen. „Kein Thema, kaum ein narratives Stereotyp oder Wirkungsmittel bleibt exklusiver Besitz eines Genres.“ (Schweinitz 1994: 109) Es kommt unvermeidbar zu Überschneidungen der Genrefelder. Alternative Zuordnungen etwa in der Relation Gangsterfilm/Thriller erscheinen problematisch, zumal beide in gewisser Weise auf einander ablösende Filmkonzepte hindeuten (vgl. ebenda). Faulstich behandelt die Fragen nach der Bedeutung, Unterscheidung und Beschreibung einzelner Genres als pragmatisch, da es kein wissenschaftliches Fundament dazu gibt. Ein Genre ist nach Faulstich ein Erzählmuster nach bestimmten Konventionen, das über bestimmte Zuordnungskriterien verfügt (vgl. Faulstich 2013: 30f).

In Reclams Sachlexikon des Films ist folgender Auszug der Definition des Begriffs Genre zu finden:

Unter Genres versteht die Filmwissenschaft Gruppen von Spielfilmen. Der Name des Genres hebt jeweils ein Gruppierungsmerkmal hervor, wobei diese Merkmale auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt sein können und etwa thematische (Abenteuerfilm, Katastrophenfilm), kulturelle, zeitliche und topographische Momente (Western, Roadmovie, Gefängnisfilm, Gerichtsfilm), Figurenkonstellationen (Gangsterfilm, Samuraifilm), die Rolle der Musik (Musical, Revuefilm, Filmoperette) oder auch dramaturgisch-psychologische Effekte (Thriller, Horrorfilm, Melodram, Komödie, Slapstick) in den Vordergrund stellen. Weil die Merkmale kombinierbar sind (Genre-Mix) und Genres geschichtlichem Wandel unterliegen, hat sich das gesamte Ensemble der Gruppierungskennzeichen einer übergreifenden Systematik bisher entzogen. Gebräuchlich ist es aber den Begriff „Genre“ auf Filmgruppen unterhalb der Gattungsebene des Films anzuwenden. Unter Gattungen versteht man filmische Großbereiche wie Spielfilm, Dokumentarfilm, Animationsfilm, Lehr- oder Werbefilm. Die große Vielfalt der in der Filmkritik und in der Kinowerbung umlaufenden, häufig kurzlebigen Genrenamen resultiert zu einem nicht geringen Teil aus lediglich rhetorischen Bedürfnissen, Vergleiche zu ziehen und Erinnerungen an andere Filme zu wecken. Im Zentrum der filmwissenschaftlichen Genretheorie stehen hingegen Filmgruppen, die jeweils gekennzeichnet sind durch relativ enge faktische Zusammenhänge in der Filmproduktion, ein Repertoire von konventionalisierten Formen und ein kulturell stabilisiertes Bewusstsein über das Genre sowohl auf Seiten der Produzierenden als auch des Publikums. [...] (Kobener 2002: 244f.)

Eine Zuordnung des Genres kann nur dann erfolgen, wenn entsprechende Kategorien vorgegeben sind. Laut Borstnar werden diese Kategorien aus anderen Filmen abstrahiert, d. h. bei der Beschreibung eines Genres handelt es sich um eine Mischung aus dem Befund am einzelnen Film und einem Repertoire von Beschreibungskategorien, die aus anderen Filmen gewonnen werden (vgl. Borstnar et al. 2008: 67).

Genres sind kulturelle Stereotype und spielen bei populären Mainstream-Filmen eine große Rolle. Selbst wenn die Grenzen manchmal nicht eindeutig sind (etwa zwischen Horrorfilm, Kriminalfilm und Thriller, oder zwischen Gangsterfilm, Polizeifilm und Detektivfilm), segmentiert Faulstich die Spielfilme in zehn Kategorien: Western, Kriminalfilm, Melodrama, Science-Fiction-Film, Abenteuerfilm, Horrorfilm, Thriller, Komödie, Musikfilm und Erotikfilm (vgl. Faulstich 2013: 32ff).

Vergleicht man Genres untereinander, weisen sie größte Heterogenität auf. Beispielsweise lässt der Begriff Musical erahnen, dass die DarstellerInnen tanzen und singen, wohingegen die Kategorie Western eine zeitliche und räumliche Einordnung der Handlung vorgibt (vgl. Borstnar et al. 2008: 67). Die klassische Mise en Scène² in einem Western, wäre die menschenleere Hauptstraße einer Westernstadt, auf der sich zwei Helden angespannt gegenüberstehen, während ein Windstoß einen Tumbleweed³ über die Straße weht (vgl. ebenda).

Gelegentlich bilden sich zahlreiche Subgenres (wie etwa: Kriegsfilm, Kinderfilm, Märchenfilm, Teenagerfilm, Kung-Fu-Film, etc.) sowie die Gruppe der Literaturverfilmungen, die nach Faulstich zu einer besonderen Art der Genres zählt (vgl. Faulstich 2013: 32ff).

² Begriff aus der Filmsprache: kalkulierter Aufbau eines Bildes, „Ins-Bild-Setzung“ (vgl. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=4741>)

³ Aus dem Englischen übersetzt: Steppenläufer oder Bodenroller (vgl. <https://www.dict.cc/?s=tumbleweed>)

1.3. Textsorten

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, entdeckte Schwerdtfeger das Medium Film bereits in den 70er Jahren als Textsorte. Sie argumentiert, warum ein Film als Textsorte gesehen werden kann:

Ein Text ist ein Geflecht von Zeichen, das einen inneren (grammatischen) und einen äußeren (logischen) Zusammenhalt besitzt. Der innere und der äußere Zusammenhalt eines Textes sind voneinander abhängig. Die Textsorte *Film* hat ein spezifisches System von Zeichen. Durch das Zusammenspiel der Zeichen entsteht die Wirkung der Filmaussage. Die Hauptelemente des Textes *Film* sind das Bild und der Ton. Das *Bild* ist abhängig von der Kamera, deren Entfernung vom Objekt, deren Bewegung, deren Perspektiven. Der *Ton* setzt sich zusammen aus der Sprache, den Geräuschen und der Musik. (Schwerdtfeger 1989: 15)

Wie auch bei den Genres trifft man bei der Zuordnung von Textsorten auf zahlreiche Misch- und Grenzformen. In Spielfilmen sind SchauspielerInnen zu sehen, die etwas spielen (z.B. eine andere Person darstellen, Emotionen nachstellen, etc.), daher handelt es sich um eine fiktionale Textsorte – im Gegensatz zu einem Dokumentarfilm, der nicht-fiktional ist (vgl. Fuxjäger 2015: 16).

Um die Textsorte des Films zu bestimmen, müssen, laut Borstnar, die Verwendung, bzw. Funktion des Films, für die er produziert wurde, analysiert werden. Dann wird zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Textsorten unterschieden (vgl. Borstnar et al. 2008: 62), wie in der nachstehenden Abbildung veranschaulicht wird:

FIKTION	NICHT-FIKTION
Spielfilm	Dokumentarfilm
Fernsehspiel	Dokumentation
Fernsehfilm	Reportage
TV-Spielfilm	Feature
TV-Serie	Essayfilm
Experimentalfilm	
Werbefilm / Werbespot	(Werbefilm / Werbespot)
Industriefilm	Industriefilm
Unterrichtsfilm / Lehrfilm	Unterrichtsfilm / Lehrfilm

Abbildung 4 (Borstnar 2008: 63)

Bei den aufgelisteten Textsorten handelt es sich um die Grundtypen – Animationsfilme etwa beschreiben keine Textsorte, da jeder Film als Animationsfilm gestaltet werden kann. D. h. sie können mit Figuren und Objekten, die zunächst unbelebt sind, durch die Technik des Films zum Leben erweckt werden (vgl. Borstnar et al. 2008: 63). Während Spiel- oder Kinofilme primär für die Vorführung im Kino produziert werden, handelt es sich beim TV-Film um einen Oberbegriff für alle fiktionalen Textsorten im Medium Fernsehen. Inhaltliche Unterschiede bestehen grundsätzlich nicht – die rechtlichen Beschränkungen bzgl. der Ausstrahlung sind bei TV-Spielfilmen mit dem Aufkommen der privaten Fernsehsender verknüpft (vgl. ebenda: 64). Zu weiteren filmischen Textsorten gehören laut Borstnar die Experimentalfilme – eine Gruppe von Filmen, die einen künstlerischen Anspruch formulieren und sich von Produktions- und Verwertungszusammenhängen distanzieren sowie Werbefilme und Werbespots. Dabei handelt es sich um eigenständige Textsorten, die in klar definierten Produktions- und Distributionskontexten stehen. In unterschiedlichen Anwendungsbereichen findet man den Industriefilm, der entweder als Selbstdarstellungs- und PR-Instrument für große Unternehmen oder aber als Anschauungsmaterial für Bezugsgruppen von Unternehmen mit mehr informativem Charakter dient. Lehr- bzw. Unterrichtsfilme (z. B. Themen über Entwicklungshilfeprojekte,

Tierarten, Bergbau, Steinzeitmenschen usw.) entsprechen einem klar erkennbaren didaktischen Anspruch (vgl. ebenda).

Eine weitere Form der Kategorisierung von bewegten Bildern der audiovisuellen Produkte ist die Zuordnung von fiktional und nicht-fiktional (vgl. Fuxjäger 2015: 16). Dabei handelt es sich um die Bezugnahme der Handlung auf die reale Außenwelt. Man unterscheidet zwischen im Film dargestellten oder abgebildeten sowie unabhängigen von ihrer filmischen Repräsentation vorhandenen oder frei erfundenen bzw. inszenierten Handlungssträngen, Gegenständen oder Personen (vgl. Borstnar et al. 2008: 39).

Doelker hingegen ordnet der Unterscheidung von real oder fiktional eine geringere Gewichtung zu und konzentriert sich vorwiegend auf die Wirkung der Textsorten (vgl. Doelker 1989: 154ff), auf die in Kapitel vier näher eingegangen wird.

2. DER EINSATZ VON HÖR-SEH-VERSTEHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht wird der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens zugeordnet. Dabei geht es darum, den Lernenden audiovisuelle und auditive Mittel verständlich zu machen und diese in Bezug zueinander zu setzen. Auf der auditiven Ebene unterscheidet man zwischen der Interpretation von sprachlichen und musikalischen Mitteln sowie dem Ton. Auf der visuellen Ebene wendet man sich filmischen Elementen wie: Kamera (Kamerabewegung, Kameraeinstellung, Kameraperspektive), Montage, Licht, Farbe, Bild/Bildaufbau, zu (vgl. DaF-Filmportal Online 2019).

Die Hälfte seines Wissens nimmt der Mensch über Bilder auf – dies äußert sich vor allem beim Erlernen einer Fremdsprache, das ohne visuelle Wahrnehmungen erschwert wird (vgl. Raabe 1997: 150).

Biechele schreibt, dass es sich bei Film und Fernsehen um gesellschaftliche Phänomene handelt, die unsere Kultur und Gesellschaft entscheidend prägen. Sie geht auch darauf ein, dass filmische Textsorten in der Vergangenheit eine Art Ausnahme oder sogar Belohnung im Unterricht waren (vgl. Biechele 2010: 13). Im heutigen digitalen Zeitalter dominieren die audiovisuellen Medien unseren Alltag und sind zu jeder Zeit unsere Wegbegleiter (z.B. Smartphones, Tablets). Nichtsdestotrotz ist die Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht in unseren Breitengraden noch nicht richtig angekommen. Spielebasierte mobile Lernplattformen – wie z.B. *Kahoot*⁴ – werden vermehrt im Unterricht angewandt. Klassisches Hör-Seh-Verstehen kommt allerdings immer noch selten vor.

Laut Schwerdtfeger benötigen die Lernenden Vokabular für die Versprachlichung von Gefühlen, Personeneigenschaften und nonverbalem Verhalten (vgl. Schwerdtfeger 2003: 301). Weiterführend – etwa für eine Filmanalyse – wird ebenso ein bestimmter Wortschatz nötig sein. Schwerdtfeger weist darauf hin, dass die Filmausschnitte nicht

⁴ Es handelt sich dabei um eine spielebasierte Lernplattform, die kostenlos ist und im Unterricht mit Hilfe eines Smartphones von jedem Lernenden angewendet werden kann.

länger als drei Minuten dauern sollten, da somit die Möglichkeit für mehrfache Wiederholungen gegeben ist (vgl. ebenda). Die Häufigkeit des Vorspielens und der zeitliche Einsatz des Aufgabenblattes sind von Länge und Schwierigkeitsgrad abhängig (z.B. erstellt man je nach Niveau unterschiedliche Aufgabenblätter) (vgl. Thaler 2007: 15).

Niehoff plädiert auf einen handlungsorientierten Einsatz von Videos und regt eine Wiederbelebung von filmpädagogischen Arbeitsformen an (Aufnahme, Wiedergabe), um mit neuen Medien nach Synergien zu suchen (vgl. Niehoff 2005: 2). Die große Spannweite schließt unter anderem folgende Einsatzmöglichkeiten ein: Hör-(Seh)-Verstehen als Lernziel, Filmausschnitte als Sprechanlass, Schulung von Phonetik und Aussprache durch die Nutzung von Videos, Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse sowie den Einsatz von Literaturverfilmungen für den Literaturunterricht im schulischen Bereich der Sekundärstufe, oder auch die Nutzung von Video für die Bereiche Fachsprache und Bildungssprache (vgl. ebenda: 1).

Zusammengefasst eignen sich Filme für den Sprachunterricht, wenn sie spannende Geschichten erzählen, auf das Zielsprachenland neugierig machen, Einblick in eine andere Welt gewähren, Unerwartetes zeigen und etwas Neues, Interessantes zum Mitteilen, Nachdenken und Diskutieren beinhalten (vgl. Sass 2007: 8).

2.1. Zur Filmauswahl

Biechele spricht die Problematik mangelnder Sprachkompetenz der Lernenden an und die damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Auswahl geeigneter filmischer Texte. Wichtig zu beachten sind das Alter und die Herkunftskultur der Lernenden, da damit die Lebenserfahrung und in weiterer Folge die Weltkenntnis, sowie das entsprechende Kulturverständnis verbunden sind (vgl. Biechele 2010: 16).

Um den richtigen Film für die individuellen Gruppen von Lernenden zu finden, müssen laut Biechele folgende Fragen beantwortet werden:

- Kann die zentrale Fragestellung des Films verstanden und nachvollzogen werden?
- Wird die geschichtliche Situation der Welt und eine angemessene Weise des Lebens widergespiegelt?
- Können sich die Lernenden mit den Protagonisten identifizieren, bzw. ihre Handlungsweisen nachvollziehen?
- Sind die Bezüge zu Raum und Zeit verständlich?
- Werden tabuisierte Inhalte oder Darstellungsformen in dem Film behandelt? (vgl. Biechele; Padrós 2003: 16).

Laut Henseler et al, hängt der Schwierigkeitsgrad einer Hör-Seh-Verstehensaufgabe von den Parametern Schnelligkeit, Deutlichkeit, Register, Einsatz von Geräuschen, Musik und paralinguistischen Merkmalen ab. Lehrpersonen wählen Unterrichtsmaterialien zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens unter Berücksichtigung dieser Kriterien aus. Eingangs kann mit kurzen Filmformaten, wie z.B. *animated short films*, Kurzfilmen, Trailern oder Video-Blogs gearbeitet werden, später – im fortgeschrittenen Sprachniveau – können Langspielfilme eingesetzt werden (vgl. Henseler et al 2011: 2f, zitiert nach Dohrmann 2016: 17).

Grundsätzlich werden in Sprachkursen und Sprachschulen selten ganze Spielfilme gezeigt, da die Lerninhalte vorgegeben sind und die Zeit meist nicht ausreichen würde. In Schulen hingegen stehen gewisse Filme – meist Literaturverfilmungen – sogar auf dem Lehrplan.

Die Vorbereitung des geeigneten filmischen Unterrichtsmaterials ist zeitaufwändig und muss an die entsprechende Gruppe von Lernenden angepasst sein. Eigene Didaktisierungen zu erstellen, sprengt meist den Rahmen der zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit. Das Österreich Institut und das Goethe-Institut verfügen aber über eine

Reihe didaktisierter Filme⁵ mit einer Vielzahl an Arbeitsaufgaben für verschiedene Niveaustufen.

Der Großteil der bereits vorhandenen Didaktisierungen behandelt Spielfilme. Für TV-Serien, Dokumentationen und Kurzfilme, findet man hingegen kaum fertig didaktisiertes Material. Zentrale Fragestellungen drehen sich um die Reflexion des Gesehenen bzw. stellen Fragen zur weiterführenden Handlung. Die bereits vorhandenen didaktisierten Materialien (z.B. „Die Fälscher“, „Good bye, Lenin“, „Die Welle“, etc.) sind für ein Niveau unter B1 großteils ungeeignet – eine Reform der bestehenden Unterlagen wäre notwendig.

Egal für welches Medium sich die Lehrperson entscheidet, es erfolgt eine Vermittlung von Geschichten von und mit Menschen, die in Bild und Ton, eine Reihe von Einsichten vermitteln (vgl. Biechele 2010: 14). Als Einstiegsmedium für die Arbeit mit filmischen Texten eignen sich daher Kurzfilme. Laut Welke (er)fordern Kurzfilme durchgängige Aufmerksamkeit während des Vorführens, da ihre Wesensmerkmale Kürze und Konzentration sind (vgl. Welke 2007: 22).

2.2. Übungsdimensionen

Vor der praktischen Anwendung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht sollten folgende Fragen beantwortet werden: Welches Lernziel verfolgt man? Welches Sprachniveau wird unterrichtet? Mit welcher Sozialform und mit welchem Antwortmodus - (schriftlich/mündlich) soll gearbeitet werden? Wie steuert und kontrolliert die Lehrperson den Lernprozess? (vgl. Thaler 2007: 14).

Riegler beschäftigte sich mit dem Einsatz der audiovisuellen Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und befragte Lehrpersonen in drei verschiedenen Institutionen

⁵ Beispiele für vorhandene Didaktisierungen: Eine Reihe fertiger Film-Didaktisierungen ist online frei zugänglich am Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf80/Didaktisierung1.pdf>. Das Österreich Institut verfügt ebenfalls über eine repräsentative Didaktisierungsreihe, allerdings kostenpflichtig unter: <https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/filmdidaktisierungen/>.

über den Einsatz von audiovisuellen Materialien in ihrem Unterricht. Dabei untersuchte sie die Art der eingesetzten Textsorten, fragte nach konkreten Beispielen, Erfolgen und Misserfolgen und die möglichen Gründe für den Nicht-Einsatz besagter Medien. Die Auswertung der Ergebnisse ergab, dass immerhin fast 50 Prozent der Befragten, audiovisuelle Materialien im Unterricht verwenden (vgl. Riegler 2012: 44). In ihrem Resümee legt Riegler dar, dass die Mehrheit der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtenden in Wien im Jahr 2010 audiovisuelle Materialien in ihren Unterricht tatsächlich integrieren. Die allgemeinen Rahmenbedingungen und technischen Voraussetzungen an den jeweiligen Institutionen seien dabei annähernd ident und ließen nahezu die gleichen Arbeitsbedingungen zu (vgl. ebenda: 60).

Thaler gibt Hilfestellungen zur Auswahl filmischer Texte speziell für eine junge Gruppe von Lernenden:

- Globalverstehen ist tendenziell weniger anspruchsvoll als Detailverstehen
- Das mehrmalige Wiederholen einer Szene erleichtert das Verstehen
- Für einen kurzen, überschaubaren Abschnitt sollten wenige Fragen gestellt werden
- Nonverbale Antworten fallen leichter als verbale
- Angemessene Vorbereitungszeit für den Verarbeitungsprozess
- Klare und deutliche Anweisungen, um Missverständnissen vorzubeugen
- Bei Lückentexten die Zahl der Auslassungszeichen an die Zahl des einzufügenden Wortes anpassen
- Erwartungsdruck wird durch Partner- oder Gruppenarbeit gesenkt (vgl. Thaler 2007: 14).

Thaler ergänzt diese Auswahl mit Vorschlägen zur Erleichterung der Arbeit mit Filmen im Unterricht:

- Einsatz einiger Übungen vor dem Sehen (zum Beispiel: Einführung in das Thema oder Hypothesen über den Inhalt aufstellen)
- Auf einen Code fokussieren (z.B. *silent viewing*)
- Kurze Szenen zeigen
- Auf eine chronologische Reihenfolge der Fragen achten (vgl. Thaler 2014: 27, zitiert nach Fric-Sachslehner 2016: 36)

2.2.1. Phasen des Sehens als Übungsformen

In der Filmdidaktik gibt es unterschiedliche methodische Zugangsweisen, allerdings hat sich die Aufteilung der Filmarbeit in drei Phasen bewährt: Vor, während und nach dem Sehen (*previewing phase, while-viewing phase, post-viewing phase*) (vgl. Surkamp 2017: 74). Meist werden den Lernenden (vor, während und nach dem Sehen) Redemittel für filmspezifische Übungen zur Verfügung gestellt. Thaler hat dazu ein Strukturmodell in zehn Schritten erstellt:

- 1) Aufbau einer Hör-Seh-Motivation
- 2) Vorentlastung
- 3) Verdeutlichung der ersten Hör-Seh-Absicht
- 4) Erstes Hör-Sehen
- 5) Kontrolle des Global-/Grobverstehens
- 6) Verdeutlichung der zweiten Absicht
- 7) zweites Hör-Sehen
- 8) Kontrolle des Detail-Verstehens
- 9) optional: 3. Durchgang

10) Abschluss (vgl. Thaler 2007: 17)

Vor dem Sehen

Sogenannte Einstimmungsübungen, die in der Phase vor dem Filmsehen (*previewing phase*) angewendet werden, sollen eine thematische Erwartungshaltung schaffen sowie auf den Wortschatz vorbereiten. Dazu zählen unter anderem Assoziationsübungen anhand des Filmtitels, des Filmplakats, oder des Trailers (vgl. Surkamp 2017: 74). Der Einstieg in die eigentliche Narration wird dadurch erleichtert und die Lernenden können die einzelnen Charaktere besser verstehen. Standbilder oder kurze Dialoge aus dem Film können zu diesem Zweck eingesetzt werden (vgl. Sass 2007: 11). Eine geeignete Vorentlastung seitens der Lehrperson sollte in jedem Fall vor Beginn der Aufgaben stattfinden, sofern die Thematik des Films nicht der Lebenswirklichkeit der Lernenden entspricht (etwa: der Film spielt in einer Zeit über die die Lernenden wenige Informationen haben) (vgl. Sass 2007: 11).

Während des Sehens

Die Aufgaben während des Sehens dienen in erster Linie der Verständnissicherung. Sie können sich aber auch auf filmspezifische Darstellungsformen beziehen (vgl. Surkamp 2017: 74). Die Anwendung der Übungsformen kann sich dabei ganz unterschiedlich gestalten – zum Beispiel zu Fragen des Inhalts, der Figuren und der verwendeten ästhetischen Mittel, das Zeigen eines Filmausschnittes ohne Ton (*silent viewing*) oder das Verfolgen der Tonspur ohne Bild (*blind listening*), auf die im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen wird (vgl. ebenda). Die Lehrperson kann hier eine Vielzahl an unterschiedlichen Übungsformen einsetzen wie Zuordnungsübungen, Textpuzzles oder Multiple-Choice-Fragen (vgl. Sass 2007: 11). Sprachlich Fortgeschrittene können zum verwendeten Jargon einzelner Personen im Film befragt werden. Vor allem die

Auseinandersetzung mit Elementen der Jugendsprache kann für junge Lernende interessant sein (vgl. ebenda).

Nach dem Sehen

In der *post-viewing phase* wird darauf geachtet, dass die Lernenden ihre eigene Meinung, ihre persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen kommunizieren dürfen. Dies kann sowohl in Form eines Gesprächs mit offenen Fragen (z.B. „Was hat Ihnen an dem Film besonders gut gefallen?“, oder „Was hat Ihnen gar nicht gefallen?“, oder „Was war unklar?“) oder schriftlich durchgeführt werden (vgl. Surkamp 2017: 74). Für die Zielsetzungen eines lern- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts wurden zudem kreative Methoden im Umgang mit Filmen entwickelt: Das Nachspielen von Schlüsselszenen (in Form von Rollenspielen), die Gestaltung eines eigenen Filmposters, produktive Tätigkeiten wie fremdsprachliche Texte in Form von inneren Monologen zu den Gedanken der Figuren oder eine Rezension zum Film schreiben (vgl. ebenda). Beim Zeigen von einzelnen Filmausschnitten können anhand von weiterführenden Übungen, Geschichten weiter-, oder anders erzählt werden. Entfaltet sich der Film aus einer speziellen Perspektive, kann die Geschichte aus der Sicht eines anderen Protagonisten erzählt werden (vgl. Sass 2007: 11). Die Gliederung in die drei Phasen ermöglicht neben einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten eines Filmausschnitts für die Lernenden eine Reihe von Anschlussaktivitäten, die Rekonstruktion und Perspektivenwechsel zulässt. Auf diese Weise können die Lernenden den Film besser verstehen, nicht nur sprachlich von den Übungen profitieren, sondern auch kreativ tätig sein (vgl. Surkamp 2017: 74f).

2.2.2. *Silent viewing* und *blind listening* als Übungsoperatoren

Bei Übungsoperatoren wie *silent viewing* und *blind listening* handelt es sich um zwei Herangehensweisen aus der Filmdidaktik, die das Hör- und Sehverstehen jeweils separat behandeln, aber gleichzeitig dem audiovisuellen Medium gerecht werden. Dabei wird jeweils ein Kanal des Hör-Seh-Verstehens bewusst ausgeschaltet (vgl. Menger 2014: 41).

Silent viewing

Bei der Methode *silent viewing* handelt es sich um ein Verfahren, bei dem der Fokus auf der Bildebene liegt, d.h. bei dem nur das Bild gezeigt (die gewählte Szene) und der Ton auf stumm geschaltet wird (vgl. Henseler et al 2011: 89f, zitiert nach Menger 2014: 41). Lernende trainieren so ihre visuelle Wahrnehmung und können dazu angehalten werden zu erraten, worüber in der Szene gesprochen wird beziehungsweise um welche Situation es sich handeln könnte. Anhand von Mimik und Gestik kann analysiert werden, ob es sich hierbei um eine emotional negative oder positive Situation handelt. Die Lernenden können zum Beispiel auch Vermutungen anstellen, ob die gezeigte Szene ein freundschaftliches Treffen oder eine Auseinandersetzung beinhaltet. Es besteht auch die Möglichkeit ein Standbild aus dem Film zu zeigen, welches die Lernenden beschreiben sollen (vgl. Rössler 2007: 18).

Entfällt ein Kanal für die Lernenden, wird ihr Augenmerk gezielter und konzentrierter auf den noch vorhandenen Kanal gelenkt. Die beim *silent viewing* erstellten Hypothesen über die mögliche Handlung werden mit der tatsächlichen Geräuschkulisse verglichen, was das Zusammenwirken der beiden Kanäle bewusst macht (vgl. Henseler et al 2011: 89f, zitiert nach Menger 2014: 41). Um Fragen zum Inhalt, den Figuren und den verwendeten ästhetischen Mitteln zu stellen, kann *silent viewing* ohne weiteres angewendet werden (vgl. Surkamp 2017: 74).

Blind listening

Beim umgekehrten Verfahren – die Tonspur ohne Bild (*blind listening*) – lassen sich die Lernenden ausschließlich auf die Tonebene des Films ein (vgl. Henseler et al 2011: 91f, zitiert nach Menger 2014: 41). Die Lernenden werden dazu angehalten zu erkennen, um wie viele Personen es sich bei der gehörten Szene handeln könnte bzw. spezifische Geräusche zu identifizieren (vgl. Lütge 2010: 106, zitiert nach Fric-Sachslehner 2016: 36). Aufgrund der Musik, der Art und des Inhalts der gesprochenen Sprache können die Lernenden mutmaßen, um welches Genre es sich handelt, welche Handlung abläuft und wie die Bildebene gestaltet ist. Je nach ausgewählter Szene kann der Ton allein Auskunft über den Schauplatz (z.B. eine Bar, zu Hause, einen Arbeitsplatz), die Atmosphäre und die Handlung der Charaktere geben. (Henseler et al 2011: 91f, zitiert nach Menger 2014: 41). Mit dieser Herangehensweise wird vor allem das Hörverstehen geschult und die Aufgabenstellungen bieten sehr viel Freiraum für kreative Gestaltung. Laut Thaler können auch schwierige Filme mithilfe einiger spezieller Strategien dem Sprachniveau einer AnfängerIn angepasst werden (vgl. Thaler 2014: 27, zitiert nach Fric-Sachslehner 2016: 36). Sowohl nach dem Einsatz von *silent viewing*, als auch dem *blind listening*, müssen die beiden Kanäle wieder miteinander verknüpft und das audiovisuelle Medium ganzheitlich erfasst werden (vgl. Menger 2014: 42).

2.3. Strategien und Materialien

Die Schulung von Verstehensstrategien kann die erfolgreiche Bewältigung des Hör-Seh-Verstehens durch unterstützende Vorgehensweisen der eigenständigen Anwendung stärken. Beim *intelligent guessing* üben die Lernenden fehlende Informationen aus dem Kontext zu erschließen und ihr oft noch unbewusstes, aber umfangreiches Weltwissen zu nutzen. Eine weitere Möglichkeit ist die Imaginierung bzw. Hypothesenbildung. Sie hilft den Lernenden durch ihre gedankliche Vorarbeit den weiteren Verlauf selbstständig zu verstehen (vgl. Henseler et al 2011: 8, zitiert nach Dohrmann 2016: 19). Methodische

Strategien zur Unterstützung des Hör-Seh-Verstehens sind das Notieren von Schlüsselwörtern, die Benennung der wichtigsten ProtagonistInnen bzw. Ereignisse oder die Erstellung von Szenenprotokollen. Weiters können auch sprachliche Entlastungen angeboten werden, wie z.B. sprachliche Mittel zur Beschreibung des Gesehenen/Gehörten, die es den Lernenden ermöglichen, das Rezeptionserlebnis und die damit verbundenen Emotionen und Gedanken zu verbalisieren (vgl. ebenda).

Bei der Auswahl der Aufgaben im Fremdsprachenunterricht hat die Lehrperson einen großen Spielraum. Laut Welke sollte bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens, Monotonie vermieden werden, die Bearbeitung der Aufgaben (geschlossen oder offen) sollte hinsichtlich ihrer Modi (nonverbal, schriftlich, mündlich) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum) daher variieren (vgl. Welke 2013: 51).

In Analogie zum Hör- bzw. Leseverstehen lassen sich folgende Stile bei der Arbeit mit filmischen Texten unterscheiden:

- Orientierend (Worum geht es?)
- Kursorisch (Was ist das Wesentliche?)
- Selektiv (Welche Elemente sind von Interesse?)
- Total (Was sind die Details?) (vgl. Welke 2013: 51).

Offene/geschlossene Aufgaben

Im Fremdsprachenunterricht wendet man sowohl Aufgaben mit geschlossener als auch offener Antwortstruktur an, d.h. es gibt nicht nur eine mögliche Antwort (vgl. Surkamp 2017: 130).

Beim Hör-Seh-Verstehen arbeitet man mit vorstrukturierten Arbeitsblättern – vor allem in der bereits erwähnten *while-listening-phase* dienen sie als eine Art Begleiter während des Filmsehens und helfen den Lernenden sich auf gewisse Aspekte zu fokussieren (vgl. ebenda).

Eine weitere Idee für Übungsaufgaben ist das Entdecken von eingebauten Fehlern. Anhand sogenannter *true-false-questions* identifizieren die Lernenden dabei Abweichungen vom Hörtext und können diese selbst richtigstellen (vgl. ebenda).

Nonverbale/verbale Aufgaben

Viele Lernende fühlen sich beim freien Sprechen in einer Gruppe von TeilnehmerInnen unbehaglich. Anhand von nonverbalen Aufgaben können diese Berührungsängste umgangen werden. Beispiele für solche Aufgaben sind etwa die Erstellung von Zeichnungen, das Sortieren von Bildern oder die Zuordnung von Bildunterschriften (vgl. Surkamp 2017: 129).

Verbale Reaktionen können in rezeptive (in Form von *true-false*-Aufgaben), reproduktive (z.B. die Wiedergabe einer Schlüsselszene) und produktive (Verfassen eines alternativen Endes für eine Geschichte) Verfahren unterteilt werden (vgl. ebenda).

3. KOMPETENZEN IM RAHMEN VON HÖR-SEH-VERSTEHEN

Schwerdtfeger äußerte im Jahr 1989, dass Lernende großes Interesse an filmisch erzählten Geschichten haben und dass eine Verbindung zwischen der Lust am Lernen und dem Einsatz von Filmen bestehe (vgl. Schwerdtfeger 1989: 20).

Ich stelle die These auf, daß Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte. Ich sehe eine Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen, und Filmeinsatz und den mit ihm verbundenen Übungsformen und Methoden im Fremdsprachenunterricht. (Schwerdtfeger 1989: 20)

Gügold formulierte bereits 1991, noch vor der Einbindung des Hör-Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit in den GERS, dass Film im Fremdsprachenunterricht, neben der Entwicklung des Rezeptionsvermögens, die Funktionen als Modellcharakter für sprachliches und nicht sprachliches Verhalten sowie die der Bereitstellung einer Fülle von Sprechansätzen (ausgelöst durch rezeptionsästhetische Wirkungsmechanismen) bietet. Die Autorin merkte ebenfalls an, wenn selbst MuttersprachlerInnen nur ein bedingt angemessenes Verständnis des Sozialverhaltens im täglichen Leben entwickeln, Lernende die aus einem anderen Kulturkreis stammen, noch größere Schwierigkeiten beim Erwerb der Fremdsprache haben (vgl. Gügold 1991: 239).

Um die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens zu erwerben, bedarf es einer gezielten und kontrollierten Schulung seitens der Lehrperson. Eine automatische, unbewusste Aufnahme durch die Lernenden kann nicht nebenbei erfolgen (vgl. Thaler 2007: 14).

Anne Sass beschäftigte sich mit der Frage der Schärfung der visuellen Verstehensleistung und der gleichzeitigen Vermittlung der Medienkompetenz. Sie erinnert daran, dass wir Menschen in einer Zeit leben, in der wir so vielen visuellen Reizen ausgesetzt sind wie nie zuvor – und die Tendenz dazu steigt. Das Gehirn ist ständig mit der Selektion dieser Reize beschäftigt (vgl. Sass 2007: 6). Laut Ziebell leistet eine Unterrichtsstunde mit Filmen einen wichtigen Beitrag zur Medienerziehung für Kinder und Jugendliche (vgl. Ziebell 2002: 61).

Je interessanter der Unterricht gestaltet ist, desto größer ist die Aufmerksamkeit der Lernenden. Alles was sie mit den Augen und Ohren fixieren, kann zu Wissen verarbeitet werden (vgl. Sass 2007: 6). Man unterscheidet zwischen unwillkürlicher Aufmerksamkeit (automatisch wendet man sich unerwarteten Reizen des Alltags zu – wie etwa eine grelle Leuchtreklame, deren Inhalt eigentlich uninteressant ist) – und willkürlicher Aufmerksamkeit (intentionale Zuwendung zu bestimmten Inhalten, die individuell von Interesse sind) (vgl. ebenda), die aber nicht von Dauer ist. Ungewöhnliche Inhalte verlängern die Aufmerksamkeitsspanne – dafür eignet sich in erster Linie das Medium Film. Harms weist darauf hin, dass der passive Fernsehkonsum in der Freizeit mit der aktiven Arbeit mit Film im Unterricht verwechselt werden und somit zu einer Unterschätzung des Mediums führen kann (vgl. Harms 2005: 251).

Gemäß Hildebrand ist der Einsatz zielsprachiger filmischer Texte auf der einen Seite sehr ergiebig, auf der anderen Seite auch sehr aufwändig. Bevor die Lernenden authentisches Filmmaterial in der Zielsprache verstehen, müssen oftmals anfängliche Schwierigkeiten beim Unterricht mit filmischen Texten überwunden werden. Das Bild bringt zwar eine Erleichterung für das Verständnis der Handlung mit, allerdings können durch authentische Sprecher bei der Erstbegegnung, Verständnisprobleme hervorgerufen werden. Wortschatzentlastung sowie Übungsphasen zum Hörverstehen authentischer Texte eignen sich als Vorbereitung (vgl. Hildebrand 2006: 285).

Für den Einsatz von Filmen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht spricht vor allem, dass Filme Kommunikation vorbereiten, stimulieren und sinnvoll ermöglichen können (vgl.

Gügold 1991: 238). Der Film als narratives Medium erzählt Geschichten und bietet Anschlusskommunikation und Erzählanlässe für die Lernenden (vgl. Welke 2011: 62). Filme sind Diskursgegenstände (Erzählstoff), die Diskurse (Erzählanlass) initiieren (vgl. ebenda: 74). Die filmische Anregung dient nicht nur zur Unterhaltung, zur Information oder zur Provokation, sondern ermöglicht Sprechanlässe und echten Austausch zwischen den Lernenden (vgl. Faistauer 2010: 43).

Die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht ist zweifelsfrei hilfreich bei der Entfaltung des Rezeptions- und Produktionsvermögens der Lernenden und Filme ermöglichen authentische Sprech- und Schreibanlässe sowie eine Förderung des Lernprozesses durch die Verbindung von Bild und Ton (vgl. Chudak 2007: 16).

Im Gegensatz zu statischen Illustrationen (Lehrbüchern) steht das bewegte Bild für Dynamik und spricht damit mehrere Sinne gleichzeitig an. Man sieht und hört im Film Personen sprechen (einschließlich Geräuschen, Rhythmus, Intonation, Wiederholungen) – Perspektiven, die das Lehrbuch nicht wiedergeben kann (vgl. Schwerdtfeger 1989: 14).

Doch nicht allein eine kritische sprachliche Äußerung im Rahmen der Filmanalyse lässt den Film zum willkommenen Sprechanlass werden. Indem der Film Einblicke in den Alltag oder wichtige Entscheidungssituationen im Leben der Menschen, in historisch bedeutsame Entwicklungsetappen eines Volkes gewährt, spricht er uns – wie die Rezeptionsästhetik lehrt – mit all unseren persönlichen Erfahrungen, Kognitionen und Emotionen an, macht uns betroffen, ruft Bilder und Assoziationen hervor. Bei entsprechendem pädagogischem Geschick des Lehrers lässt sich diese Wirkung in sprachliches Handeln umsetzen. Gerade der Vergleich der eigenen Lebenserfahrung mit dem im Film erlebten Geschehen sollte hier nicht unterschätzt werden. [...]
(Gügold 1991: 254)

Ausgehend von der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen⁶ wird der Kompetenzbegriff wie folgt definiert:

⁶ BGBl. II. Nr. 1/2009 (Bundesgesetzblatt Nummer des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort)

[...] längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen. (Bundesinstitut Bifie Online 2019)

Welche Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen, Hör-Seh-Verstehen) im Fremdsprachenunterricht erlernt und gefördert werden können, hängt von einer qualitativen, geplanten und zielführenden Unterrichtsvorbereitung ab. Ebenso wie der Erwerb der notwendigen sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation). Um bestimmten Bildungsstandards zu entsprechen, sollten Fremdsprachenlernende verschiedene Kompetenzen erwerben. Die kommunikative Kompetenz kann nur durch die Förderung des Hörverstehens erreicht werden (vgl. Kieweg et al 2003, zitiert nach Thaler 2007: 12). Kommt das Sehen noch hinzu, ergänzt die zu beobachtende Handlung das Verstandene und authentische Sprache sowie landeskundliche Elemente (siehe Kapitel 3.1.) werden sichtbar (vgl. Thaler 2005, zitiert nach Thaler 2007: 12). Laut Thaler ist die dominierende Komponente (das Hören) jedenfalls die Grundvoraussetzung für andere Sprachtätigkeiten in der täglichen Kommunikation (vgl. Thaler 2007: 12).

Im Zentrum der kommunikativen Fremdsprachendidaktik steht das kontext- und situationsgerechte Verstehen und Handeln unseres Alltags in der entsprechenden Zielsprache. Da bei der Wahrnehmung und Interpretation immer Bezug auf die eigene Erfahrung genommen wird, können Situationen in einem anderen Land oftmals falsch verstanden werden (vgl. Biechele; Padrós 2003: 46).

3.1. (Inter)Kulturelle Kompetenz

Der Begriff Landeskunde ist umstritten und hat in den vergangenen 30 Jahren eine Reihe von unterschiedlichen Zugängen aufgezeigt, die eine fortlaufende Diskussion nach sich ziehen. Es gibt eine Reihe verschiedener Auffassungen von der tatsächlichen Bedeutung von Landeskunde und wie sie im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll.

Bereits 1998 wurde – vorwiegend in den Fachzeitschriften – heftig über die Struktur und den Stellenwert der Landeskunde diskutiert:

Nur wenn Sprachenlernen als „Kulturerlernen“ begriffen wird, lässt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält Deutschunterricht über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus – die damit keineswegs gering geachtet werden soll – wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (cultural awareness) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen. (Krumm 1998: 524)

In einführenden und allgemeinen Texten über Landeskunde werden die folgenden Zugänge skizziert:

- Der faktologisch, kognitiv oder informationsbezogene Ansatz (Wissen über Kultur und Gesellschaft wird systematisch vermittelt)
- Der kommunikative Ansatz (Alltagskultur wird in den Unterricht gerückt, in dem auf die Vermittlung von Kontextwissen und Kompetenzen gezielt wird)
- Der interkulturelle Ansatz (löst den kommunikativen Ansatz ab, allerdings bleibt „Kultur“ als geschlossenes System stehen). Das Lernziel dabei ist die Fähigkeit, die eigene und fremde Kultur zu vergleichen sowie die Sensibilisierung für kulturelle Bezugsrahmen in interkulturellen Begegnungen
- Der kulturwissenschaftliche Ansatz (basiert auf einer kritischen Reflexion des Kulturbegriffs) (vgl. Schweiger et al 2015: 3f)

„Sprache und Kultur gehören untrennbar zusammen“ (Roche 2013: 282) – anhand von Sprache erzeugt der Mensch mentale Bilder, die den weiteren Spracherwerb und Gebrauch von Sprachen bestimmen (vgl. ebenda). Laut Schweiger et al sollte „realistische Landeskunde“ funktionale Einblicke in die Lebenspraxen eines Sprachraums geben können, d.h. auf Homogenisierungen und Essentialisierungen sollte im Fremdsprachenunterricht verzichtet werden (vgl. Schweiger et al 2015: 4). Die AutorInnen schlagen diesbezüglich drei Varianten vor, die die Lehrperson bei der Themenwahl vornehmen könnte:

- Die paternalistische Auswahl (Lehrperson wählt eigenständig Themen zur Vermittlung eines ganz bestimmten Bildes vom deutschsprachigen Raum)
- Die autonome Auswahl (die Lernenden wählen den Themenbereich aus)
- Die partizipatorische Auswahl (Lehrende und Lernende setzen sich gemeinsam mit den Themenbereichen auseinander und identifizieren sich damit) (vgl. Schweiger et al 2015: 4)

Der eingangs erwähnte, erste Ansatz einer kognitiven, faktenorientierten Landeskunde wurde zugunsten eines interkulturellen Ansatzes abgelöst, der Wissen funktional versteht und kognitive durch affektive und handlungsbezogene Zielsetzungen ergänzt (vgl. Altmayer 2007: 8).

Nach Altmayer hat die traditionelle interkulturelle Landeskunde, in der es vor allem um die vergleichende Gegenüberstellung der eigenen Kultur der Lernenden mit der ihnen in der fremden Sprache begegnenden Fremdkultur geht, nach beinahe drei Jahrzehnten ausgedient. Die neue Entwicklung wird im Fach Deutsch-als-Fremdsprache schon unter dem Titel einer „kulturwissenschaftlichen Landeskunde“ geführt (vgl. Altmayer 2013: 15). Altmayer bewertet die landeskundlichen Lernmethoden sehr kritisch und bezeichnet die Landeskunde als ein Problem. Einerseits hält er sie zwar für notwendig, da inhaltliche, kulturelle oder bedeutungsbezogene Aspekte von Sprache für das Erlernen einer

Fremdsprache unabdingbar sind. Andererseits sieht Altmayer aber Unklarheiten und Unsicherheiten in Bezug auf die konkreten Zielsetzungen, die Inhalte, die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen, die Lernmaterialien und die Lernerfolgskontrollen (vgl. Altmayer 2007: 8).

Dennoch stellt Altmayer die genaue Bedeutung bzw. die Unterschiede zwischen interkultureller Kompetenz, interkulturellem Lernen oder interkultureller Kommunikation und der Verortung der Rolle der Landeskunde beim interkulturellen Lernen in Frage. Handle es sich lediglich um eine geringfügige Erweiterung dessen, was früher kommunikative Kompetenz genannt wurde, oder doch eher um eine übergeordnete Schlüsselkompetenz, bei der nicht nur der Fremdsprachenunterricht, sondern alle Bildungsinstitutionen gleichermaßen beteiligt und gefordert sind? Dies ließe nämlich daran zweifeln, dass sich eine solche übergeordnete Zielsetzung auf die konkreteren Belange des Landeskundeunterrichts herunterbrechen ließe (vgl. ebenda). In der gegenwärtigen Fachdiskussion wird der interkulturelle Ansatz in einer einseitig kulturkontrastiven Ausprägung als ungeeignet erachtet. Landeskundliche Lernprozesse, die mit den Lebenswelten der Lernenden nicht korrelieren, sollten nicht in Gang gesetzt werden (vgl. Tonsern 2016: 71).

Der kulturwissenschaftliche Ansatz ist eine Erweiterung des interkulturellen Ansatzes. Sein großer Verdienst in der Landeskundevermittlung besteht, laut Altmayer, sowohl in der Etablierung eines bedeutungsbezogenen Kulturbegriffs (der bis dato national verortet war), als auch in der Annahme, Kultur komme erst mit der Sprache zustande (vgl. Altmayer 2016b: 1ff, zitiert nach Tonsern 2016: 72). Es bestehe kein Zweifel darin, dass die kulturwissenschaftliche Weiterentwicklung und Aufwertung der traditionellen Landeskunde, so etwas wie ein „Megatrend“ innerhalb der Fremdsprachenwissenschaft ist (vgl. Altmayer 2007: 7).

Altmayer bezeichnet den Terminus "Kulturwissenschaft" als etwas Schillerndes, Modisches, was aber in keiner Weise mit Präzision und Trennschärfe in Verbindung gebracht werden sollte. Er beschreibt die Einsicht in die grundsätzliche Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns, die mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen von Bedeutung zu tun haben. Spricht man von kulturwissenschaftlicher Landeskunde, dann sollte man weder von bestimmten Einzeldisziplinen, noch von übergeordneten Sammelbegriffen ausgehen. Kulturwissenschaftlich bedeutet in diesem Zusammenhang eher eine spezifische Perspektivierung, einen bestimmten Blick auf die Welt (des Sozialen und der Sozialwissenschaften) zu haben (vgl. Altmayer 2013: 16).

Die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen – also Wissensstrukturen, die einem zur Verfügung stehen – in das einzufügen, das einem objektiv begegnet, es dann zu deuten und zu verstehen, bezeichnet man als Kultur (vgl. ebenda: 19).

Aus dem erwähnten neuen Paradigma von Landeskunde ergeben sich laut Altmayer Konsequenzen:

- Diskursive Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sind Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde – nicht etwa ein Land (vgl. ebenda: 20).
- Die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in einer fremden Sprache ist vielmehr als weiteres Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, anstatt faktisches oder kulturelles Wissen über das "fremde" Land (vgl. ebenda: 21).
- Der Prozess von kulturbezogenem sowie landeskundlichem Lernen beschreibt sich als Deutungslernen. Im Unterricht eingesetzte Materialien und stattfindende Interaktionen sollen Gelegenheit bieten, um eigene Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und auszutauschen (vgl. ebenda).

Die Bandbreite der Themen, die im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu finden sind, handelt von Familie, Wohnen, Essen, Beruf und auch Religion – Alltagsthemen, die jeden Menschen betreffen und jeder sich in einer Form damit identifizieren kann.

Egal ob mit Lehrwerken gearbeitet wird, oder mit Filmen, die behandelten Alltagsthemen geben einen guten Einblick in das Alltagsleben und die Alltagskultur der deutschsprachigen Länder und eine bessere Akzeptanz für deren Andersartigkeit.

3.2. Filmkompetenz und Filmbildung

Filmkompetenz umfasst [...] die Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse Reflexions- und Urteilsfähigkeit bezüglich filmischer Angebote, deren Inhalte, ästhetischer Formen und gesellschaftlich-kultureller Relevanz (incl. filmhistorischer, handwerklich-technischer, ökonomischer, rechtlicher Grundkenntnisse), die selbstreflexible Auseinandersetzung mit der eigenen Filmnutzung sowie die Fähigkeit, selbst Filme für unterschiedliche Verwendungszwecke zu produzieren und sie in verschiedenen sozialen und medialen Kontexten zu präsentieren. (Niesyto 2006: 197, zitiert nach Hahn 2015: 14)

Laut Blell und Lütge ist Filmkompetenz (auch *film literacy* genannt) im Fremdsprachenunterricht eine Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen, selbstbestimmten, sozial-verantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen (vgl. Blell; Lütge 2004: 404).

Durch suprasegmentale (Intonation, Sprechpausen, Lautstärke, Zögern etc.) und paralinguistische (Gestik und Mimik) Faktoren werden Informationen vermittelt, die Fremdsprachenlerner nutzen können, um Situationen adäquater einschätzen zu können. (Lay 2009: 109)

Das Deuten von bewegten Bildern und akustischen Signalen von audiovisuellen Formaten ist eine Umschreibung der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens und somit ein wichtiger Teil der Filmkompetenz (vgl. Dohrmann 2016: 9). Hahn ergänzt, dass Filmbildung auch die

kritische Nutzung und Gestaltung des Mediums Film beinhaltet (vgl. Hahn 2015: 13). Dohrmann hingegen ist der Meinung, dass die Schulung des Hör-Seh-Verstehens etwa auch durch die Arbeit mit Nachrichten oder Werbung möglich sei und es daher ein Trugschluss wäre anzunehmen, dass das Hör-Seh-Verstehen die Filmkompetenz vollständig einschließen würde (vgl. Dohrmann 2016: 9).

Bei dem Begriff Filmbildung handelt es sich um eine übergeordnete Kategorie der Begriffe Filmkompetenz, Filmpädagogik, Filmerziehung und Filmdidaktik (vgl. Spielmann 2011: 18). Erstmals aufgekomen ist der Terminus vermutlich im Jahr 2003, nach einem Kongress mit dem Titel „Kino macht Schule“ (vgl. Hahn 2015: 13), der von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Filmförderungsanstalt (FFA) in Berlin veranstaltet wurde (vgl. Walberg 2007: 32). Ein Kongress, mit dem Ziel des interdisziplinären Austausches über die Förderungsmöglichkeiten von Filmkompetenz in der Schule sowie der Integration von Filmerziehung in deutsche Lehrpläne. Eine Reihe an Forderungen wurden in einer Filmkompetenzerklärung zusammengefasst, unter anderem eine curriculare Verankerung des Themas Film (seine Geschichte, seine Sprache, seine Wirkung) in diversen Fortbildungsstätten. Dies könnte dazu führen, dass Film ein eigener Unterrichtsgegenstand werden könnte (vgl. ebenda).

Filme bestehen aus Codes, die entschlüsselt werden können und sollen. Der filmische Code verweist auf etwas, das sich in Sprache übersetzen und ausdrücken lässt. Dafür ist es lediglich notwendig, den Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem zu erkennen. Die Fähigkeit dazu kann und soll im Schulunterricht vermittelt werden. (Walberg 2007: 32)

Eine weitere bekannte filmpädagogische Initiative ist „Lernort Kino“ (www.lernort-kino.de), in dem Film primär als Lehrstoff und als Gegenstand von Vermittlungsprozessen betrachtet wird.

Es reicht nicht aus mit Fremdsprachenlernenden einen Film anzusehen und im Anschluss daran mit ihnen darüber zu sprechen – es ist eine zielorientierte Vorbereitung der

Fragestellungen notwendig. Auch wenn das Medium für jedermann vertraut zu sein scheint, ist die richtige Einschätzung der Bedeutungs- und Wirkungsebene der spezifischen Textsorte Film erforderlich, um sie „lesen“ zu können. Dieser Kompetenzerwerb ist auch für die Lehrkräfte maßgeblich (vgl. Fritsch; Fritsch 2007: 93).

Die aufgenommenen Informationen werden entschlüsselt, indem sie an bekannte kognitive Schemata angeschlossen werden. Damit die Beschäftigung mit einem Bild an dieser Stelle aber nicht abbricht – im vermeintlichen Gefühl, alles gesehen zu haben – muss der Sehprozess verlängert, differenziert und durch Zusatzinformationen sozusagen gefüttert werden. Ein Lernprozess setzt dann ein, wenn die neuen Informationen aufgenommen und verinnerlicht werden, die erste Wahrnehmung also durch weitere bereichert wurde. Eine solche „Bildlektüre“ sei der „Textlektüre“ vergleichbar und mit der Entschlüsselung aller Aspekte „abgeschlossen“. (Macaire; Hosch 1996: 108, zitiert nach Badstübner-Kizik 2005: 135)

Die Schwerpunktzielsetzungen bei der Arbeit mit audiovisuellen Texten sind unterschiedlich: Film dient der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, der Schulung des Hör-Seh-Verstehens, bzw. des Sehverstehens. Film trägt zur ästhetischen Bildung bei, ist ein authentisches Kulturprodukt. Filmarbeit ist lernübergreifend und der kritische und selbstbestimmte Umgang mit Film wird geschult (vgl. Blell; Lütge 2008: 125).

Gemäß Hahn ist das klassische Konzept des Hör-Seh-Verstehens jedoch nicht mit der Filmkompetenz und mit der Filmbildung gleichzusetzen. Das Hör-Seh-Verstehen umfasst die Arbeit mit allen audiovisuellen Mitteln (z.B. Fernsehsendungen, Fernsehnachrichten, didaktische Lehr-/Lernfilmen sowie Spielfilmen). Die Deutung eines Spielfilms geht jedoch weit über den Bereich des Hör-Seh-Verstehens hinaus. Betrachtet man den Spielfilm als „Gesamtkunstwerk“, hat er eine spezifische Filmsprache mit ganz eigener Grammatik und Syntax (vgl. Hahn 2015: 21).

[...] Jedes Bild, jede Kameraeinstellung, jede Bewegung der Schauspieler werden vom Regisseur wohlervogen durchdacht. Hiermit stellt der Film immer ein gewisses Rätsel an seine Zuschauer. Um dieses Rätsel zu lösen, ist es nicht ausreichend, Bilder sehen und Töne hören zu können sowie das Gesehene in Verbindung mit dem Gehörten im Rahmen einer zeitlich begrenzten Filmszene

zu bringen. Ausschlaggebend für die Interpretation des gesamten Filmes ist die Fähigkeit, das gesamte Bild- und Tongefüge eines Films zu deuten. Die Basisfertigkeit des Hör-Seh-Verstehens sollte bei der Arbeit mit Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht durch die Filmkompetenz, die verstärkt den Kunstcharakter der Filme sowie das Filmerlebnis an sich unterstreicht, erweitert werden. (Hahn 2015: 22)

Auch wenn gelegentlich seitens der DaF-Lehrenden Einwände zu hören sind, dass die Interpretation eines Spielfilms eher in den Kunstunterricht, als in den DaF-Unterricht gehört, muss hier festgehalten werden, dass der Fremdsprachenunterricht die Medien- und Filmbildung genauso braucht wie jeder andere Schulunterricht (vgl. Hahn 2015: 22f). Ganz wichtig ist auch zu bedenken, dass Filme, Bestandteile jeder nationalen Kultur sind und somit kulturelle Identität auf eine dominante Weise ausdrücken können. Auch Einsichten über das jeweilige Land, dessen Geschichte oder die Gegenwart und damit verbunden das kulturbedingte Verhalten dieser Menschen in konkreten Situationen, gehören dazu. Laut Biechele bietet die Filmsprache die Möglichkeit all die dazu passenden Symbole in Bild und Ton zu setzen, etwa durch Rituale, Zeichen, Körperhaltungen, mimische Gesten, Musik, Geräusche, Kameraperspektiven, etc. Die Auseinandersetzung mit diesen Konstruktionen hilft den RezipientInnen mit eigenkulturellen Erfahrungen und fremdkulturellen Aspekten umzugehen (vgl. Biechele 2017: 193f).

4. WAHRNEHMUNG, WIRKUNG UND VERARBEITUNG

4.1. Filmverstehen und Filmerleben

Heutzutage wird Filmverstehen als wissens- und strategieorientiertes Lösen von Aufgaben zum Film verstanden. Die Filmverarbeitung nimmt den Platz der autonom-subjektiven, medienspezifischen, intentionalen Rezeption und Konstruktion ein (vgl. Biechele 2006: 324). Laut Bauernfeind geht es um die Geschichte eines Films, die es zu verstehen gilt (nicht nur die versprachlichten Dialoge), indem die filmische Wirkung zum Tragen kommt. Damit sind die Mittel der Filmsprache gemeint, die sich aus der Symbiose von Bild- und Tonebene sowie aus der sogenannten Montage (dem Zusammensetzen von filmischen Einstellungen) zu einer Narration ergeben (vgl. Bauernfeind 2015: 57).

Für den Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache bedeutet der Einsatz des Mediums Film „[...] das Erleben von und die Beschäftigung mit Sprache im Kontext. Dieser Kontext ist sowohl nonverbal und bildlich, als auch narrativ und zeitbezogen“ (Welke 2011: 62). Durch die Verknüpfung sprachlicher, außersprachlich-akustischer und optischer Codes weisen Filme als audiovisuelle Texte, ein spezifisches Wirkungs- und Funktionspotenzial auf. Daraus resultiert ein großer Nutzen für den Fremdsprachenunterricht und insbesondere für die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen (vgl. Blell; Lütge 2008: 129 und Schwerdtfeger 1989: 16ff). Um die Qualität des Filmerlebens zu messen, unterscheidet man zwischen emotionaler Beteiligung der RezipientInnen am Filmgeschehen und der Bedeutungskonstruktionen beim Zuseher (vgl. Decke-Cornill; Luca 2007: 21).

Ausgehend davon, dass das Vorwissen eines jeden Lernenden für seinen Lernerfolg ausschlaggebend ist, muss auch der Standpunkt von Biechele berücksichtigt werden, dass Filmverstehen als Prozess der Informationsverarbeitung gesehen wird und sich die rezipientInnenorientierte Filmverarbeitung auf die kognitive Psychologie stützt (vgl. Biechele 2006: 324).

Der Fokus auf die Machart des Mediums Film – auf das „Wie“, die filmische Sprache und seine Rezeption – erlaubt im Unterricht Rückschlüsse auf die (kulturellen und inhaltlichen) Reflexionen (vgl. Bauernfeind 2015: 63). Darüber zu sprechen „wie“ ein Film gemacht ist, welche Kameraperspektiven uns Einblick in bestimmte Szenen gewähren, welche Farben bei der Inszenierung angewendet werden oder welche Musik die Spannung und die Dramatik aufbaut, ist von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. Analysemethoden müssen an die Zielgruppe angepasst sein und je nach dem Zweck eingesetzt werden, in welchem sich bedeutungsbildende Prozesse der Analyse vollziehen können (vgl. ebenda).

Innerhalb jedes Bezugssystems findet sich jeweils ein Spektrum unterschiedlicher Möglichkeiten, so daß die analytischen Aufschlüsse bezüglich ihres Inhalts und Charakters variieren können. (Drasenböck; Lütge 2013: 22, zitiert nach Bauernfeind 2015: 63)

4.2. Kognition

Welche geistigen Prozesse durchläuft ein durchschnittlicher Rezipient bei der Informationsverarbeitung von Filmen?

Die kognitive Filmpsychologie nimmt keine Modellierung der sozial-psychologisch beschreibbaren Einstellungen, Präferenzen, Motivlagen und Bedürfnissen dieses Rezipienten vor, sondern begnügt sich mit der Beschreibung und Vorhersage seiner Kognitionen. Im Blickpunkt stehen die mentalen Operationen, die geistigen Prozesse bei der aktuellen Verarbeitung des Films und welchen Einfluß diese auf die Speicherung (des Films) im Gedächtnis haben. Auch für diesen Teilbereich gelten weitere Einschränkungen. (Ohler 1990: 43f)

Schwerdtfeger verwies bereits in den 1980er Jahren auf den Zusammenhang von Emotion und Kognition (vgl. Schwerdtfeger 1989: 31f). Eine Herausarbeitung der Wechselbeziehungen zwischen Emotionen und Kognitionen bei besonderem Bezug auf

Lernprozesse wurde jedoch erst später von Arnold ausgearbeitet und zielt darauf ab, dass Emotionen an der Aufnahme, Speicherung und am Abruf von Informationen beteiligt sind, welche energetisierend, initiiierend, verbindend beziehungsweise bewertend zutage kommen und somit Gedanken und Ideen für neue Aspekte offen halten (vgl. Arnold 2002: 104). In der Methodik der Sprachrezeption wird ein Paradigmenwechsel herbeigeführt. Textvorentlastung, verknüpft mit neuem und bereits vorhandenem Wissen, stellt mentale Prozesse der Verarbeitung in den Blickpunkt (vgl. Biechele 2006: 314f).

In der modernen Neurodidaktik heißt es, dass Lernen entwicklungsbedingt ist. Die Entwicklung der grundlegenden Struktur des Gehirns ist genetisch bedingt, die verschiedenen elektrischen Aktivitäten im Gehirn (Verbindungen zwischen den Neuronen, etc.) und die schnellere Reizweiterleitung werden durch Erfahrung beeinflusst. Laut Arnold muss einer Lehrperson daher bewusst sein, dass es sich beim Lernen nicht um das „Füttern“ von Informationen handelt. Lehrpersonen unterstützen ihre SchülerInnen bei der Entwicklung von Neuronengruppen (vgl. Arnold 2002: 122). Für Lehrpersonen besteht die Herausforderung darin, sich bestimmte Entwicklungsmuster der Lernenden zunutze zu machen (vgl. ebenda: 123). Die Einzigartigkeit und individuelle Organisation jedes Gehirns haben selbstverständlich Auswirkungen auf den Unterricht. Es heißt die Aufgabe zu meistern, alle SchülerInnen zu erreichen und beim Unterrichten ihre individuellen Unterschiede zu berücksichtigen (vgl. ebenda: 127).

4.2.1. Funktion oder Prozess?

Aus psychologischer Sicht gesehen beschreibt Ohler den Prozess der Verarbeitung von Film als aktiven Prozess – dabei interagiert das Vorwissen der RezipientInnen mit den eingehenden filmischen Stimuli (vgl. Ohler 1990: 43ff). Bei der Bedeutungskonstruktion laufen zwei Prozesse gleichzeitig ab: Der *top-down*-Prozess, bei dem Vorwissen und Informationen über den situativen Kontext genutzt werden, um die intendierte Bedeutung zu modellieren sowie der *bottom-up*-Prozess, in dessen Zuge sprachliche Elemente

analysiert werden, um die Bedeutung der erhaltenen Signale zu erschließen (vgl. Grünewald 2009: 223).

Bei den Verarbeitungsprozessen, die hierbei stattfinden, ereignen sich Enkodierungen über Prozessoren sowie Verarbeitung der aufgenommenen Information anhand von mentaler Repräsentation. Um die Qualität der verarbeiteten Prozesse beurteilen zu können, ist das gespeicherte, filmbezogene Wissen der RezipientInnen wichtig. Dabei wird zwischen dem narrativen, dem generellen Weltwissen und dem Wissen über filmische Darbietungsformen unterschieden (vgl. Ohler 1990: 48).

Zum narrativen Wissen zählen in Bezug auf Film typische Handlungssettings und Handlungssequenzen im Rahmen typischer Genres sowie typische ProtagonistInnenrollen, Plots und Handlungssettings. Diese Kenntnisse wiederum sind ausschlaggebend, um einen Film qualitativ verarbeiten zu können. Unterschiedliche kulturell geprägte narrative Wissensstrukturen können bei den RezipientInnen zu Verarbeitungsproblemen und Fehlverstehen führen (vgl. Biechele; Padrós 2003: 18).

Um Sehstrategien anwenden zu können wird Wissen vorausgesetzt, dabei wird zwischen deklarativem Wissen über Visuelles (Wissen über Bildsorten, Bildsyntax, etc.) und prozeduralem Wissen über Visuelles (implizites Wissen, das Prozesse des verstehenden Umgangs mit Bildern bedingt) unterschieden. Für die Konsumation audiovisueller Inhalte benötigt man Wissen über Bild-/Textverhältnisse und deren Wirkungen (vgl. Raabe 1997: 162).

Das Zusammenwirken der oben genannten Prozesse wird in nachstehender Graphik veranschaulicht:

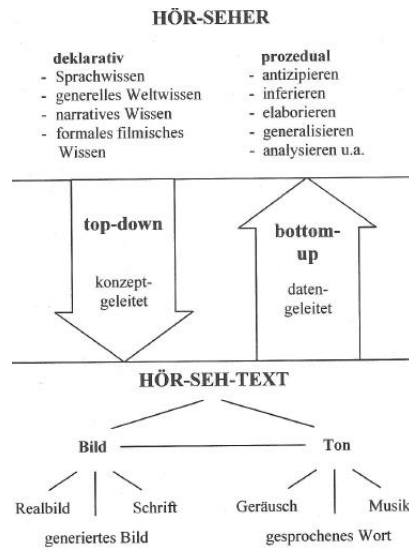


Abbildung 5 (Biechele 2006: 320)

4.3. Emotionen

Emotionen stellen wichtige Bedingungen für kognitive Prozesse dar (vgl. Mandl; Huber 1983: 10, zitiert nach Harms 2005: 247). Emotionen sind sehr eng verbunden mit Medien und beeinflussen neben der Aufmerksamkeitsspanne auch das Lernverhalten. Filme stärken die imaginäre Vorstellungskraft, was zur Verknüpfung zwischen Emotionen und lebensweltlichem Lernen führt. Laut Rössler wecken Spielfilme Emotionen, sie sind authentisch und es werden verschiedene Rollenbilder vermittelt, die einen Interpretationsspielraum lassen. Sie sprechen die Imaginationsfähigkeit der Lernenden an und ebenso haben sie viel mit der Lebenswirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers zu tun (vgl. Rössler 2007: 17).

Vor über einem Jahrzehnt befragte Michael Harms mehrere Dutzend Deutsch-StudentInnen britischer Universitäten über ihren erlebten Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt der Mediennutzung (vgl. Harms 2005: 13). Dabei wurde von den Lernenden hervorgehoben, dass der Einsatz authentischer Videomaterialien im Unterricht anstrengende oder beschwerliche Unterrichtssituationen auflockern würde. Außerdem

empfanden die Lernenden authentische deutsche Filme als motivierend, weil sie die Option hatten, die zu erlernende Sprache in einer „echten“ Kommunikationssituation zu erleben. Die Rückmeldungen der StudentInnen beinhalteten eine Reihe von Erfolgserlebnissen aufgrund des verstehenden Sehens. Eine Studentin aus der von Harms befragten Gruppe, welche die deutsche Sprache keineswegs als melodisch oder klangvoll bezeichnete, verbuchte Erfolge in ihrem fortwährenden Kampf beim Lernen durch den Einsatz von Hör-Seh-Verstehen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Als Begründung gab sie an, unerwartet das Gefühl zu haben, etwas verstanden zu haben, obwohl sie der Meinung war, kaum Lernfortschritte zu machen. Eine andere Studentin sprach vom kompletten „Eintauchen in die Zielsprache“, was bei ihr wiederum dazu führte, auch in dieser Sprache zu denken. Weiters fielen Aussagen wie „Freude bereiten“, oder „Lebendigkeit“ (vgl. Harms 2005: 242f). Harms kommt zu dem Schluss, dass positive Emotionen sowohl für Lern- als auch für Merkvorgänge förderlich sind (vgl. ebenda: 247).

Zuhören ist eine aktive Tätigkeit, die dazu führt, dass bei jedem Zuhörer andere innere Vorgänge ablaufen und unterschiedliche Emotionen hervorgerufen werden.

Beleuchtet man Filmerleben als emotionale Beteiligung am Film, dann geht es darum, die Emotionalität des Subjekts bei der Filmrezeption zu ergründen, ohne dabei die Rationalität zu vergessen. Laut Decke-Cornill und Luca können Emotionen nicht auf physiologische Reaktionen des Organismus beschränkt werden, da es sich um eine komplizierte Verknüpfung von vier Ebenen handelt (Kultur, Sozialstruktur, Persönlichkeit und Physiologie), aus denen Emotionen (bzw. das, was wir unter Emotionen verstehen) abgeleitet werden (vgl. Decke-Cornill; Luca 2007: 22). In der Emotionspsychologie werden Merkmale des Erlebens von Emotionen beschrieben, die das vermitteln, was unter emotionaler Beteiligung am Film verstanden werden soll. Emotionen dienen als Organisator des individuellen Bewusstseins und sind für die Wahrnehmung und Erkennung zuständig. Das Ausdrücken und Verstehen von Emotionen muss nicht ausschließlich über verbale Kommunikationskanäle laufen (vgl. ebenda).

Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass Film nicht Wirklichkeit ist, sondern Wirklichkeit interpretiert. Im Film handelt es sich um eine Interpretation, die der Drehbuchautor, der Regisseur und der Kameramann mit den Mitteln und Möglichkeiten des Mediums Film, verwirklichen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 16).

Film ist ein zeichenhaftes Produkt, er re-präsentiert abwesende Phänomene und Sachverhalte, er ist nicht identisch mit dem, was er repräsentiert, er ist demnach bedeutungstragend und interpretationsbedürftig (Borstnar et al 2008: 39).

Laut Ernst eignet sich die Textsorte Spielfilm besonders, um Emotionalität auf verbaler und nonverbaler Ebene als Mittel und Ausdruck künstlerischer Gestaltung zu transportieren. Trotz des Bewusstseins der Fiktionalität eines Spielfilms können die bei der Konsumation entstandenen Emotionen durchlebt werden (vgl. Ernst 2016: 305f).

4.4. Wahrnehmung

Für Schwerdtfeger ist der Zusammenhang zwischen Emotion, Kognition und Wahrnehmung fast untrennbar verbunden. Der Mensch sieht nicht nur mit den Augen, sondern mit den visuellen Zentren seines Gehirns, die Augen fungieren dabei nur als Tore. Die Gestaltungsmuster sind sowohl angeboren, als auch im Zuge der Sozialisation erworben (vgl. Schwerdtfeger 1989: 28).

Um Informationen aufnehmen zu können, benötigt der Mensch mehrere Kanäle, dabei liegt der eindeutige Schwerpunkt im visuellen Kanal: Wir nehmen mit dem Auge 70 bis 80 Prozent unserer Informationen auf und nur 13 Prozent mit dem Ohr (vgl. Oltmann; Schleiffer 1977: 213, zitiert nach Harms 2005: 247). Die optische Wahrnehmung ist der akustischen in zeitlicher Hinsicht deutlich überlegen. Da sich Schallwellen langsamer als Licht ausbreiten, können visuelle Eindrücke rascher erfasst werden als akustische. Kurz

gesagt: Ein Bild erreicht einen Lernenden eher als ein Ton (vgl. Apelt 1976: 196, zitiert nach Harms 2005: 247).

Sehen kommt vor Sprechen: Die Welt erschließt sich mit dem Kind zuerst als Bild. Wenn wir dann lernen, dem Augenschein der Welt mit Worten auf den Grund zu gehen, können wir der widersprüchlichen Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Wissen nicht mehr entkommen. Unsere gesellschaftlich vermittelte Einstellung zu dem, was wir sehen, prägt die Art, wie wir es sehen und wie wir die Erscheinungen der Welt darstellen.“ (Berger 1990 – Klappentext, zitiert nach: Brandi 1996: 5)

Bei der Betrachtung von Bildern und Filmen kommt es zu einer Auswirkung der Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Kognition und Emotion. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Film die Wahrnehmung seines Betrachters gezielt beeinflussen kann. Dazu wählen die Filmemacher entsprechende filmische Mittel (Bild- und Tonzeichen, Montage von Szenen, etc.). Eine weitere Beeinflussung ist die Tatsache, dass Filme nur „Wirklichkeitsausschnitte“ zeigen (vgl. Heyd 1997: 107).

Harms (siehe Kapitel 4.3.) vermutet, dass die audiovisuelle Erziehung Einfluss auf die Wahrnehmung habe, wie nachfolgend beschrieben wird:

Im Vergleich zu gedrucktem Text werden bewegte Bilder von vielen Informanten als unmittelbare Erfahrung empfunden, während die Lektüre von Printmedien, insbesondere Büchern, zuweilen eine Herausforderung darstellt. Bislang hat die Wahrnehmungspsychologie noch wenig Antworten darauf, wie die an schnelle Bildfolgen und harte Schnitte gewöhnten Mitglieder der Fernsehgeneration die vor ihren Augen ablaufenden visuellen Eindrücke aufnehmen und sich sinnvoll aneignen. Aus den Äußerungen vieler Studentinnen und Studenten wird jedoch deutlich, dass ihnen die Entschlüsselung und Verarbeitung visueller Informationen nicht nur keine Schwierigkeiten bereitet, sondern gelegentlich einfach vertrauter ist als die Dekodierung geschriebenen Textes. (Harms 2005: 152)

Um einen Film verstehen zu können, muss die Wahrnehmung des audiovisuellen Textes gegeben sein, was wiederum mit den Eigenschaften des Mediums in Bezug auf die Entschlüsselung der filmischen Zeichen sowie des Wahrnehmungsvermögens der RezipientIn zusammenhängt (vgl. Toth 2010: 29). Film ist die Verknüpfung zwischen gesprochener Sprache und non-verbalen Zeichen (vgl. Chudak 2008: 118).

Wiederholungen, Standbilder und Zeitlupe erlauben die Zerlegung der Wahrnehmung in kleinste Schritte zur Bewusstmachung seitens der Lernenden über die Manipulation von Zeit und Raum (vgl. Heyd 1997: 108).

Das Bild ist abhängig von der Kameraführung (Entfernung vom Objekt, Bewegung, Perspektive), der Ton besteht aus Sprache, Geräuschen und Musik. (Heyd 1997: 110)

Einer der gravierendsten Unterschiede zwischen Sprache und Film ist, dass der Film – im Gegensatz zur Sprache – konditionale Beziehungen, Negationen, Fragen oder Rückbezüglichkeiten nicht ausdrücken kann. Sprache kann metafilmische Aussagen (wie wahr oder falsch) machen, ein Film kann das nicht. Anhand von Sprache können Situationen beschrieben werden. Ein Film hingegen zeigt Situationen, indem er Geräusche, Farben oder Bewegungen wiedergibt und oftmals dabei eine eigene Realität darstellt (vgl. Schwerdtfeger 1989: 15).

Laut Neumann und Wulff geht es bei der Filmwahrnehmung „um eine im Erleben geführte Auseinandersetzung mit fundamentalen Überzeugungen, Glaubenspostulaten, Elementen der Hoffnung und der Angst, die das Subjekt in seiner ganzen Person betreffen“ (Neumann; Wulff 1999: 5, zitiert nach Bauernfeind 2015: 58). Sprech- und Schreibanlässe, die mit Film in Zusammenarbeit gebracht werden, beinhalten daher Denkprozesse und verbale Artikulation der Lernenden (vgl. Bauernfeind 2015: 58). Es kommt also zu einer kommunikativen, authentischen Auseinandersetzung auf zwei Ebenen zwischen dem Medium und der ZuschauerIn sowie der an die Rezeption anknüpfenden Gespräche und

den Austausch der Lernenden (Stellungnahmen, Interpretations- und Deutungsmuster) (vgl. Henseler et al 2011: 9, zitiert nach Bauernfeind 2015: 58).

Das Phänomen der Wahrnehmung spielt in der Motivationsforschung eine grundlegende Rolle. Denn wohin sich die bewusste oder unbewusste Wahrnehmung verlagert, dort konzentriert sich auch die Aufmerksamkeit, dort errichtet sich das Fundament für alle weiteren kognitiven Lernvorgänge. Was wir wahrnehmen, interpretieren wir automatisch und schreiben jener Interpretation unbewusst eine Deutung zu. (Bauernfeind 2015: 59)

Da die duale Darstellungsform von audiovisuellen Medien (die Kombination von Bild und Ton) nicht immer nur eine Erleichterung für den (fremdsprachigen) Rezipienten ist, sollte die Wahrnehmung gezielt geschult werden. Vor allem dann, wenn Bild- und Tonspur nicht simultan, sondern sukzessiv verlaufen. Betroffen sind neben der Wahrnehmung sprachlicher Ausdrucksmittel auch paraverbale und nonverbale Zeichen. Werden bei bestimmten Lernzielen und gewissen Situationen Aktivitäten eingebaut, kann die Komplexität von zeichenverwobenen Medien verringert werden (vgl. Lütge 2012: 68, zitiert nach Menger 2014: 40).

Wahrnehmung ist ein aktiver, aber subjektiver Prozess, der selektiv filternd sowie neurobiologisch individuell erfolgt (vgl. Bauernfeind 2015: 59).

Bei der Rezeption von Filmen werden unterschiedliche Sinne gleichzeitig angesprochen, was den RezipientInnen den Zugang zur und das Verständnis der fremden Sprache erleichtert. Neben verbalen Filmdialogen kommen außerdem auch nonverbale und paralinguistische Aspekte von Kommunikation wie Mimik, Gestik und Körpersprache sowie Intonation, Sprechtempo, Sprechpausen vor. Dabei handelt es sich um Bestandteile jeder mündlichen Kommunikation, die für das Verstehen einer fremden Sprache hilfreich sein können (vgl. Surkamp 2017: 74).

4.5. Authentizität

Authentizität wird als Konzept fremdsprachlichen Lehrens und Lernens in unterschiedlicher Weise verstanden, wobei sich eine zielkulturell orientierte und eine lernkontextbezogene Authentizität unterscheiden lassen. In der ersten Lesart dient der Begriff der Authentizität am häufigsten zur Bezeichnung eines unveränderten Originaltexts aus der Zielkultur (z. B. Speisekarte, Roman in Originalausgabe). Dabei verkörpert der Text einen Teil einer Kommunikationssituation mit den daran beteiligten Aktant/innen (Sprecher/in, Adressat/in), die ebenfalls unter dem Aspekt der Authentizität zu beurteilen sind. In der zweiten Auslegung wird der Begriff der A. auf den jeweiligen Lernkontext bezogen, d. h. auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in einem bestimmten Stadium des institutionellen Fremdsprachenerwerbs. Im Spannungsfeld zwischen zielkultureller und lernkontextbezogener Authentizität ist die Debatte um die sog. didaktisierten Texte anzusiedeln, die von adaptierten Originaltexten [...] bis zu spezifisch für den Unterricht erstellten Texten reichen; damit verknüpft ist die Diskussion um die grundsätzliche Eignung zielkulturell authentischer Texte für den Unterricht und den geeigneten Zeitpunkt ihrer Einbeziehung. Authentizität kann aber nicht nur als Eigenschaft von Texten, sondern auch als Ergebnis eines Prozesses der Authentisierung verstanden werden. Diese erfolgt im Fall der zielkulturellen Authentizität durch den Muttersprachler meist unbewusst im Kommunikationsakt. Die lernkontextbezogene Authentisierung, d. h. die Anpassung von Texten und Materialien an die angenommene Lernerkompetenz, wird dagegen von Lehrkräften und insbesondere von Lehrwerkautor/innen bewusst angestrebt. (Surkamp 2017: 12f)

Die Authentizität eines Films gibt dem Fremdsprachenlernenden die Möglichkeit, das Land und die Kultur des Zielsprachenlandes näher kennenzulernen – vor allem, wenn man nicht in diesem lebt beziehungsweise es nicht besucht. Obwohl ein Film immer die Meinung seines Regisseurs zeigt, hat jeder Zuschauer seine Perspektive und nimmt eine eigene Stellung zu der Geschichte und den SchauspielerInnen ein. Dies kann für den Unterricht förderlich sein und zu lebhaften Diskussionen führen (vgl. Guse 2016: 23).

Laut Rössler verfügen Filme über eine gewisse Authentizität (vgl. Rössler 2007: 17). Aspekte des täglichen Lebens der Menschen des Zielsprachenlandes – ihre Beziehungen, Kommunikation, Verhaltensmuster, Rollen der Geschlechter, Lebensziele (vgl. Lay 2009:

109), gepaart mit gesellschaftlichen Strukturen, sozioökonomischen Grundlagen und den Werten und Normen der Alltagskultur werden deutlich (vgl. Schumann 2006: 172, zitiert nach Guse 2016: 25).

Schmitz hingegen teilt diese Anschauung nicht ganz, obwohl er das Medium Film für den Unterricht sehr schätzt. Allerdings spiegeln Filme, seiner Ansicht nach, keine Wirklichkeit wider, da sie mit rein technischen Mitteln für ein bestimmtes Zielpublikum konzipiert seien und so eine fiktive Wirklichkeit erschaffen (vgl. Schmitz 2015: 150).

Gügold weist darauf hin, dass Filmdialoge nicht authentisch sind, weil sie keine Alltagssprache darstellen, jedoch sind übliche Kommunikationsverfahren und Gesprächsformen, wie man sie aus der Alltagskommunikation kennt, enthalten (vgl. Gügold 1991: 239).

Für Welke bestehe kein Zweifel, Filme seien authentisch, weil sie uns in unbekannte Welten eintauchen lassen. Dabei würde die Weltaneignung im Hören, Sprechen, Sehen, Lesen und Schreiben vollzogen und über das Erlebte inszeniert (vgl. Welke 2012: 41).

Laut Surkamp dienen Filme als authentische Kulturprodukte, in denen die Zielsprache durch Bilder, konkrete Situationen und menschliche Begegnungen sowie durch Geräusche und Musik kontextualisiert wird (vgl. Surkamp 2017: 74).

Laut einer Umfrage, die zwischen 190 Germanistik-StudentInnen an der Adam-Mickiewicz-Universität in Polen durchgeführt wurde, bieten Filme aus Sicht der Lernenden authentische Sprechkanäle. Weiters unterstützt das Medium Film den Lernprozess durch die Verbindung von Bild und Ton (vgl. Chudak 2007: 16).

Die Meinungen zur Authentizität der Filme im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht gehen auseinander, jede Lehrperson wäre allerdings überrascht über die interpretatorischen Fähigkeiten und die filmsprachlichen Kenntnisse der meisten Lernenden.

5. REZEPTIONSFORSCHUNG

Medien haben individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen. Sie beeinflussen unsere Alltagsgewohnheiten, die Vorstellungen von Öffentlichkeit und Privatheit und den Aufbau der Images von Bevölkerungsgruppen, Politikern oder Prominenten. Warum das so ist, können die Medienwirkungs- und Mediennutzungsforschung sowie die Wissenschaft beantworten (vgl. Bucher 2012: 17).

Mit Hilfe der Rezeptionsforschung können alle Phänomene erfasst werden, die damit verbunden sind, dass eine konkrete Person ein konkretes Medienangebot nutzt (vgl. Gehrau 2002: 9ff, zitiert nach Gehrau 2008: 341). Um den Prozess der Rezeption zu untersuchen, werden unter anderem Beobachtungsdaten herangezogen, die durch BeobachterInnen das Verhalten von Personen im Umgang mit Medien erfassen. Ermittelt werden kann damit beispielsweise, wie angespannt beziehungsweise aufmerksam Rezipienten sind, welche die jeweiligen Medieninhalte verarbeiten (vgl. Brosius et al 2016: 188).

Andere kommunikationswissenschaftliche Forschungsfelder befassen sich mit den Kommunikatoren beziehungsweise dem Medienangebot, ohne die einzelne Rezeption zu betrachten (vgl. Gehrau 2002: 9ff, zitiert nach Gehrau 2008: 341). Es geht darum zu erforschen, was vor, während und unmittelbar nach dem Kontakt des Mediennutzers mit dem Medienangebot geschieht und wie das Publikum sich verhält. Von den vier unterschiedlichen Forschungsfeldern (Kommunikationswissenschaft, Mediaforschung, medienpsychologische Rezeptionsforschung und empirische Medienwissenschaft), die Gehrau beschreibt, korrelieren die beiden letztgenannten mit der vorliegenden Untersuchung:

Bei der medienpsychologischen Rezeptionsforschung geht es laut Gehrau insbesondere um den eigentlichen Rezeptionsprozess. Es wird untersucht, welche Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Motivationsfaktoren auf die Mediennutzung einwirken und wie Personen, Medienangebote kognitiv und emotional verarbeiten. Emotionen sind spezielle

Konstellationen der Bewertung körperlicher Erregungszustände. Kognitionen sind ein spezifisches Zusammenspiel aus sensorischen Wahrnehmungen und individuell vorhandenen Wissensbeständen. Die Konsumation von Medien ruft Emotionen und Kognitionen hervor und beeinflusst dabei das ablaufende Wahrnehmen und Erleben (vgl. Mangold et al. 2004: 3ff, zitiert nach Gehrau 2008: 342).

Laut Gehrau untersucht die empirische Medienwissenschaft den Kontext der Rezeption, d.h. deren Einbettung in die Strukturen von Alltag, Gesellschaft, Kultur und Macht. Sie beschäftigt sich mit der Frage, wie die Menschen Medienangebote kulturell interpretieren und wie sie sie in ihr alltägliches Leben integrieren (vgl. Gehrau 2002: 18ff, zitiert nach Gehrau 2008: 341). Solange sich die Medienwissenschaft im Feld der Rezeptionsforschung bewegt, bleiben kulturwissenschaftliche, semiotische oder handlungstheoretische Ansätze kombiniert mit gesellschaftskritischen Theorien. Die Rezeption von Medien versteht man als aktive, symbolisch vermittelte Aneignung von Gesellschaft und Kultur durch den Mediennutzer (vgl. Gehrau 2008: 342).

5.1. Methodische Strategien in der Rezeptionsforschung

Laut Gehrau untersuchte man ursprünglich in der Medienpsychologie Prozesse der Rezeption anhand von Experimenten, indem man zwei Gruppen (eine Experimental- und eine Kontrollgruppe) miteinander verglich. Mittlerweile erhebt man Daten auch mit Hilfe von kontinuierlichen Messverfahren, wie der Messung von physiologischen Parametern (Herzfrequenz, Hautleitfähigkeit oder anhand von Körpermerkmale, wie z.B. Mimik oder Blickrichtung), um die Rezeption zu messen. (vgl. Gehrau 2002: 154ff, zitiert nach Gehrau 2008: 343).

Bei empirischen Rezeptionsstudien der Medienwissenschaft wird hingegen meist qualitativ vorgegangen, etwa anhand von geführten qualitativen Interviews, um das Rezeptionserleben und dessen Einbindung in den Alltag der Befragten zu rekonstruieren.

Dabei kann es sich auch um Beobachtungen für alltägliche Mediennutzungssituationen handeln, bei denen teilnehmende Beobachtungen mit qualitativen Befragungen kombiniert werden (vgl. Mikos; Wegener 2005: 254ff, zitiert nach Gehrau 2008: 343).

Die Bereiche in der Rezeptionsforschung sind vielfach miteinander verbunden und arbeiten zusammen an denselben Problemstellungen, die nicht eindeutig voneinander differenzierbar sind (vgl. Gehrau 2008: 344).

Auch wenn in Bezug auf die Fragestellung und die Methoden die Wirkungsforschung und die Rezeptionsanalyse streng zu trennen sind, verschwimmen bei der vorliegenden Auswertung die Ergebnisse für beide Forschungen zum Teil. Die Wirkungsforschung erfasst und beschreibt die Folgen der Medienrezeption für den Rezipienten. Bei der Rezeptionsanalyse ist im engen Sinne die Erfassung und Beschreibung der Aufnahme und Verarbeitung (massen-)medialer Inhaltsangebote gemeint⁷.

Michael Charltons Ansatz der kognitionswissenschaftlichen Rezeptionsforschung besagt, dass Rezeption als konstruktiver und wissensbasierter Verstehensprozess beschrieben wird. Diese Prozesse verlaufen simultan aufsteigend von der Reizgrundlage (*bottom-up*) und absteigend von den im Langzeitgedächtnis gespeicherten Konzepten und Schemata (*top-down*) (vgl. Charlton 1997: 19f).

Die handlungstheoretische Rezeptionsforschung von Charlton ergänzt Grimm (1999) durch den kognitiv-physiologischen Ansatz der Rezeptionsforschung (bei Fernsehgewalt-Rezeption), der neben den kognitiven Prozessen auch die lange vernachlässigten emotionalen und physiologischen Vorgänge während der Medienrezeption miteinbezieht (vgl. Grimm 1999: 19).

„Wirkungsmodelle, denen zufolge ein linear-analoger
Übertragungsmechanismus die Darstellungsinhalte in das

⁷ vgl. <https://homepage.univie.ac.at/gabriele.tatzl/lehre/VWien03Praes03RezAna.pdf> (letzter Zugriff am 15.4.2019)

Rezipientenbewusstsein „transportiere“, werden der Komplexität der Rezeptionsprozesse nur ungenügend gerecht.“ (Grimm 1999: 19).

„Insbesondere die vom Vorwissen des Zuschauers geprägten Top-down-Prozesse sorgen dafür, daß Darstellungsinhalte einer kritischen Prüfung unterzogen und nur im Grenzfall vollständig akzeptierend vom Zuschauer übernommen werden. (Winterhoff-Spurk 1989, zitiert nach Grimm 1999: 19)

6. CONCLUSIO

Filme eignen sich generell als Lernmedien für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und können sogar „als ein Schlüssel zur Sprache betrachtet werden.“ (Welke 2013: 52)

Es darf dabei aber nicht immer nur um die Handlung des Films gehen, sondern auch darum, wie etwas geschehen ist und wie Gefühle und Gedanken hergestellt werden (vgl. Abraham 2012: 12). Laut Abraham sind die Lernbereiche im Fremdsprachenunterricht, Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen, mit Texten und Medien umgehen sowie Sprache und Sprachgebrauch, anhand von Filmen gut anwendbar. Beim Sprechen und Zuhören können die Handlung des Filmes nacherzählt, filmische Mittel beschrieben und kritisch besprochen werden (vgl. ebenda: 59). Kontroverse Themen aus Filmen können erörtert und als Text zusammengefasst werden, ebenso wie zum Film und zum Thema passende Texte (aus Zeitungen, dem Internet, etc.) recherchiert werden. Bei der Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch wird das Sprachbewusstsein und die interkulturelle Kompetenz gefördert: wie, z.B. das Sprechen über Dialekte oder andere Sprachen in einem Film (vgl. ebenda).

Welche Funktion hat der Film für den Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der fremdsprachlichen Filmanalyse? Raabe hat in einem Plädoyer über das Visuelle eine Reihe von Pro-Argumenten aufgezählt. Dazu zählen der Zugriff auf die Realität außerhalb des Klassenraums, die Überbrückung räumlicher Distanz, die multimedial präsentierten fremdkulturellen Inhalte und situativen Kontexte, die erweiterte Veranschaulichung emotional-affektiver Momente, aber auch das erweiterte Textsortenangebot. Ein wesentlicher Punkt ist die Wahrnehmung authentischer Sprache mit authentischen SprecherInnen (MuttersprachlerInnen) in ihrer konkreten soziokulturellen Einbettung (siehe Kapitel 4.5.). Damit einher geht die Erfahrung verbaler und non-verbaler gebundener Kommunikation sowie ein großes Angebot an Sprech- und Handlungsimpulsen (vgl. Raabe 1997: 151). Visuelle Medien begünstigen beim Lernen unter anderem:

- Die bessere Verstehensleistung bei deskriptiven Texten.
- Das bessere Globalverständnis bei narrativen Texten.
- Die Erzeugung von (gesteigerter) Aufmerksamkeit.
- Die Verbesserung von Langzeiteffekten beim Lernen.
- Das situative und kontextbezogene, bzw. ganzheitliche Lernen.
- Die Steigerung der Motivation.
- Die auditive Sprachwahrnehmung und Verarbeitung die meist audiovisuell sind.
- Das bewegte Bild ermöglicht (fremd)sprachliches Verstehen bis zu einem gewissen Grad sprachfrei.
- Visualisierung ist bei Inferenzprozessen hilfreich (insbesondere beim Verstehen fremdkultureller Inhalte) (vgl. Raabe 1997: 152).

Im Alltag sind wir kontinuierlich visuellen und auditiven Reizen ausgesetzt, wodurch die Verschmelzung von Bild und Ton – in Film, Fernsehen und Internet – konstruiert und den Fremdsprachenlernenden die Möglichkeit geboten wird, die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens zu entwickeln und die Imaginationsfähigkeit eines Jeden zu fördern. Tonsers misst dem Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht daher große Bedeutung bei. (vgl. Tonsers 2010: 212). Weitere wesentliche Aspekte sind, dass Spielfilme im Hinblick auf ihren Inhalt, kulturelle, soziologische und historische Werte transportieren sowie das Zusammenwirken von Bild, Sprache und Musik in einem Film wesentlich ansprechender für die Lernenden ist, als Bild, Sprache und Musik getrennt voneinander sein könnten (vgl. ebenda: 213).

In einer Studie von Lay über den Stellenwert von Filmmaterialien und audiovisuellen Lernformen im gegenwärtigen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an taiwanesischen Hochschulen listete der Autor eine Reihe von Argumenten für audiovisuelle Texte auf. Sie

veranschaulichen, dass Filme im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaften (Medienpädagogik, Lernpsychologie, Fremdsprachenforschung etc.) eine sinnvolle und wichtige Ergänzung zu herkömmlichen Printmedien darstellen. Junge Menschen interessieren sich im Allgemeinen für Kino und Filmwissenschaft und – wie bereits mehrmals erwähnt – steigern Lerninhalte, die thematisch lebensweltlich relevante Aspekte der Lernenden ansprechen, ihre Motivation (vgl. Lay 2009: 109). Hrushko weist darauf hin, dass es kein universell anwendbares Rezept für die Förderung des Interesses von Sprachlernenden gibt, die Lehrpersonen allerdings anhand von Zusatzmaterialien (Spielen, Gedichten, Liedern, landeskundlichen Texten, etc.) den Unterricht abwechslungsreicher gestalten können (vgl. Hrushko 2015: 271). Dazu geben filmische Texte den Fremdsprachenlernenden visuelle Verstehenshilfen und tragen ferner zu einem erweiterten abwechslungsreicheren Textsortenangebot bei. Mit Hilfe von Filmen können räumliche Distanzen überbrückt werden. Die Menschen, das Land und die Kultur der Zielsprache werden den Lernenden nähergebracht. Die Thematisierung sozialer Probleme einer Gesellschaft (z.B. zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Geschlechterrollen, Stellenwert von Familie, Identitätsmuster, Liebe, Glück und Unglück, Lebensziele, Ideale, Wertewandel, etc.) in Filmen spiegeln die Gesellschaft und die Zeit wider, in der sie entstanden sind (vgl. Lay 2009: 38).

Eine Reihe von AutorInnen stellten immer wieder die Frage nach dem „Warum“. Warum findet der Film keinen festen Platz in der Unterrichtspraxis? So auch Chudak, der nachstehend zwar keine Begründung, aber zumindest eine Erklärung anhand seiner Erfahrung und Unterrichtspraxis gefunden hat.

„Befragt man Lehrerinnen und Lehrer zu den Ursachen, warum Spielfilme im Unterricht selten eingesetzt werden, bekommt man meistens folgende Reaktionen: „Zu viele Filme, zu wenig Zeit.“, „Wie wähle ich eigentlich einen Film für meinen Unterricht?“, „Ich kenne mich mit deutschen Filmproduktionen nicht aus.“, „Dafür habe ich doch keine Zeit im Unterricht!“, „Kannst du mir vielleicht einen Tipp geben?“ Und wo finde ich Didaktisierungsvorschläge/Übungsmaterial zu dem Film?“ (Chudak 2007: 14).

Katja Riegler hat in ihrer Untersuchung (wie bereits in Kapitel 2.2. erwähnt), Gründe für den Verzicht auf audiovisuelle Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht herausgearbeitet. Im Zuge ihrer Befragung von Lehrpersonen hatten diese die Aufgabe folgenden Satz zu vollenden: „Ich könnte mir vorstellen audiovisuelles Material in meinem Unterricht einzusetzen, wenn...“

Die Antworten waren wie folgt:

„...die technischen Voraussetzungen besser wären.“

„...ich mich mehr damit beschäftigen würde.“

„...die Kurszeit nicht so knapp bemessen wäre.“

„...es bereits didaktisiertes Material geben würde, das zu meiner Zielgruppe passt.“

„...ich eine höhere Kursstufe hätte; ab B1“ (vgl. Riegler 2012: 53).

Eine ausgesprochen interessante und relevante Begründung für den Verzicht von audiovisuellen Materialien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sei die Unsicherheit in Bezug auf das WIE? – und nicht der Mangel an theoretischem Wissen über die positiven Auswirkungen von filmischen Texten. Es fehle lediglich an Wissen über die praktische Umsetzung (vgl. ebenda: 61).

Daraus ist zu schließen, dass eine gezielte Aufklärungsarbeit für Lehrpersonen von Vorteil wäre. In den vergangenen Jahren hat sich auf dem technischen Sektor viel getan und es ist unbestritten, dass die Arbeit mit Filmen eine zusätzliche Herausforderung für die Lehrpersonen darstellt.

Neben dem großen Arbeitsaufwand für Lehrende kritisiert Chudak, dass bestimmte Filme aus allgemein wahrnehmungspsychologischen Gründen für den Fremdsprachenunterricht – aufgrund moderner Erzähltechniken und Manipulation der Wahrnehmung – ungeeignet seien (vgl. Heidecker 1994: 440; Müller; Raabe 1995: 318f, zitiert nach Chudak 2008: 117).

Lernzielbereiche für die Arbeit mit Filmen sind die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens, der Auf- und Ausbau landeskundlichen, fremdkulturellen Wissens, der Auf- und Ausbau

von Medienwissen und Medienkompetenz (z.B. Wissen über Filmgattungen, -genres, semantische und pragmatische Funktionen von Filmtexten, die Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens sowie das Sprechtraining (vgl. Biechele 2006: 313).

II. EMPIRISCHER TEIL

7. EMPIRISCHE STUDIE

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde deutlich gemacht, dass es eine Reihe an theoretischen Auseinandersetzungen zum Thema „audiovisuelle Texte im Fremdsprachenunterricht“ gibt. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist Schwerdtfeger zweifellos die Pionierin auf dem Gebiet der audiovisuellen Medien im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache.

Viele weitere AutorInnen befürworten in ihren theoretischen Auseinandersetzungen den Einsatz von audiovisuellen Texten – wie bereits in dieser Arbeit zusammengefasst wurde – allerdings entsprechen sie nicht immer der Unterrichtspraxis. In der vorliegenden Arbeit werden den Lehrpersonen eingeschränkte technische Kenntnisse vorgeworfen sowie der Mangel an audiovisuellem Equipment in den Bildungseinrichtungen kritisiert. Wissenschaftlich fundierte Daten, die diese Behauptungen bestätigen beziehungsweise widerlegen könnten, liegen aber nicht vor.

Ähnlich wie in der bereits erwähnten Studie von Riegler (Kapitel 2.2.), handelt es sich bei der nachfolgenden Untersuchung um eine Beschreibung der Auswirkungen von filmischen Texten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf die Lernenden anhand ihres Rezeptionsverhaltens.

7.1. Forschungsstand, Forschungsfrage und Hypothesen

Der Einsatz audiovisueller Texte dient der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, der Schulung des Hör-Seh-Verstehens beziehungsweise des Sehverstehens, der ästhetischen Bildung sowie der Schulung eines kritischen und selbstbestimmten Umgangs mit Medien. Der aktuelle Forschungsstand zeigt allerdings, dass die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens im Fremdsprachenunterricht als vernachlässigt gilt.

Die zentrale Forschungsfrage, der in dieser Arbeit nachgegangen wird, lautet: „**Steigert die Auseinandersetzung mit filmischen Texten die sprachliche Kompetenz, den sprachlichen Fortschritt sowie das Selbstwertgefühl der Lernenden?**“

Mit dem Versuch einige Desiderate zu schließen, habe ich mich mit folgenden Erkenntnisinteressen beschäftigt:

- Die Sprachverwendung von Fremdsprachenlernenden zu untersuchen und dabei Aufschlüsse über den jeweiligen individuellen Lernstand zu geben.
- Die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden nachzuzeichnen.
- Zu erforschen, ob die Auseinandersetzung mit filmischen Texten zum sprachlichen Zuwachs beiträgt und das Selbstwertgefühl bereichert.
- Herauszufinden, warum Hör-Seh-Verstehen nicht von allen Unterrichtenden als integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts angesehen wird.
- Zu untersuchen, ob Unterricht mit filmischen Texten Aspekte birgt, die den Lernenden das Sprachverständnis erleichtert.

Folgende Hypothesen wurden im Zuge der Überlegung, dass die Bedeutung des Potenzials der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen für den Fremdsprachenunterricht verkannt wird, aufgestellt:

- Die Auseinandersetzung mit filmischen Texten im Fremdsprachenunterricht geht weit über reine Rezeption hinaus.
- Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht ist für die Allgemeinbildung von Vorteil und erhöht die sprachliche Kompetenz.
- Die Auseinandersetzung mit filmischen Texten im Fremdsprachenunterricht verlangt den Lernenden eigenständiges Interpretieren ab.
- Die individuelle Hör-Seh-Verstehens-Kompetenz kann den eigenen Lernerfolg bestätigen.

- Fremdsprachenlernende können audiovisuelle Inhalte explizit thematisieren.

7.2. Dokumentation des Forschungsprozesses

Um oben genannte Erkenntnisinteressen untersuchen zu können, war der direkte Kontakt von Unterrichtssituationen, in denen mit filmischen Texten gearbeitet wird, erforderlich. Es erfolgte die Suche nach einer geeigneten Kursgruppe mit Lehrpersonen, die viel Erfahrung auf dem Gebiet Hör-Seh-Verstehen vorzuweisen hatten und diese Fertigkeit in verstärktem Maße in ihrem Unterricht anwendeten.

Der Forschungsprozess fand in einem Deutsch-als-Fremdsprache B2/2-Kurs an der Volkshochschule im 5. Wiener Gemeindebezirk statt. Es handelte sich um einen Intensivkurs, der an drei Abenden pro Woche erfolgte (jeder Kurstag bestand aus drei Einheiten), der von zwei Lehrpersonen abwechselnd geleitet wurde, die über langjährige praktische Erfahrung in der Erwachsenenbildung verfügen. Alle Einheiten, in denen mit Hör-Seh-Verstehen gearbeitet wurde (dabei handelte es sich um ein Fünftel der Kurszeit), wurden von mir beobachtet. Weiters befragte ich die Lernenden mittels Fragebogen und interviewte die Lehrperson.

In der Fremdsprachenforschung werden sowohl standardisierte Fragebögen, als auch qualitative Einzelinterviews häufig eingesetzt – man spricht hierbei von *mixed-methods-Designs* (vgl. Riemer 2016: 157). Im konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung zeigte sich die Anwendung mehrerer Untersuchungsinstrumente am geeignetsten, um alle möglichen Ergebnisse zu erfassen und auszuwerten.

Schritt 1: Vorbereitung

Zugang zum Unterrichtsfeld: Kontaktaufnahme mit einer Institution und der passenden Lehrperson, die Hör-Seh-Verstehen im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts anwendet.

Schritt 2: Beobachtung des Unterrichts

Die Erkenntnisse der Beobachtung in den Unterrichtsstunden, die eine Reflexion und Evaluation des Unterrichtsgeschehens ermöglichen, wurden in Echtzeit schriftlich dokumentiert.

Schritt 3: Erstellung eines Fragebogens für die Lernenden

Dieser Fragebogen konnte erst nach Abschluss der letzten Einheit, in der Hör-Seh-Verstehen angewendet wurde, erstellt werden, da sich die Fragen gezielt auf die im Unterricht verwendeten audiovisuellen Texte bezogen und die individuelle Stundenvorbereitung immer sehr kurzfristig erfolgte.

Schritt 4: Befragung der Lernenden mittels Fragebögen

In der letzten Unterrichtseinheit des Kurses wurden alle anwesenden Lernenden mittels Fragebogen zur Selbsteinschätzung und Wahrnehmung ihres Lernerfolgs befragt. Ursprünglich war es vorgesehen, Einzelinterviews mit den Lernenden zu machen – allerdings war dies aufgrund fehlender Zeitressourcen seitens der KursteilnehmerInnen nicht möglich. Die Lernenden waren alle berufstätig und der Kurs fand an drei Abenden pro Woche statt. Die effizienteste Art der individuellen Befragung war daher der Fragebogen.

Schritt 5: Interview mit der Lehrperson

Nach Abschluss des Kurses wurde ein ausführliches Face-to-Face-Interview mit der Lehrperson geführt. Die Intention dahinter war es zu vergleichen, ob der erzielte/nicht erzielte Lernerfolg der KursteilnehmerInnen tatsächlich auch in der Wahrnehmung und Einschätzung der Lehrperson widergespiegelt wurde.

Schritt 6: Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die beobachteten Stunden wurden protokolliert und analysiert. Die Fragebögen wurden ausgewertet und zusammengefasst. Das Interview wurde transkribiert und analysiert. Im

Anschluss wurden die Ergebnisse zusammengefasst und die Hypothesen verifiziert beziehungsweise analysiert.

8. ZUR BEOBACHTUNG IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Die Methode der Beobachtung wird häufig zur Datenerhebung eingesetzt, so auch im Bereich Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache. Die Einsatzmöglichkeiten sind sehr vielfältig, daher muss zwischen unterschiedlichen Formen differenziert werden (vgl. Ricart Brede 2014: 137). Bei der Beobachtung handelt es sich um eine der geeignetsten Forschungsmethoden, um äußerlich wahrnehmbares Verhalten zu untersuchen. In der Sozialforschung wird die Beobachtung nach Atteslander als „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 1995: 87) definiert. Nach Schramm und Schwab handelt es sich in der Fremdsprachendidaktik in erster Linie um fremdsprachliche Interaktion oder Produktion mit ihren verbalen Handlungen. Damit sind sprachliche Äußerungen mit ihren nonverbalen Handlungen (wie Zeigen oder Nicken) und mit Handlungen, die eine Aktion nach sich ziehen (wie der Umgang mit Gegenständen), gemeint. Schwierig zu beobachten sind den Prozessen zugrundeliegende Kognitionen und Emotionen sowie die fremdsprachliche Rezeption (vgl. Schramm; Schwab 2016: 141).

Das Besondere an der Beobachtung im Fremdsprachenunterricht liegt in der Unterscheidung der Zielobjekte. Werden die Lernenden und ihre Sprachstrukturen beobachtet? Oder werden die Lehrenden etwa in Bezug auf ihren sprachlichen Input und ihre didaktischen oder methodischen Kompetenzen beobachtet? Liegt der Fokus der Beobachtung in ganz anderen Bereichen, wie etwa der Lernumgebung, der Lernmaterialien oder den einzelnen Lernsituationen? (vgl. Ricart Brede 2014: 140)

Im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit geht es vorrangig um die Beobachtung der Lernenden und den Einsatz von Lernmaterialien, genauer von Hör-Seh-Verstehen-Texten, in einzelnen Lernsituationen.

Laut Ziebell und Schmidjell hängt der Verstehensprozess beim Hören eng mit der Vorbereitung auf den Text zusammen. Die besten Voraussetzungen für eine hohe Verstehensleistung sind daher gegeben, wenn die Lernenden vor dem Hören bereits

inhaltlich und sprachlich auf die Anforderungen des Hörtexts eingestimmt sind (vgl. Ziebell; Schmidjell 2012: 50). Davon ist meiner Meinung nach durchaus auch beim Hör-Seh-Verstehen auszugehen.

Bei einer emisch motivierten Beobachtung (es geht um ein Hineinversetzen in die Kultur der AkteurInnen, wobei ihre Innenperspektive rekonstruiert wird) sind umfassendes Kontextwissen und Vertrautheit mit den beobachteten ForschungspartnerInnen für die Datenerhebung von enormer Wichtigkeit (vgl. Schramm; Schwab 2016: 142). Bis zu einem gewissen Grad beruhen Beobachtungen auf dem Vorwissen der BeobachterInnen, daher vermischen sich Erhebungs- und Interpretationsprozesse sehr stark. Die Beobachtung ist durch Selektion, Abstraktion und Klassifikation charakterisiert (vgl. ebenda: 141).

8.1. Beobachtungsarten

Einen wesentlichen Aspekt stellt die Rollenverteilung der BeobachterIn während des Beobachtungsprozesses dar. Grundsätzlich ist es für die Unterrichtsbeobachtung entscheidend, ob man selbst einen Unterricht beobachtet, oder ob der eigene Unterricht beobachtet wird. Daraus resultieren die Faktoren der Zielsetzung beziehungsweise die Absicht der Beobachtung sowie die Rollenverteilung, in welchem Verhältnis Unterrichtende und Beobachter zueinanderstehen (vgl. Ziebell 2002: 11). Man unterscheidet zwischen der ungesteuerten (unstrukturierten) und der gesteuerten Beobachtung. Einer strukturierten Beobachtung liegt ein Kriterienkatalog zu Grunde, der bereits vor der Beobachtung fixiert ist. Der große Nachteil dabei ist, dass Verhaltensweisen, die im Verlauf der Beobachtung auftreten und die nicht durch das Kategoriensystem abgedeckt sind, bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt werden (vgl. Atteslander 1995: 106f).

Laut Atteslander werden mit der unstrukturierten Beobachtung, Hypothesen in erster Linie erstellt und nicht überprüft. Es liegen ihr keinerlei inhaltliche Beobachtungsschemata zugrunde und sie stützt sich lediglich auf die Leitfragen der Forschung (vgl. ebenda: 107).

Dennoch eignete sich für die vorliegende Untersuchung eine unstrukturierte Beobachtung, da eine vollständige Erstellung des Kriterienkatalogs schwierig war. Einige Kriterien ergaben sich erst im Zuge der beobachteten Einheiten. Nichtsdestotrotz hielt ich daran fest, alle aufgestellten Hypothesen zu verifizieren beziehungsweise zu falsifizieren.

Um die Beobachtung einer weiteren terminologischen Unterscheidung zu unterziehen, trennt man zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung. Nach Lamnek ist der teilnehmende Beobachter selbst in das zu beobachtende Feld eingebunden. Bei der nicht teilnehmenden Beobachtung hingegen, hat der Beobachter die Möglichkeit, das Verhalten, das für ihn relevant ist, von außen zu beobachten (vgl. Lamnek 2010: 511).

In Anlehnung an Johnson und Christensen unterscheidet man zwischen vier verschiedenen Rollen in der Beobachtung: *complete participant*, *participant-as-observer*, *observer-as-participant* und *complete observer* (vgl. Johnson; Christensen 2012: 209).

Bei der vorliegenden Untersuchung trat ich als Beobachterin in der Rolle des *participant-as-observer* auf, d.h. ich verbrachte als „Insiderin“ ausgedehnte Zeit mit der Beobachtung der Gruppe der Lernenden. Ich teilte den KursteilnehmerInnen im Vorfeld mit, dass sie an einer Studie für eine Masterarbeit teilnehmen und beobachtet werden. Die Unterrichtsbeobachtung erfolgte im authentischen Feld (im gewohnten Unterrichtsraum, ohne technische Aufzeichnungsmittel) und wurde von mir handschriftlich dokumentiert.

Ich habe diese Form der Beobachtung aus ethischen und rechtlichen Gründen bevorzugt, musste dabei aber das sogenannte „Beobachterparadoxon“ im Hinterkopf behalten. Laut Brinker und Sager handelt es sich dabei um das Wissen der Beobachtungssituation, welches Veränderungen im Verhalten der beobachteten Personen bringen kann. Jede BeobachterIn möchte den Prozess so registrieren, wie er unbeeinflusst stattfinden würde (vgl. Brinker; Sager 1989: 31). Als Beobachterin habe ich natürlich versucht dem entgegenzuwirken, indem ich keine aktive Teilnahme an der Unterrichtssituation hatte. Brinker und Sager warnen: „Je besser man beobachten oder dokumentieren kann, umso mehr wird das, was man dokumentiert zu etwas Anderem, als das was man eigentlich dokumentieren möchte.“ (ebenda).

Die Unterrichtsbeobachtung ist eine spezielle Form der Beobachtung, die unterschiedliche Techniken beinhaltet: Beim globalen Beobachten geht man völlig unvorbereitet an die Sache heran und ordnet seine ersten spontanen Eindrücke. Um die Beobachtung zu steuern, ist die Vorgabe von Leitfragen hilfreich (vgl. Ziebell 2002: 15f).

Laut Ziefuß muss sich die BeobachterIn im Vorhinein darüber im Klaren sein, was beobachtet werden soll und welche Aspekte des Lehrer- und/oder SchülerInnenverhaltens zu dem Zeitpunkt des Erkenntnis- und Motivationsstandes untersuchenswert erscheinen (vgl. Ziefuß 1978: 8f).

Mitten im Unterricht zu sitzen und ihn mitzuerleben – ähnlich wie im Rahmen einer Hospitation – ermöglicht eine direkte Beobachtung, die die Gesamtheit des Unterrichtsgeschehens sichtbar macht und von Vorteil ist. Dadurch wird auch die Möglichkeit geboten, in bestimmten Unterrichtsphasen mitzuarbeiten. Nachteilig zeigt sich die Einmaligkeit der beobachteten Situationen – sie sind weder anhaltbar noch wiederholbar. Auch unmittelbare Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Unterrichtsbeispielen sind nicht vorhanden (vgl. Ziebell 2002: 43).

8.2. Beobachtung des Unterrichts

Die empirische Herangehensweise, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, basiert unter anderem auf dem Verweis von Schramm und Schwab, eine Untersuchung aus einer Kombination von Befragungen und Beobachtungen durchzuführen (vgl. Schramm; Schwab 2016: 141). Wie bereits erwähnt, vermischen sich dabei die Erhebungs- und Interpretationsprozesse. Außerdem sind Beobachtungsdaten für den Prozess einer Rezeptionsforschung beinahe unerlässlich.

Vor Beginn meiner Beobachtung setzte ich mich mit der Frage auseinander, wie sinnvoll es wäre, im Vorfeld eine Sprachstandserhebung der KursteilnehmerInnen zu machen. Es gibt eine Reihe von Beobachtungssystemen mit dem Ziel einer Sprachstandserhebung, wie

zum Beispiel die diagnostischen Leitfragen nach Knapp (2001) und die Profilanalyse nach Griebhaber (2010), die allerdings nicht bei jedem Sprachniveau sinnvoll sind. Jede/r Sprachlernende hat seine individuellen Stärken beziehungsweise Schwächen beim Fremdsprachenlernen, daher habe ich schlussendlich auf die Sprachstandserhebung verzichtet.

8.2.1. Beobachtungskriterien

Wie bereits erwähnt, war der Beobachtungskriterienkatalog im Vorfeld nicht gänzlich ausformuliert, sondern wurde im Laufe der Beobachtung ergänzt. Zu Beginn ordnete ich Kriterien, die zur klassischen Unterrichtsbeobachtung herangezogen werden, wie etwa die Zielorientierung, die Klassenführung, das Unterrichtsklima, die Strukturiertheit des Unterrichts sowie die Motivation. Anfänglich war ich unsicher, wie diese Kriterien mich an das Ziel meines gewünschten Beobachtungsrahmens bringen sollten, doch bereits nach wenigen beobachteten Einheiten erweiterte ich den Kriterienkatalog um die Gestaltung der Hör-Seh-Phase, der Ergebniskontrolle, der Erweiterung der Sprachfertigkeit sowie der Sprachlernstrategien. Der Grund dafür lag darin, dass die unterschiedlichen Gattungen der filmischen Texte Einfluss auf das Verhalten und die Reaktion der KursteilnehmerInnen nahmen und sich daraus neue Beobachtungskriterien herleiten ließen. Das Rezeptionsverhalten eines Lernenden zu beobachten, gibt der BeobachterIn natürlich viel Interpretationsspielraum. Der folgende Kriterienkatalog diente als Basis für die Erstellung des narrativen Protokolls (siehe Kapitel 8.2.3):

Einstieg/Vorbereitungsphase

-) Wie geschieht die Hinführung zum Thema?
-) Welche inhaltliche und sprachliche Vorbereitung nimmt die Lehrperson vor?

Lernziele

-) Welche Lernziele werden mit den einzelnen Aufgaben verfolgt?

Gestaltung der Hör-Seh-Phase

-) Welche Sozialformen werden eingesetzt?
-) Welche Aufgabenstellungen werden gegeben?
-) Wie wird das selektive Verständnis überprüft? Erfolgen Aufgaben vor dem nächsten Hören?
-) Wie oft werden die filmischen Texte vorgespielt?

Korrekturverhalten/Ergebniskontrolle

-) Lässt die Lehrperson die TeilnehmerInnen frei sprechen, ohne sie zu unterbrechen und zu korrigieren?
-) Wann und wie wird korrigiert?
-) Wie erfolgt die Verständnis- bzw. Ergebniskontrolle (mündlich, schriftlich, Tafelbild)?

Erweiterung der Sprechfertigkeit

-) Entwickeln die TeilnehmerInnen spürbar die Bereitschaft und Fähigkeit das neu Gelernte in der simulierten Sprachhandlungssituation angemessen einzusetzen?
-) Woran ist dies zu beobachten?
-) Verwenden die TeilnehmerInnen die neu erworbene Lexik und die neuen Strukturen im freien Sprechen?

Sprachlernstrategien

-) Gibt es Anregungen, Aufgaben, Unterstützung für autonomes Weiterlernen und die Anwendung außerhalb des Unterrichts?
-) Werden Hausübungen gegeben?

Unterrichtsklima

-) Wie ist der Umgang zwischen den Lernenden miteinander während des Unterrichts (freundlich, rücksichtsvoll, etc.)?

-) Wie ist der Umgangston der Lehrperson mit den Lernenden (freundlich, wertschätzend)?
-) Wie ist die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden (angstfrei, entspannt)?

Allein aufgrund einer Beobachtung konnten nicht alle Fragen vollständig beantwortet werden, daher wurde für die vorliegende Untersuchung von vornherein eine Befragung der Lernenden sowie der Lehrpersonen erwogen. Wird die Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Aspekte des Unterrichts gelenkt, erfolgt eine wesentlich genauere Beobachtung. Ein Beobachtungsbogen erweist sich auch als durchaus hilfreich bei der Bewusstmachung des eigenen Lernfortschritts bei der Beobachtung (vgl. Ziebell 2002: 18).

Es ist unumgänglich, dass die Meinungen, Maßstäbe, Erfahrungen und (Vor-)Urteile der BeobachterInnen in die Beobachtung und Auswertung des Unterrichts unbewusst einfließen (vgl. ebenda: 25).

8.2.2. Auswertung der Beobachtung

Der von mir beobachtete Intensivkurs fand, wie bereits erwähnt, an drei Abenden die Woche statt und bestand aus fünfzehn TeilnehmerInnen. Acht davon waren weiblich, sieben männlich. Die Altersklasse lag zwischen 19 und 52 Jahren.

Da in der VHS keine Anwesenheitspflicht herrscht, waren nur am ersten Kurstag (7. Mai 2018) alle fünfzehn Personen gleichzeitig anwesend.

Wie eingangs bereits erwähnt, ist meine Beobachtung eine explorativ-interpretative Feldstudie und daher nur begrenzt repräsentativ. Ich beobachtete nur die Kurstage, an denen mit Hör-Seh-Verstehen im Unterricht gearbeitet wurde – dies waren in Summe sechs Kurstage, was 18 Einheiten und somit zwanzig Prozent der gesamten Unterrichtszeit

entsprach. Eine Lehrperson arbeitete an fünf Tagen mit Hör-Seh-Verstehen, die zweite Lehrperson nur an einem Tag.

8.2.3. Narratives Protokoll

Während jeder beobachteten Einheit notierte ich alle Indizien, die mir auffielen und mit meinen Beobachtungskriterien korrelierten. Daraus formulierte ich ein narratives Protokoll und fügte die neu hinzugekommenen Kriterien hinzu.

Erster Beobachtungstag (7. Mai 2018):

Am ersten Kurstag wurden vorab die administrativen Angelegenheiten abgehandelt, danach folgte eine Vorstellungsrunde, in der alle KursteilnehmerInnen einige beschreibende Angaben zu ihrer Person machten. Im Anschluss stellte auch ich mich vor, erläuterte den Grund meiner Anwesenheit und erklärte, dass ich alle Situationen erfassen und protokollieren würde, jedoch alle Daten anonym bleiben würden.

Den Kursauftakt bestimmte das Thema „Reisen“, zu dem die Lehrperson den österreichischen Spielfilm „Stella di mare“⁸ gewählt hatte, es handelt sich dabei um eine Komödie. Zur Einführung in das Thema projizierte sie ein Standbild, das vier Menschen und ein Schiff zeigte. Die erste Übung fand im Plenum statt, in dem erste Ideen eingefangen wurden, die über die Handlung des Films Aufschluss geben sollten. Die KursteilnehmerInnen diskutierten sehr angeregt über die mögliche Handlung, das Genre des Films und wie es wohl weitergehen könnte.

Im Anschluss spielte die Lehrperson eine ca. zweiminütige Filmsequenz, welche sehr unterhaltsam für die KursteilnehmerInnen war – es wurde allseits herzlich gelacht. Nach dem dritten Mal Abspielen der Szene wurden vier Fragen des im Vorfeld ausgeteilten Arbeitsblattes in Kleingruppen diskutiert. Das nahm etwa zwei bis drei Minuten pro Frage in Anspruch. Uneinigkeit herrschte allgemein nur bei der Frage, wie die Szene weitergehen

⁸ „Stella di mare“ (Österreich, Deutschland 1998, 89 Minuten, Drehbuch: Ulli Schwarzenberger, Regie: Xaver Schwarzenberger)

könnte. Im anschließenden Plenum kam es zu einem regen Meinungsaustausch. Nach dem Abspielen einer weiteren Szene teilte die Lehrperson einen Lückentext aus, der eine Zusammenfassung des Films darstellte und den Lernenden zu Beginn Schwierigkeiten bereitete. Nach einem weiteren Durchgang der Szene war etwa ein Drittel der Lernenden noch nicht in der Lage den Lückentext auszufüllen. Die gesamte Kursgruppe ersuchte daher um nochmaliges Abspielen der Szene. Nach dem dritten Durchgang konnten von den KursteilnehmerInnen fast alle Wörter eingesetzt werden. Danach setzten sie sich in Kleingruppen zusammen und verglichen ihre Angaben. Lediglich eine Gruppe war in der Lage den gesamten Lückentext auszufüllen. Nachfolgend notierte die Lehrperson die Lösung am Whiteboard.

Auffällig waren hier vier KursteilnehmerInnen, die ein außerordentlich gutes Gehör für unbekannte Wörter hatten. Sie setzten die Wörter richtig in den Lückentext ein, ohne deren Bedeutung genau zu kennen. Im Plenum verwendeten sie Synonyme dafür.

Als nächste Übung folgte eine Einzelarbeit, bei der eine Reihe von Fragen zum Film schriftlich beantwortet werden mussten. Die Fragen beinhalteten sowohl inhaltliche Fragen zur Handlung als auch die Charakterisierung der einzelnen ProtagonistInnen sowie eine Vermutung, wie der Film ausgehen könnte. Ich konnte beobachten, dass einige KursteilnehmerInnen nicht mit der Beantwortung der ersten Frage begannen – ähnlich wie in einer Prüfungssituation. Manche Lernende verwendeten ihr Wörterbuch am Smartphone (was seitens der Lehrperson gestattet war). Nach einigen Minuten begannen einige der TeilnehmerInnen sich gegenseitig (leise) Fragen in ihrer (gemeinsamen) L1 zu stellen. Ich konnte leider nicht verstehen was jeweils unklar war, aber es ging um inhaltliche Fragen zur Aufgabenstellung. Das allgemeine Tempo der Lernenden zur Beantwortung der Fragen war sehr unterschiedlich und hing auch mit der Ausführlichkeit bei der Beantwortung ab. Auffallend war, dass die schriftlichen Ausformulierungen der weiblichen Kursteilnehmerinnen meist ausführlicher waren als die der männlichen. Derselbe männliche Teilnehmer, der den Lückentext als Einziger komplett ausgefüllt hatte, war auch bei dieser schriftlichen Übung mit Abstand der Schnellste.

Zweiter Beobachtungstag (17. Mai 2018):

Zu Beginn der ersten Einheit wurde an die letzte Kursstunde angeknüpft und eine Zungenbrecher-Übung mit den Lernenden wiederholt. Nach der lockeren Einstimmung sammelte die Lehrperson die Hausübungen ein und machte eine kurze Wortschatzübung, bevor mit dem Hör-Seh-Verstehen begonnen wurde. Diesmal ging es um das Thema Kunst, wofür die Textsorte Dokumentation⁹ eingesetzt wurde. Die Lehrperson bat die KursteilnehmerInnen, Kleingruppen zu je vier Personen zu bilden. An dem Kurstag waren zwölf Lernende vor Ort, daher wurden drei Kleingruppen gebildet. Bevor die Lehrperson die erste Sequenz der Dokumentation abspielte, bat sie die Gruppe der Lernenden, ein Brainstorming mit Assoziationen zum Thema Kunst zu machen. Als kleine Hilfestellung wurde ein Zettel mit vier verschiedenen Bildern ausgeteilt, um möglichst viele verschiedene Ansichten herauszuhören. Die von der Lehrperson ausgewählte Dokumentation handelte vom Maler Hermann Nitsch, der für die Einbeziehung aller Kunstformen sowie auch Opferrituale bekannt ist. Die Arbeiten von Nitsch sind zum Teil als provokant einzustufen und bieten mit Sicherheit enormes Diskussionspotenzial. Einleitend wurden die Begriffe „Wiener Aktionismus“ und „kontroverse Kunst“ erläutert. Weiters zeigte die Dokumentation eine Reihe von Beispielen von Nitschs Arbeiten und Statements verschiedener Personen, die ihre sehr unterschiedlichen Meinungen veranschaulichten.

Die Lernenden machten sich in den ersten beiden Durchläufen kaum Notizen, sondern konzentrierten sich auf die Handlung und die einzelnen Meinungen. Innerhalb der anfangs gebildeten Kleingruppen wurde über die gesehenen und gehörten Inhalte sehr angeregt diskutiert. Im anschließenden Plenum sollte darüber gesprochen werden, wie viele verschiedene Meinungen zum Thema „Kunst mit Tierblut“ in dem gezeigten Ausschnitt vorgekommen sind. Dazu gab es eine Reihe von Wortmeldungen mit sehr weit auseinandergehenden Antworten – eine Einigung konnte nicht erzielt werden. Als zweite Übung wurde derselbe Ausschnitt der Dokumentation drei weitere Male vorgespielt –

⁹ „Emotionale Podiumsdiskussion über Hermann Nitsch-Aufführung“ veröffentlicht von LVZ.de (Leipziger Volkszeitung) am 20.06.2013: https://www.youtube.com/watch?v=aU_GhkdOPEc&t=1s (letzter Zugriff am 20.5.2019)

diesmal aber als reines *blind listening*. Das Ziel war, dass sich die Lernenden nicht von den immer wieder eingeblendeten Bildern „ablenken“ ließen und sich auf die Anzahl der unterschiedlichen Meinungen besser konzentrieren konnten. Außer einer weiblichen Teilnehmerin machten sich alle anderen Lernenden Notizen während des selektiven Hörens. Ein neuerlicher Austausch in den Kleingruppen brachte allerdings wieder keine Einigung über die konkrete Anzahl der gehörten Meinungen. Nach einem weiteren *blind listening* des Ausschnittes holte die Lehrperson alle Lernenden ins Plenum, um alle gehörten Meinungen am Whiteboard festzuhalten.

Das Sprachniveau der Dokumentation war sehr hoch und eher für eine C1-Gruppe geeignet. Nichtsdestotrotz hat sich die B2/2-Gruppe außerordentlich gut bewährt. Beeindruckend war, dass sich ein männlicher Teilnehmer bei der Wiedergabe der verstandenen Inhalte nicht auf seine Notizen stützte, sondern vollkommen frei sprach. Doch auch alle anderen, die ihre Mitschriften als Stütze beim Sprechen verwendeten, überzeugten mit ihrem beeindruckenden Verständnis für das Gehörte. Letztlich einigte sich die Gruppe auf zwei gehörte Meinungen. Eine weitere Aufgabe beinhaltete das Hören von Nomen-Verb-Verbindungen bei einem weiteren Abspielen der *blind listening* Sequenz. Auch hierbei handelte es sich um eine sehr anspruchsvolle Aufgabenstellung, die aber mit Bravour von den KursteilnehmerInnen gelöst wurde.

Als abschließende Aufgabe teilte die Lehrperson ein Übungsblatt mit Nomen-Verb-Verbindungen aus, die zwar nicht in Zusammenhang mit dem Film standen, aber an die zuvor behandelte Grammatik anschloss.

Dritter Beobachtungstag (28. Mai 2018):

Nach der Rückgabe und Besprechung der letzten Hausübung wurde ein Auflockerungsketten-Spiel zum Dativ (Ich packe meinen Koffer mit meinem...) gespielt. Danach startete das neue Thema „Ernährung“. Zur Einstimmung oder Vorentlastung stellte die Lehrperson die Frage: „Wie gesund ernährt ihr euch auf einer Skala von 0-10?“. Jede der diesmal neun anwesenden KursteilnehmerInnen kam zu Wort und erläuterte kurz die persönlichen

Ernährungsgewohnheiten. Bei der verwendeten Textsorte handelte es sich um eine Dokumentation zu den Themen Ernährung und Ernährungstrends, eine Reportage zum Deutschlernen¹⁰, die von der „Deutschen Welle“¹¹ ausgestrahlt wurde und das Sprachniveau C1 hatte. Eine Vorentlastung bezüglich des Wortschatzes fand seitens der Lehrperson diesmal bewusst nicht unmittelbar vor dem ersten Abspielen statt. Sie wollte die Lernenden herausfordern und dazu bringen, die ihnen unbekannten Wörter selbst zu interpretieren und gegebenenfalls zu notieren. Als die Dokumentation über Ernährung zum ersten Mal lief, blickte ich in sehr angestrenzte und ratlose Gesichter, die Überforderung signalisierten. Dies dürfte der Lehrperson nicht entgangen sein und sie fragte die Gruppe nach Verständnisproblemen. Vor dem zweiten Durchgang der Szene teilte die Lehrperson einen Zettel mit einem Lückentext aus, der von den TeilnehmerInnen ausgefüllt werden sollte. Beim zweiten Durchlauf war die anfängliche Unsicherheit schnell verfliegen, nur zwei Lernende hatten zwei bis drei Lücken ausgefüllt, die restlichen Gruppenmitglieder hatten bereits mehr Lücken ergänzt. Die Lernenden konzentrierten sich ausnahmslos auf das Gehörte und sahen dabei gar nicht auf den Bildschirm. Selbst nach dem dritten Durchlauf der Szene war klar ersichtlich, dass die beiden TeilnehmerInnen, die bereits zu Beginn Verständnisschwierigkeiten hatten, wieder nicht alles verstanden hatten und nur ungefähr die Hälfte der Lücken ausfüllen konnten. Bei einem anschließenden Austausch in Kleingruppen konnten die TeilnehmerInnen ihre Antworten vergleichen und danach im Plenum präsentieren. Die Lehrperson notierte mit Hilfe der KursteilnehmerInnen alle Lösungen am Whiteboard und erklärte die unklaren Wörter. Daraus leitete sich die Übung, Synonyme für den neuen Wortschatz zu finden und Nomen-Verb-Verbindungen zu bilden, ab. Beim vierten Vorspielen der Szene konnte ich als Außenstehende bemerken, dass die Anspannung von den Lernenden fiel und sie ihren Fokus wieder auf das Hör-Seh-Verstehen legen konnten. Die Konzentration war nicht mehr rein auf das Hör-Verstehen ausgerichtet. Auch legten alle – bis auf einen männlichen

¹⁰ Dokumentation: „Deutsch lernen (B2/C1) Das Essen der Zukunft“ ausgestrahlt von der Deutschen Welle (2017) https://www.youtube.com/watch?v=zJg_AeRR7-A (Minute 0:00-2:30)

¹¹ Auslandsender Deutschlands mit einem Informationsangebot in 30 Sprachen mit deutschsprachigen Angeboten, die sich vornehmlich an Menschen im Ausland richten, die Deutsch sprechen, Deutsch lernen oder lehren (vgl. <https://www.dw.com/de/unternehmen/profil/s-30626>).

Teilnehmer – den Aufgabenzettel zur Seite. Zum Abschluss fragte die Lehrperson die Lernenden, ob sie das Ansehen beziehungsweise Anhören als schwierig empfunden hatten. Die Frage wurde einstimmig bejaht, allerdings waren sich auch alle einig, dass erst bei der vierten Wiederholung der Szene das Spannungsgefühl entwich und die Lernenden von sich behaupten konnten, den Großteil eigenständig verstanden zu haben. Als Abschluss der Einheit bat die Lehrperson alle Lernenden in Kleingruppen über das Thema Ernährung im Allgemeinen zu diskutieren und ihre Meinungen über Vegetarier und Veganer auszutauschen. Nach einigen Minuten holte sie die Gruppe ins Plenum, es ergab sich eine Diskussion, die sehr angeregt ablief.

Vierter und fünfter Beobachtungstag (11. und 13. Juni 2018):

Die folgenden sechs Einheiten widmeten sich dem Spielfilm „Die Fälscher“¹² und erfolgten an zwei aufeinanderfolgenden Kurstagen, daher werden sie in der Protokollierung zusammengefasst. Am ersten der beiden Kurstage waren elf Lernende anwesend und die Lehrperson stieg gleich zu Beginn der ersten Einheit mit einem Filmausschnitt aus dem Film „Die Fälscher“ ein. Die Szene dauerte nur knapp eine Minute. Im Anschluss fragte die Lehrperson im Plenum was die Lernenden in diesem Ausschnitt beobachten konnten. Die Hauptfigur des Films wurde beim Fälschen eines Reisepasses gezeigt, was sofort von der Gruppe erkannt wurde. Die erste Aufgabe nach dem ersten Sehen beinhaltete ein Brainstorming in Kleingruppen zum Thema „Fälschen“. Es sollte darüber diskutiert werden, was man alles fälschen kann und dazu eine Mindmap erstellt werden. Die Diskussionen waren sehr angeregt – von den fünf gebildeten Kleingruppen war nur eine Gruppe weniger aktiv bei der Begriffsfindung. Eine sprachliche Barriere zeigte sich beim fehlenden Wortschatz (Begriffe zu benennen, für Dinge, die es zu fälschen gäbe). Im anschließenden Plenum hatten die Lernenden die Gelegenheit alle möglichen Gegenstände zu beschreiben, womit auf dem Whiteboard rasch der Output des neu gewonnenen Wortschatzes ersichtlich wurde. Die Lernenden notierten oder fotografierten (mit ihrem

¹² „Die Fälscher“ (Österreich, Deutschland, 98 Minuten, 2007, Drehbuch und Regie: Stefan Ruzowitzky)

Smartphone) das Tafelbild. Die Lehrperson fragte die KursteilnehmerInnen aber nicht nur nach dem „Wie“ und dem „Was“, sondern auch, „Wer“ etwas fälschen kann. Danach wurde ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Vokabeln ausgeteilt. Darunter befanden sich vier Begriffe, die nicht gefälscht werden können. Neue Kleingruppen wurden gebildet, um die Aufgabe zu lösen.

Die Wörter schienen größtenteils unbekannt zu sein, da einige Lernende – trotz Abraten seitens der Lehrperson – zu ihren Wörterbüchern am Smartphone griffen. Manche KursteilnehmerInnen, fragten die Lehrperson nach der Bedeutung der neuen Vokabel. Schlussendlich wurden fast alle Gruppen gleichzeitig mit der Aufgabe fertig, die im Plenum verglichen wurde. Für die darauffolgende Übung blieben die Lernenden in den bestehenden Kleingruppen und bekamen die Aufgabe, eine Reihe von Begriffen zu erklären, beziehungsweise Synonyme zu finden. Hierbei war die Verwendung des Wörterbuches erlaubt. Trotz der großen Hitze an diesem Tag waren alle KursteilnehmerInnen sehr motiviert und engagiert. Im Anschluss erfolgte eine sehr angeregte Diskussion im Plenum. Nach einer Pause ging es mit dem nächsten Filmausschnitt – der im Konzentrationslager spielte – weiter, der diesmal beinahe drei Minuten lang war. Auf dem Arbeitsblatt standen einige Fragen zur Handlung der Szenen, die zu beantworten waren. Der Filmausschnitt wurde nur einmal gezeigt und anschließend wurde in den Kleingruppen über das Gesehene gesprochen. Die Gruppen benötigten unterschiedlich viel Zeit für die Beantwortung und es wurde sehr angeregt diskutiert. Offenbar hatte jeder eine Meinung zu den Inhalten, die sich nicht immer mit jenen der jeweiligen GruppenpartnerInnen deckte. Ein weiteres Vorspielen der Szene brachte mehr Klarheit für die Lernenden und es wurde im Plenum rege weiterdiskutiert. Es folgten weiterführende Fragestellungen über Konzentrationslager und die dort herrschenden Zustände. Die Lehrperson wies auf den Vergleich zwischen Häftlingen wie, man sie von schockierenden Bildern kennt und den Häftlingen aus dem gezeigten Ausschnitt hin. Dies regte zu einem weiteren angeregten Meinungsaustausch über die möglichen Unterschiede von KZ-Häftlingen (ihrer Behandlung, ihrem Status) an.

Für die nächste Aufgabe wurden Arbeitsblätter mit Lückentexten ausgeteilt. Alle Texte waren ident, lediglich die Lücken standen an unterschiedlichen Stellen, so dass innerhalb der Kleingruppen zwei unterschiedliche Arbeitsblätter (Arbeitsblatt A und Arbeitsblatt B) ausgeteilt wurden. Die Lernenden erhielten die Aufgabenstellung, ihren Text zu lesen und anschließend Fragen an ihre PartnerIn zu stellen, um die benötigten Informationen zu erfragen und die Lücke zu schließen. Es gab die Vorgabe keine Wörterbücher zu verwenden. Der Text erwies sich als sehr schwierig für den Großteil der Lernenden und der Austausch innerhalb der Gruppen brachte sie nicht an ihr Ziel, alle Lücken vollständig auszufüllen. Bei der Aufgabe mit den unterschiedlichen Lückentext-Arbeitsblättern ging ich leise durch die Bankreihen und beobachtete die Lernenden beim Lesen und beim Unterstreichen einer Reihe von Wörtern. Dabei handelte es sich offensichtlich um die ihnen unbekannten Vokabel im Text. Zwei der KursteilnehmerInnen füllten die Lücken bereits während des Lesens des Textes aus, bevor sie überhaupt noch mit der Beratung innerhalb der Gruppe begannen. Beim anschließenden Diskutieren war eine weibliche Kursteilnehmerin auffallend gut. Sie hatte ein relativ hohes Sprachniveau und konnte in der Diskussion mit ihrer GruppenpartnerIn den Text schnell zusammenfassen. Allerdings hatte der Großteil der Lernenden erhebliche Schwierigkeiten den Lückentext zu ergänzen, da ihnen das Formulieren der richtigen Fragen sehr schwerfiel.

Die Lehrperson splittete die Gruppen daher und wechselte die KleingruppenpartnerInnen untereinander, damit die Lernenden unterschiedliche Meinungen austauschen konnten und sie erhielten die Aufgabe den nun vollständigen Text nochmals durchzulesen. Das gewonnene Wissen machte den Text nun besser verständlich und ein weiterer PartnerInnenaustausch führte letztlich dazu, dass die Textlücken fast vollständig geschlossen wurden. Jede Gruppe durfte sich drei Wörter aussuchen, die sie im Plenum erklärt haben wollte. Am Whiteboard schrieb die Lehrperson all diese Wörter auf und suchte gemeinsam mit der Gruppe nach den richtigen Erklärungen, und falls möglich, auch nach Synonymen. Nachdem alle Lücken gefüllt werden konnten, war es möglich einen gemeinsamen Vergleich des Textes durchzuführen. Als freiwillige Hausübung sollten sich die Lernenden den Trailer des Filmes ansehen.

Am nächsten Kurstag waren zwölf KursteilnehmerInnen anwesend. Bevor die Lehrperson wieder an den Film „Die Fälscher“ anknüpfte, gab es noch eine Gruppenarbeit zur Wiederholung der Nomen-Verb-Verbindungen, da in dem beobachteten Kurs Grammatik immer ein fester Bestandteil eines Kurstages war. Im Anschluss daran fragte die Lehrperson, wer die Hausübung gemacht und sich den Filmtrailer zu Hause angesehen hatte. Die meisten der Lernenden konnten diese Fragen bejahen und so folgte ein sehr reger Meinungsaustausch über den Film im Plenum. Ich hatte das Gefühl, dass jeder Lernende etwas dazu sagen wollte und sich alle Gedanken darüber machten, wie der Film wohl weiterging.

Die Lehrperson stieg wieder in die Arbeit mit Hör-Seh-Verstehen ein, indem sie einen Filmausschnitt zeigte, der beinahe fünf Minuten dauerte. In der Szene ging es um eine Entscheidung, die viel über die Charaktere der beiden männlichen Hauptprotagonisten des Films aussagte. Der Ausschnitt wurde zweimal gezeigt, bevor die Lehrperson ein Arbeitsblatt austeilte, auf dem eine Vielzahl von Adjektiven aufgelistet war. Die Aufgabenstellung war es, diese Charaktereigenschaften den Figuren zuzuteilen und die Entscheidungen zu begründen. Man musste nicht alle Vokabel verwenden und durfte die, die passend erschienen, auch doppelt zuteilen. Für diese Aufgabenstellung mussten die KursteilnehmerInnen Kleingruppen bilden. Die Aufgabe wurde auch hier sehr ambitioniert von den Lernenden durchgeführt und es kam zu keinen Ruhezeiten oder Leerläufen. Einige Adjektive waren nicht allen bekannt und das Wörterbuch am Smartphone kam teilweise zum Einsatz. Die Lehrperson wies die Lernenden darauf hin, dass die Wörter, die nicht bekannt waren, anschließend im Plenum erklärt werden würden. Nachdem einige KursteilnehmerInnen nicht allzu viele Zuweisungen vornehmen konnten, wurde die Szene nochmals vorgespielt. Anschließend wurden die GruppenpartnerInnen gewechselt und ein neuerlicher, noch angeregter Austausch an Vermutungen und Wissen begann. Beim Beobachten der KursteilnehmerInnen fiel mir insbesondere auf, dass das dritte Vorspielen der Szene sehr wichtig für die Zuordnungsaufgabe war. Die Lehrperson holte die Lernenden zurück ins Plenum und löste den noch offenen Wortschatz an der Tafel auf. Nach vielen Wortmeldungen – man hatte das Gefühl, dass jeder Lernende etwas dazu

sagen wollte – folgte die nächste Aufgabe. Die Lehrperson spielte die Szene nochmals vor und wies die KursteilnehmerInnen darauf hin, sich emotional auf den Gewissenskonflikt eines bestimmten Protagonisten einzulassen. Die Lernenden verstanden das Ansinnen der Lehrperson und sahen die Szene noch einmal gespannt an. Bei der folgenden Aufgabe handelte es sich um einen Schreibtext, in dem die Charaktere beider Hauptprotagonisten beschrieben werden sollten. Während des Schreibprozesses ging ich als Beobachterin durch die Reihen und konnte große Unterschiede bei der Umsetzung des Schreibprozesses feststellen. Einige Lernende schienen mit einer Leichtigkeit zu schreiben, andere hingegen setzten den Stift mehrmals ab und überlegten, bevor sie ihren Schreibprozess fortsetzten. Diese Aufgabe nahm ungefähr 30 Minuten Zeit in Anspruch, danach folgte eine Pause. Im Anschluss holte die Lehrperson alle KursteilnehmerInnen wieder ins Plenum und bat Freiwillige um eine kurze Zusammenfassung des angesprochenen Gewissenskonflikts. Dabei verlangte sie nicht, die verfassten Texte vorzulesen, sondern sie sollten mittels freier Rede von der Gruppe präsentiert und argumentiert werden. Zu Beginn waren alle ein wenig schüchtern und zurückhaltend, doch dann meldete sich ein Kursteilnehmer und begann zu argumentieren. Daraufhin meldete sich eine weitere Kursteilnehmerin und brachte ein Gegenargument ein. Dies führte zu einer angeregten Diskussion. Als Abschluss der Einheit sammelte die Lehrperson alle Texte zur Korrektur ein und gab als freiwillige Hausübung eine Recherche über die Filmpreise auf, mit denen der Film „Die Fälscher“ ausgezeichnet wurde.

Sechster Beobachtungstag (16. Juli 2018):

Am letzten Kurstag, in dem mit Hör-Seh-Verstehen gearbeitet wurde, waren sieben KursteilnehmerInnen anwesend. Die erste Einheit begann mit dem Austeilen der Hausübungen und einem interaktiven Kahoot-Quiz zur Wortschatzarbeit. Im Anschluss leitete die Lehrperson das Thema „Märchen“ ein. Als Vorentlastung zeigte sie zwei Bilder der Märchen „Hänsel und Gretel“ und „Rotkäppchen“. Es folgte eine sehr lebhaft Diskussions im Plenum darüber, wer die Märchen kannte, ob sie auch in anderen Kulturkreisen vorhanden waren, ob die KursteilnehmerInnen sie aus ihrer Kindheit

kannten und ob solche Märchen für Kinder geeignet oder zu grausam seien. Die Diskussion war ein optimaler Einstieg in das neue Thema und reichte von der Moral von Geschichten, über Gut gegen Böse, bis zu den pädagogischen Wirkungen. Die Lehrperson lenkte gegen Ende der Diskussion das Thema zu den vorherrschenden Rollenbildern in Märchen und man war sich einig, dass die Bösewichte darin meist weiblich waren. Somit war die Einleitung zum Trailer des Spielfilms „Maleficent“¹³ gegeben. Als Vorgabe sollten die Lernenden auf die Farben, die Personen und die Emotionen achten. Den ersten Durchlauf der zweiminütigen Szene spielte die Lehrperson als *silent viewing* vor. Es folgte eine Diskussion in Kleingruppen zu den vorgegebenen Themen. In einem weiteren Durchgang wurde der Ton hinzugefügt, dabei bekamen die Lernenden die Vorgaben, die Veränderungen in Bezug auf Orte, Emotionen und Stimmungen zu bestimmen. Die Gesichter der KursteilnehmerInnen wirkten äußerst konzentriert und die eine oder andere Mimik ließ erkennen, dass einige Unklarheiten durch den Ton beseitigt wurden. Die DiskussionspartnerInnen in den Kleingruppen wurden gewechselt und es fand eine weitere sehr angeregte Diskussion über die Veränderungen in der Wahrnehmung statt.

Nach einem weiteren Abspielen des Trailers folgte eine schriftliche Aufgabe. Die Lernenden bekamen einen Zettel ausgeteilt, auf dem drei vorgefasste Meinungen zu den Themen Märchen allgemein, der Unterscheidung zwischen Gut und Böse und den Auswirkungen auf die Psyche von Kindern standen. Diese dienten als Vorlagen, um einen kurzen Kommentar nach dem Thema-Rhema-Prinzip¹⁴ zu schreiben. Für diese Aufgabe benötigten die meisten KursteilnehmerInnen eine sehr lange Vorbereitungszeit, um sich darüber klar zu werden, was sie eigentlich schreiben wollten. Ich blickte in angestrengte Gesichter, die sichtlich auch schon müde waren und auf eine kreative Eingebung warteten. Schlussendlich gelang es aber allen in der vorgegebenen Zeit einige Zeilen auf den Arbeitsblättern niederzuschreiben, die dann von der Lehrperson zwecks Korrektur eingesammelt wurden. Als abschließende Aufgabe wurde ein Text eines Märchens

¹³ „Maleficent“ (USA, 2014, 97 Minuten, Drehbuch: Linda Woolverton, Regie: Robert Stromberg)

¹⁴ Der Terminus „Thema-Rhema-Gliederung“ (= TRG) geht von der Beobachtung aus, dass man in einer Äußerung ein „Thema“ (= T) – das, worüber etwas ausgesagt wird – und ein „Rhema“ (= R) – das, was darüber gesagt wird – unterscheiden kann. (https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2240/file/Benes_Thema-Rhema-Gliederung_1973.pdf)

ausgeteilt, in dem alle Relativpronomen markiert werden sollten. Da die Zeit nicht mehr ausreichte, bat die Lehrperson die KursteilnehmerInnen die Markierungen der verbleibenden Wörter im Rahmen der Hausübung fertig zu stellen.

8.2.4. Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse

Ohne eine Sprachstandserhebung durchzuführen, wurde gleich zu Beginn sehr deutlich, dass das individuelle Sprachniveau der KursteilnehmerInnen sehr unterschiedlich war, obwohl alle mit dem Niveau B2/2 eingestuft worden sind. Die unterschiedlich ausgeprägten Fertigkeiten jedes einzelnen Lernenden waren individuell und wirkten sich besonders auf die Sozialform der jeweiligen Aufgaben aus. Damit ist gemeint, dass sich manche KursteilnehmerInnen beim gelenkten Sprechen im Plenum schüchtern und zurückhaltend verhielten, hingegen in Kleingruppen viel aktiver waren. Andere wiederum entfalteten ihre schriftlichen Fähigkeiten während der Einzelarbeiten.

Diese großen Unterschiede beeinflussen und beeinträchtigen die Beobachtungs- und Untersuchungsergebnisse maßgeblich. Es waren immer wieder dieselben Personen, die sich in Plenumsdiskussionen viel häufiger mit Wortmeldungen einbrachten als andere.

Jeder Einstieg in ein neues Thema erfolgte auf unterschiedliche Weise. Für die Bearbeitung des Themenbereichs „Reisen“ wählte die Lehrperson den Spielfilm „Stella di mare“ und zeigte vorab ein Standbild mit den ProtagonistInnen und ihrem Boot, wodurch sie ein Brainstorming im Plenum zu diesem Thema initiierte.

Beim Film „Die Fälscher“ gab es seitens der Lehrperson vorab keine Wortschatz-Entlastung. Diese Herangehensweise führte bei den Lernenden bei der Erstellung der Mindmap zum Thema „Fälschen“ zu einigen Schwierigkeiten. Sie hatten zwar sehr viele Ideen, mangels notwendigen Wortschatzes drohte die Umsetzung allerdings zu scheitern. Im Zuge der anschließenden Diskussion, konnten die KursteilnehmerInnen die fehlenden

Begriffe umschreiben und erklären, wodurch wiederum eine sehr gute Übung für die Fertigkeit des Schreibens gegeben war.

Lernziele

Ein Lernziel war die Anregung der Sprachproduktion, indem sich die Lernenden zu jeder gezeigten Sequenz des abgespielten Filmausschnittes äußerten. Dies führte bei „Stella di mare“ zu einem Spannungsaufbau – der Wunsch den weiteren Verlauf des Filmes sehen zu wollen blieb erhalten beziehungsweise wurde sogar gesteigert.

Ein zweites Ziel war die Wahrnehmungsschulung, die laut Ziebell durch das progressive Vorgehen in kleinen Schritten, wie Standbild, Zeitlupe, ohne Ton, abschnittsweises Anhalten oder wiederholtes Anschauen erreicht wird (vgl. Ziebell 2002: 60). Die Wahrnehmung wird verlangsamt und somit die Unterschiede zwischen Beschreibung und Interpretation bzw. Spekulation bewusst gemacht. Mehrmals mussten die Lernenden Lückentexte ausfüllen, dabei war sehr klar zu beobachten, dass sie sich beim zweiten und dritten Vorspielen einer Szene nur auf das Gesprochene konzentrierten und die Bilder dabei gar nicht visualisierten. Nach Auflösung der Lückentexte wurden die Szenen meist erneut vorgespielt.

Diese Art von Aufgabenstellung zeigt die Vielfalt, die in der Arbeit mit Hör-Seh-Verstehen steckt, so dass die Lernenden die Möglichkeit hatten aus einer Szene sowohl reines Hörverstehen als auch die Wahrnehmung von visuellen Inhalten zu konsumieren. Solche Übungen stellen eine große Hilfestellung für das zukünftige Lesen einer Fachzeitschrift oder einer anspruchsvollen Tageszeitung dar. Auch wenn das gehörte Vokabular für die Alltagssprache nicht unbedingt relevant ist, birgt es einen großen Vorteil für das Leseverstehen.

Durch die unterschiedlichen Sprachniveaus kam es auch zu zeitlich variierenden Geschwindigkeiten bei der Lösung der Aufgaben – ganz besonders, wenn es sich um

unterschiedliche Sozialformen handelte. Ebenso zeigte sich ein unterschiedliches Verhalten der Lernenden in Bezug auf die Anwendung von Notizen. Manche notierten kaum etwas, andere wiederum konnten nicht genug aufschreiben. Einige sprachen in der Diskussion vollkommen frei, die meisten stützten sich auf ihre Mitschriften.

Gestaltung der Hör-Seh-Phase

Wie wurde das selektive Verständnis überprüft? Erfolgt Aufgaben vor dem nächsten Hören? Die am häufigsten angewendeten Sozialformen waren Kleingruppenarbeiten und Diskussionen im Plenum. Aufgaben, die in Einzelarbeit bearbeitet wurden, waren äußerst selten. Es gab meist ein mehrmaliges Vorspielen der Filmszenen (drei oder vier Wiederholungen). Bei dem Film „Die Fälscher“ wurde die erste Szene nur einmal vorgespielt bevor die Diskussion im Plenum startete. Meiner Meinung nach hätte die Lehrperson sie auch ein zweites Mal zeigen können, da es voraussichtlich zum besseren Verständnis der Handlung geführt hätte. Es erfolgten Aufgabenstellungen zwischen den einzelnen Durchläufen. Das Austeilen von Arbeitsblättern oder Lückentexten zwischen dem ersten und zweiten Vorspielen einer Szene war sehr vorteilhaft für die Lernenden, da sie die zu beantwortenden Fragen vorab durchlesen und gezielt auf die Inhalte achten konnten. Auch ein neuerlicher PartnerInnenaustausch war von Vorteil, da die Lernenden untereinander Wissen und Vermutungen weitergaben und sich dieser Kreislauf immer weiter fortsetzen konnte.

Korrekturverhalten/Ergebniskontrolle

Alle verschriftlichten Texte der Lernenden wurden von der Lehrperson jedes Mal eingesammelt, korrigiert und am nächsten oder übernächsten Unterrichtsabend mit Kommentaren zurückgegeben. Die Lehrperson gab nach jeder Einheit eine Hausübung auf, da sie es als wichtig empfand, dass sich die KursteilnehmerInnen auch zu Hause mit der Grammatik und vor allem mit den Schreibaufgaben auseinandersetzen – nicht zuletzt als

Vorbereitung auf die bevorstehende ÖSD-Prüfung¹⁵. Diese Hausübungen waren natürlich nicht verpflichtend, allerdings konnte beobachtet werden, dass die meisten Lernenden dieser Aufforderung nachkamen, da ihnen das Feedback der Lehrperson sehr wichtig war.

Der neu erworbene Wortschatz wurde immer am Whiteboard aufgelöst, so dass es ein Tafelbild gab, das sowohl zur Unterstützung während des Unterrichts diente, als auch als Gedächtnisprotokoll für eine spätere Verwendung von den Lernenden mit dem Smartphone fotografiert werden konnte.

Die Erweiterung der Sprechfertigkeit konnte in beinahe jeder Plenumsituation beobachtet werden, da diejenigen Lernenden, die sich freiwillig zu Wort meldeten, immer versuchten den neu erworbenen Wortschatz einzubringen. Auch bei den geschriebenen Texten achteten die KursteilnehmerInnen darauf, neues Vokabular einzubauen. Eine Anwendung im freien Sprechen ist unmittelbar nach dem Erwerb des Wortschatzes schwierig, aber vor allem bei den „Fälschern“ fiel bei den Plenumsdiskussionen am zweiten Unterrichtsabend stark auf, dass die bereits gelernten Vokabel Teil der Konversation waren.

Doch auch bei der Abschlussdiskussion über Ernährung sowie Vegetarier und Veganer, hatte ich den Eindruck, dass jeder Einzelne etwas zu sagen hatte und dass einige der KursteilnehmerInnen bewusst den neu erworbenen Wortschatz in ihre Wortmeldungen einfließen ließen.

Die KursteilnehmerInnen haben sowohl die vorliegenden Redemittel benutzt, sich frei geäußert sowie mimisch und gestisch reagiert.

Einige Lernende hatten ein auffallend gutes Gehör für unbekannte Wörter und waren in der Lage die richtige Bedeutung zu interpretieren und das Wort zu notieren. Manche waren in der Lage Redewendungen zu erklären.

¹⁵ ÖSD-Prüfungen sind international anerkannt und werden auf den Niveaustufen A1–C2 angeboten. Sie orientieren sich an den Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS). Seit 2019 werden alle ÖSD-Prüfungen (ÖSD-Integrationsprüfungen ausgenommen) modular angeboten, d. h., die Prüfungsmodule (je nach Prüfung zwei bzw. vier Module) können unabhängig voneinander zu verschiedenen Zeitpunkten absolviert werden (<https://www.osd.at>).

Spezielle Sprachlernstrategien sowie Anregungen zur Unterstützung des autonomen Weiterlernens außerhalb des Unterrichts konnte ich keine beobachten, doch zumindest ergab jede Einheit mit den filmischen Texten ein umfangreiches Tafelbild mit einer Reihe an neu erworbenem Wortschatz.

In dem beobachteten Kurs trugen die Lehrpersonen generell Hausübungen auf, allerdings nahmen diese selten Bezug auf die filmischen Texte. Eine Ausnahme war die Fertigstellung eines Schreibtextes zum Thema „Märchen“, der aus Zeitmangel nicht fertiggestellt werden konnte und einer freiwilligen Rechercheaufgabe zum Film „Die Fälscher“.

Das Unterrichtsklima war durchwegs sehr entspannt, sowohl zwischen der Lehrperson und den Lernenden als auch unter den Lernenden. Man kommunizierte freundlich und respektvoll miteinander, im Plenum waren alle Meinungen willkommen und niemand hatte Anlass sich zu schämen. Es gab keine Scheu seitens der Lernenden, Fragen zu stellen, wenn eine Aufgabenstellung unklar war. Innerhalb der Kleingruppen schienen die Lernenden auch sehr gut miteinander auszukommen. Oftmals verliefen die Diskussionen auch humorvoll und fröhlich, es wurde viel gelacht. Die Lernenden zollten der Lehrperson Wertschätzung und dies war umgekehrt genauso. Ebenso konnte man in diesem Kurs einen freundschaftlichen Umgang zwischen den KursteilnehmerInnen beobachten, da sich einige bereits kannten.

Da viele Szenen der gezeigten Filme unter anderem landeskundliche Inhalte vermittelten profitierten die Lernenden auch von einem zusätzlichen Vorteil, sich ein wirklichkeitsgetreues Bild des Landes und der Sprache verschaffen zu können. Ich selbst konnte diese ansteigende Motivation bei den im Kurs anwesenden TeilnehmerInnen richtiggehend beobachten. Sie schlüpfen beinahe in eine andere Rolle, in der sie plötzlich mehr zu sagen hatten.

Wie bereits im Kapitel 4.2. erwähnt, setzt laut Schwerdtfeger die Rezeption von audiovisuellen Texten die Emotionen der Lernenden frei – sei es im positiven Sinne durch Neugier und Interesse oder durchaus auch im negativen Sinne, wie Langeweile. Im Rahmen meiner Beobachtung konnte ich diese Verhaltensmuster bei den Lernenden feststellen. Die Kombination von Emotionen zu einem bestimmten Thema und dem daraus resultierenden Sprechanlass führte unter anderem zur Überwindung eventuell vorhandener Sprechangst.

Die Auseinandersetzung mit filmischen Texten im Fremdsprachenunterricht verlangte den Lernenden außergewöhnlich selbständiges Interpretieren ab.

9. ZUR BEFRAGUNG IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

In der empirischen Fremdsprachenforschung erfreut sich die Form der Befragung – sowohl mündlich als auch schriftlich – größter Beliebtheit. Die Gründe dafür sind vielfältig, unter anderem weil Untersuchungsgegenstände wie Erfahrungen, Motivation, Einstellungen oder Haltungen von Lehrenden und Lernenden aus der Außenperspektive nicht zu beobachten sind. Eine Operationalisierung in Form einer Selbstauskunft der befragten Personen erweist sich in diesen Fällen als sinnvoll. Man unterscheidet zwischen schriftlichen und mündlichen Formen der Befragung, welche durch Fragebögen beziehungsweise Interviews abgedeckt werden (vgl. Riemer 2016: 155).

Vor allem zur Erforschung innerer Aspekte wie Einstellungen, Meinungen und Gefühle, ist die Forschungsmethode der Befragung geeignet (vgl. Schramm; Schwab 2016: 141). Befragungsdaten sind das Ergebnis von Selbstauskünften und damit in ihrer Zuverlässigkeit eingeschränkt, was wiederum abhängig von der Bereitschaft der Befragten ist, wahrheitsgemäße und relevante Aussagen zu tätigen (vgl. Riemer 2016: 155).

Im Gegensatz zur Methode der Beobachtung fokussiert die Befragung nicht auf die Geschehens- oder Verhaltensebene, sondern die Innensicht jeder einzeln befragten Person (vgl. Daase et al 2014: 103).

Man unterscheidet zwischen schriftlichen und mündlichen Befragungsformen: Fragebögen beziehungsweise Interviews. Im Falle einer mündlichen Befragung unterscheidet man weiter zwischen der Anzahl der zu befragenden Personen, d.h. ob man Einzelinterviews (*Face-to-Face*, telefonisch oder elektronisch) oder Gruppendiskussionen durchführt (vgl. ebenda: 103). Generell werden Fragebögen als Befragungsinstrument eingesetzt, wenn es sich um eine größere Gruppe der zu Befragenden handelt und es darum geht die Anonymität der Befragten zu wahren, wie auch im speziellen Fall der vorliegenden Untersuchung.

9.1. Schriftliche Befragung – Fragebogen

Der Fragebogen bietet eine Reihe von Vorteilen, wie etwa die exakte Vorstrukturierung der Befragung. Klare und präzise Formulierung der Fragen sind sowohl räumlich als auch zeitlich einsetzbar und ermöglichen die rasche Erhebung einer Menge an Daten ohne allzu großen Aufwand. Sie werden auf Papier festgehalten, können ausgeteilt und eingesammelt oder auch auf postalischem Weg zugestellt werden (vgl. Riemer 2016: 157). Speziell im Fremdsprachenbereich können Fragebögen testähnlich zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen oder Einstellungen eingesetzt werden oder aber auch beschreibend (das eigene Lernverhalten betreffend) oder bewertend fungieren (vgl. Daase et al 2014: 105).

Bei der geeigneten Fragestellung wurden in der empirischen Forschung folgende Richtlinien erstellt:

- Kurze und einfache Fragen stellen
- An die Weltansicht und Ausdrucksweise der Befragten anknüpfen
- Konkrete Fragen bevorzugen (gegenüber allgemeinen Fragen)
- Zweideutigkeiten vermeiden
- Keine suggestiven Fragen formulieren
- Keine doppelte Negation verwenden
- Schwierige Wörter (Fachsprache) vermeiden
- Keine Fragen stellen, die kaum Erkenntnisgewinn bringen (z.B. Fragen, die von fast jedem bejaht oder verneint werden können) (vgl. ebenda)

Eine Zusicherung der Anonymität der befragten Personen darf nicht verabsäumt werden. Bei schriftlichen Aussendungen eines Fragebogens sollte der Bogen ein Titelblatt mit Ausfüllhinweisen enthalten sowie das Thema der Untersuchung und Informationen zum Verwertungsziel der erhobenen Daten (vgl. ebenda: 107). Ein Fragebogen sollte den Umfang von drei bis vier Seiten nicht überschreiten, ebenso wie eine maximale Bearbeitungsdauer von dreißig Minuten (vgl. ebenda: 108).

Der Fragebogen für die vorliegende Untersuchung umfasste zwanzig Fragen, die sich sowohl aus offenen Fragen als auch aus Mehrfachauswahloptionen (*multiple choice*) zusammensetzten. Die Auswertung von geschlossenen Fragen bietet den großen Vorteil der Quantifizierung auf einer Nominal-, Ordinal- oder Intervallskala, die miteinander vergleichbar sind (vgl. Riemer 2016: 156).

Die Methode zur Datenauswertung ist abhängig vom Fragenkatalog des Fragebogens. Bei einer qualitativen Forschung mit offenen Fragen ist eine Kodierung notwendig. Geschlossene Fragestellungen mit skalierten Antwortmöglichkeiten werden statistisch ausgewertet, wofür es verschiedene Möglichkeiten gibt. Durch Operationalisierung wird die Bestimmung der Variablen erfasst, d.h. durch die Messbarmachung von theoretischen Konstrukten anhand der Zuordnung von beobachtbaren Indikatoren (vgl. Gültekin-Karakoc; Feldmeier 2014: 183f).

9.1.2. Auswertung der Fragebögen

Um den Lernenden das Gefühl der Anonymität zu vermitteln sowie ihnen den Vorteil des „über eine Antwort nachdenken Könnens“ zu geben fiel die Wahl der Befragungsart der Lernenden auf schriftliche Fragebögen. Auch wenn offene Fragestellungen die Tiefgründigkeit und die Vielseitigkeit der Antworten erhöhen (vgl. Riemer 2016: 156),

erschien eine vorgegebene Antwortauswahl bei den meisten Fragen als Erleichterung für die Befragten. Die offen gestellten Fragen bezogen sich auf die Selbsteinschätzung der Lernenden. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang zu finden (vgl. Anhang 1)

Die Fragestellungen an die Lernenden nahmen Bezug auf die Forschungsfrage und die aufgestellten Hypothesen und wurden folgenden Kategorien gebündelt:

- 1) Rezeptionsverhalten (Vorkenntnisse/Erfahrung mit filmischen Texten, Vorlieben, Bereitschaft damit zu arbeiten)
- 2) Steigerung der sprachlichen Kompetenz
- 3) Anwendung im Alltag (Wortschatz)
- 4) Allgemeinbildung (Vorteile)
- 5) Persönlichen Lernerfolg bestätigen
- 6) Auswirkung auf die Kreativität
- 7) Steigerung des Selbstwertgefühls (Ermutigung eigene Meinung zu sagen)
- 8) Soziodemographische Daten (Alter, seit wann und wo Deutsch gelernt wird)

Diesen Kategorien wurden die Aussagen der KursteilnehmerInnen zugeordnet:

- Rezeptionsverhalten/Vorkenntnisse/Vorlieben

Die erste Frage gab Aufschluss darüber, ob die KursteilnehmerInnen bereits in der Vergangenheit mit audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht gearbeitet haben. Vier der Befragten konnten bereits Erfahrungen mit filmischen Texten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht aufweisen, drei nicht. Auf die Frage nach eventuellen Verständnisschwierigkeiten gaben ebenfalls vier der Befragten an einige Schwierigkeiten beim Verstehen aller gehörter/gesehener Inhalte gehabt zu haben. Inhaltlich und grammatikalisch gab es keine Schwierigkeiten, es lag eher daran, dass viele Wörter nicht verstanden wurden oder unbekannt waren. Bis auf eine TeilnehmerIn meinten die

Befragten, dass sie sowohl von den Spielfilmen als auch von den Dokumentationen gleich angesprochen wurden. Bei der Frage nach den filmischen Texten, die am besten gefallen haben, wurden Mehrfachnennungen angegeben. Der klare „Sieger“ der beliebtesten filmischen Texte war der Film „Die Fälscher“, knapp gefolgt von der Komödie „Stella di mare“. Als Begründung für die Vorlieben für „Die Fälscher“ wurde das lehrreiche Thema, das der Film behandelte, angeführt. „Stella di mare“ hingegen sprach die Lernenden generell an, weil die Inhalte unterhaltsam und spannend waren. Schlecht abgeschnitten hat die Dokumentation über Kunst, gefolgt von dem „Maleficent“-Filmtrailer und der Dokumentation über Ernährung. Die Gründe dafür waren aber nicht unbedingt mangelndes Interesse, sondern bei einigen Lernenden offen zugegebene Verständnisprobleme – exakt das, was aus der Beobachtung auch hervorgegangen ist. Speziell die beiden Dokumentationen wurden von den KursteilnehmerInnen als schwer verständlich bezeichnet.

Vier der Befragten gaben an, dass die filmischen Texte sie zweifellos ermutigt haben über die angesprochenen Themen nachzudenken. Drei von ihnen wurden nur wenig zum Nachdenken angeregt.

- Steigerung der sprachlichen Kompetenz

Die positive Auswirkung auf den Wortschatzerwerb zeigte sich in der Beantwortung der Frage zur Steigerung der sprachlichen Kompetenz. Fünf der befragten KursteilnehmerInnen konnten ihren bisherigen Wortschatz aufgrund der konsumierten filmischen Texte erhöhen und bereits in der Alltagskommunikation anwenden. Für die anderen beiden war der neu erworbene Wortschatz zwar ebenfalls gegeben, allerdings nur in geringem Ausmaß. Bei der Frage nach dem filmischen Text, der für den neu erworbenen Wortschatz verantwortlich war, gaben sechs der Befragten „Die Fälscher“ an, die siebte Person nannte die Dokumentation über Kunst.

Auf die Frage, ob sie ein Beispiel dafür kannten, wo sie diesen Wortschatz anwenden könnten, kam zum Beispiel die Antwort: „Jeden Tag kann ich den neu erworbenen

Wortschatz benutzen“. Eine befragte Person gab an den Wortschatz beim Arzt anzuwenden, eine andere konnte damit eine Geschichte besser erzählen. Eine weitere Person konnte ein offenes Thema mit einer anderen Person klären.

- Anwendung im Alltag

Auf die Frage nach den persönlichen Erfahrungen mit filmischen Texten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht konnten zwar nicht alle Befragten ein Beispiel nennen, aber folgende Antworten folgten:

„Neue Ideen und Konzepte entstehen leichter mit Filmen.“

„Es prägt einen sehr, wenn man eine bestimmte Situation hört und gleichzeitig sieht.“

„Ich fand es sehr interessant.“

„Ich freue mich, mich mit den Anderen in der deutschen Sprache auszutauschen.“

„Ich kann mehr Details sehen, die ich nicht hören konnte.“

- Allgemeinbildung

Vier von den befragten KursteilnehmerInnen hielten filmische Texte in ihrem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht von Vorteil für ihre Allgemeinbildung, zwei davon waren sich nicht ganz im Klaren darüber und eine befragte TeilnehmerIn war nicht der Meinung, dass das Arbeiten mit filmischen Texten von Vorteil für die Allgemeinbildung sei. Die vier Personen, die die Frage klar mit „ja“ beantworteten, lieferten folgende Antworten: „Die gesehenen filmischen Texte sind für meine Allgemeinbildung von Vorteil, weil...

„...man seinen Wortschatz schneller erweitern kann.“

„...ich nun über die Trends vegan und vegetarisch zu essen Bescheid weiß und die Tricks, die im Nationalsozialismus angewendet worden sind.“

„...ich etwas über den 2. Weltkrieg gelernt habe.“

„...ich in Zukunft Politikwissenschaften studieren möchte und die Themen hilfreich waren, um meine Meinung zu Themen zu ändern. Damit werde ich in Zukunft weniger Probleme in diesem Bereich haben.“

- **Persönlichen Lernerfolg bestätigen**

Die Antworten auf die Frage: „Warum lernt man die deutsche Sprache leichter/schwerer durch filmische Texte?“ lauteten wie folgt:

„Es ist einfacher sich anhand von Bildern an den Inhalt zu erinnern.“

„Weil ich es liebe anhand von Filmen und Dokumentationen eine Sprache zu lernen.“

„Ich lerne die Sprache leichter mit filmischen Texten“.

„Leichter, weil die filmischen Texte sehr interessant sind und ich mehr über die Themen lerne.“

„Filme sind sehr gut und machen das Lernen einer Sprache leichter.“

„Ich finde es einfacher für mich mit Filmen zu arbeiten.“

„Für mich ist der direkte Kontakt mit der Lehrperson von größerem Vorteil, weil ich nachfragen kann.“

Somit empfand nur eine der befragten Personen das Lernen mit filmischen Texten schwierig. Alle anderen erlebten die Art mit Hilfe filmischer Texte die deutsche Sprache zu lernen, hilfreich und unterhaltsam.

Die bereits genannten Antworten zur Anwendung des neu erworbenen Wortschatzes, korrelierten auch mit der Kategorie der Bestätigung des persönlichen Lernerfolges. Aus der täglichen Anwendung des neu erworbenen Wortschatzes (sei es beim Arzt oder in der Alltagskommunikation) resultierte ein individueller Lernerfolg.

- **Auswirkung auf die Kreativität**

Zwei der befragten KursteilnehmerInnen waren sich sicher, dass sich die filmischen Texte auf ihre Kreativität ausgewirkt haben. Die Gründe dafür waren:

„..., weil ich Situationen im Leben vergleichen kann.“

„..., weil ich nach dem Unterricht einen Witz verfassen möchte.“

Die anderen Fünf empfanden, dass sich die filmischen Texte nur ein wenig auf ihre Kreativität ausgewirkt haben.

- **Steigerung des Selbstwertgefühls (Ermutigung eigene Meinung zu sagen)**

Drei der Befragten konnten keine Identifikation mit der deutschen Sprache anhand von filmischen Texten erkennen, drei von ihnen fühlten sich hingegen bestärkt im Sprachunterricht:

„..., weil die filmischen Texte alles enthalten: Grammatik, Kultur, Themen.“

„..., weil ich viele neue Phrasen gelernt habe.“

„..., weil es Praxis war.“

Lediglich eine Person stellte die Identifikation mit der deutschen Sprache durch filmische Texte in Frage:

„...alles hat seinen Vorteil, aber ich finde, dass die filmischen Texte weniger Einfluss als lesen, schreiben, hören haben. Weil ich finde, die Hauptsache beim Sprachlernen ist Schreiben.“

- **Soziodemographische Daten**

Die soziodemographischen Daten gaben Aufschluss darüber, wo und seit wann die befragten Personen mit dem Deutschlernen begonnen hatten sowie über das jeweilige Alter. Die sieben befragten Personen waren zwischen 19 und 37 Jahren alt. Alle haben

erstmal in Österreich begonnen Deutsch zu lernen. Die kürzeste Lernperiode einer KursteilnehmerIn war ein Jahr, der längste Zeitraum waren vier Jahre.

Von den vorgesehenen fünfzehn Fragebögen konnten nur sieben ausgefüllt und ausgewertet werden, da die restlichen KursteilnehmerInnen am letzten Kurstag nicht anwesend waren und es keine andere Möglichkeit gab, sie anderweitig oder zu einem anderen Zeitpunkt zu befragen.

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass die Lernenden von der filmischen Textsorte der Spielfilme am meisten angesprochen wurden. Der neu erworbene Wortschatz war eminent und konnte sowohl aus den Spielfilmen als auch aus den Dokumentationen gewonnen werden. Es wurde gezeigt, dass die sprachliche Kompetenz durch das erlernte Vokabular verstärkt wurde und bereits Anwendung im Alltag fand. Filmische Texte fördern die Kreativität und gehen weit über reine Rezeption aus.

9.2. Mündliche Befragung – Interview

Geht man in seiner Forschung detaillierter auf die Sichtweise und Erfahrungen der zu befragenden Personen ein, eignet sich die Durchführung eines Interviews (vgl. Daase et al 2014: 110). Hier wird zwischen quantitativen und qualitativen Interviews unterschieden, wobei laut Riemer quantitative, strukturierte Interviews in der Fremdsprachenforschung keine große Rolle spielen. Es handelt sich dabei um eine mündliche Administration eines vorgegebenen Fragebogens (vgl. Riemer 2016: 162).

Qualitative Interviews sind zentrale Datenerhebungsmethoden in qualitativen Forschungsansätzen, da sie dem Ziel der Erhebung möglichst reichhaltiger und tiefgründiger Daten gut entsprechen. Die Untersuchungsteilnehmer sollen in

möglichst natürlich gehaltenen Gesprächen zur ausführlichen Darlegung ihrer Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch ihres Wissens angeregt werden. Widersprüchlichkeit, Vagheit und auch Nicht-Wissen können in den Antworten zum Ausdruck gebracht werden. Während geschlossene Befragungen darauf setzen (müssen), von den Untersuchungsteilnehmern auf vorgegebene Items möglichst lückenlos ehrliche Einschätzungen zu bekommen, wollen qualitative Interviews die Befragten dazu bringen, selbst Auskünfte darüber zu geben, was und warum etwas für sie relevant ist. Die Tiefe und Breite der Antworten soll nicht eingeschränkt werden. (Riemer 2016: 162)

Im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht dienen qualitative Interviews sowohl als Erhebungsinstrument für inhaltliche Daten, stellen aber auch ein sprachliches Ereignis authentischer Sprachproduktion dar. Um Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten, werden auf inhaltsbezogener Ebene qualitative Interviews eingesetzt. Mögliche Ergebnisse werden stark von der jeweils gewählten Interviewform vorstrukturiert (vgl. Daase et al 2014: 110).

Um alle Hypothesen verifizieren beziehungsweise falsifizieren zu können, war es notwendig die Lehrperson über ihre Einschätzung des Rezeptionsverhaltens der KursteilnehmerInnen zu befragen. Als effektivste Befragungsart diente das persönliche Interview, welches der befragenden Person gestattete, den Gesprächsverlauf zu lenken.

Da das offene Leitfadeninterview hauptsächlich in Forschungskontexten verwendet wird, die eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgen und oft beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund stehen haben (vgl. Przyborski; Wohlrab-Sahr 2014: 127), erschien mir aus dem großen Pool an qualitativen Interviewarten, ein Leitfadeninterview am geeignetsten für die vorliegende Befragung.

Es existiert eine Reihe von Auswertungstechniken zur Analyse qualitativer Interviews. Abhängig davon ist immer die Zielsetzung, die Fragestellung und der methodische Ansatz. Im ersten Schritt erfolgt das Lesen des Transkripts und dabei das Notieren der vorkommenden Themen und deren einzelne Aspekte (vgl. Flick et al 2012: 447ff).

9.2.1. Auswertung des Interviews

Das mündliche Face-to-Face-ExpertInneninterview mit der Lehrperson des beobachteten Kurses fand ebenso in der Volkshochschule 1050 statt. Es wurde ein Katalog aus 21 Fragen erstellt, deren Befragung mit einem Diktiergerät aufgenommen und wortgetreu mit dem Programm „MAXQDA“ transkribiert wurde. Im Anhang der Arbeit ist ein Transkript dieses Interviews zu finden (vgl. Anhang 2). Das zweite Gespräch mit der Lehrperson, die drei der beobachteten Einheiten gehalten hat, konnte leider nicht stattfinden, da sich die Lehrende nicht zur Verfügung gestellt hatte. Auch eine Anfrage die Befragung schriftlich durchzuführen wurde ohne Angabe von Gründen abgelehnt. Aufgrund der überschaubaren Datenmenge war eine computergestützte Kodierung der Daten mit „MAXQDA“ daher unerheblich. Stattdessen wurden während des Lesens des Transkripts Kategorien angelegt, die sich größtenteils mit den Kategorien aus den Fragebögen und den erhobenen Hypothesen deckten. Es erfolgte eine Zuordnung der passenden Antworten und Ergebnisse.

Folgende Kategorien wurden herausgearbeitet:

1. Rezeptionsverhalten
2. Steigerung der sprachlichen Kompetenz
3. Anwendung im Alltag Allgemeinbildung
4. Persönlichen Lernerfolg bestätigen
5. Auswirkung auf die Kreativität
6. Steigerung des Selbstwertgefühls
7. Soziodemographische Daten zur Lehrperson (Ausbildung, Lehrerfahrung, Anwendung von Hör-Seh-Verstehen im Unterricht)

- **Rezeptionsverhalten:**

In dem Film „Die Fälscher“ wurde eine Szene behandelt, in der es um einen Gewissenskonflikt geht. Es verlangte den Lernenden weit mehr als reine Rezeption ab, sie mussten eigenständig interpretieren und sich in die Lage des Protagonisten hineinversetzen, wie das folgende Zitat aus dem Interview mit der Lehrperson deutlich macht: *„[...] das Geschichtliche zu nehmen, zu verarbeiten und ihn in einen anderen Kontext, in eine neue Zeit zu setzen weil dieser Gewissenskonflikt betrifft viele Situationen, ja. Nicht nur grad die Zeit während des Nazi-Regimes, ja. Und deswegen konnten viele etwas damit anfangen, ja und fanden viele spannend. Es gab eigentlich in der Diskussion danach niemanden, der nicht mitreden wollte oder der gelangweilt war.“* (Anhang 2: 141)

„[...] aber mit mit Moral und Entscheidungen und Egoismus, das sind Schlagworte die betreffen jeden und jede [...] und es war zu dieser Zeit in dieser Gruppe das Bedürfnis mit Dingen, die sie im Kurs erfahren haben, zu arbeiten [...]“ (Anhang 2: 142)

Ein weiteres Beispiel dafür, dass Hör-Seh-Verstehen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht weit mehr als reine Rezeption darstellt, war die offensichtliche Ablehnung einiger KursteilnehmerInnen gegenüber der Dokumentation über Kunst. Wie aus einer Aussage der Lehrperson hervorgeht gab es einige Kunstinteressierte unter den Lernenden, die ihre ganz konkreten Vorstellungen von Kunst hatten und mit den Inhalten der gezeigten Dokumentation nicht konform gingen und somit die Inhalte ablehnten (vgl. Anhang 2: 143).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich bei den beobachteten KursteilnehmerInnen generell um eine Gruppe handelte, die sehr gern diskutierte – sowohl im Plenum, als auch in Kleingruppen, allerdings abhängig von den Themen (vgl. Anhang 2: 149).

- Steigerung der sprachlichen Kompetenz

Aus dem Interview mit der Lehrperson geht hervor, dass die Lernenden aus dem beobachteten Kurs durch die mitgenommenen Inhalte einen persönlichen Lernerfolg verbuchen konnten. Durch ihren neu gewonnenen Wortschatz konnten die Lernenden ihre sprachliche Kompetenz steigern und ihre persönliche Weiterbildung fördern. Die Lehrperson bestätigte, dass ihrer Meinung nach, der neue Wortschatz im Privat- oder Berufsleben der KursteilnehmerInnen verankert werden konnte und sie außerhalb des Kurses davon profitieren würden (vgl. Anhang 2: 144).

„[...] ja. Und zwar "Stella di mare" war eine Teilnehmerin die aus dem Film... ich weiß nicht, es waren glaub ich ein paar Eigenschafts... also Adjektive, die sie mitgenommen hat...Ja, und die fand das ganz sehr amüsant ja, und hat's dann glaub ich mal in der Arbeit erzählt oder in der Familie erzählt, darüber geredet und hat dann versucht das auf andere Situationen umzumünzen und zu verwenden, ja. Also ich denke schon, aber ich glaub auch, da ist es sehr themenspezifisch.“ (Anhang 2: 144)

Wie das Beispiel zeigt, wird der eigene Lernerfolg festgemacht und die sprachliche Kompetenz erhöht.

Auf die Frage, ob der im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht durch Hör-Seh-Verstehen erworbene Wortschatz anteilmäßig größer ist als durch andere Fertigkeiten, konnte die Interviewte keine eindeutige Antwort geben. Sie war der Meinung, dass es sehr textsortenabhängig und filmspezifisch sei (vgl. Anhang 2: 143). *„[...] aber was ich schon sagen muss, durch Filme wie "Die Fälscher" waren es Wörter, die sie nicht mehr vergessen haben, ja, weil sie haben vorher gewisse Begriffe erarbeitet und auch geschichtliche Kontexte, gesellschaftliche Kontexte dazu erarbeitet, sie haben beispielhaft etwas dazu dann gesehen und gehört und dann darüber geschrieben, ja. Das heißt, es wurden da mehrere Kanäle angesprochen, mit mehreren Bereichen gearbeitet, nicht nur mit der sprachlichen Ebene, mit der geschichtlichen, politischen, etc. das heißt in diesem Bereich wurde er wahrscheinlich mehr gefördert als bei einem Lesetext, ja.“* (Anhang 2: 144)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ein Zusammenspiel aller Fertigkeiten zum Ergebnis beiträgt, den Wortschatz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu festigen. Eine Identifikation mit der deutschen Sprache durch filmische Texte erfolgt laut diesem Interview nicht, aber Inhalte werden besser verstanden und die sprachliche Kompetenz dabei gesteigert.

- Anwendung im Alltag

Auch wenn nicht alle Themen, mit denen beim Hör-Seh-Verstehen gearbeitet wurde, Alltagsthemen sind, war die Art der Aufgabenstellung doch sehr nützlich für die Anwendung im eigenen Alltag. Die Lehrperson erinnerte sich an eine Aufgabe bei der Arbeit mit dem Film „Die Fälscher“, bei der es darum ging, den ProtagonistInnen Eigenschaften zuzusprechen und Personen zu charakterisieren. *„[...] das ist etwas das wiederverwendet wird, ja.“* (Anhang 2: 145)

- Allgemeinbildung

Die Frage, ob die konsumierten filmischen Inhalte für die Allgemeinbildung der Lernenden von Vorteil wären, wurde von der Lehrperson klar bejaht: *„Definitiv! Ja! [...] also Landeskunde, wenn wir es jetzt mal so benennen ja...wäre auf jeden Fall der Spielfilm "Stella di mare" auf jeden Fall und auch "Die Fälscher" nur unterschiedliche Perspektiven, ja. Das Geschichtliche, das Gesellschaftliche, ähm Stereotype [...] was sind Österreicher, wie leben Österreicher, wie verbringen sie Urlaub? Und auch das ein bisschen reflektiert zu betrachten, ist es wirklich so, wie uns das vermittelt wird in Spielfilmen, aber auch im Deutschunterricht. Definitiv!“* (Anhang 2: 146)

Viele KursteilnehmerInnen wussten nicht genau worum es sich bei Arbeitslagern im KZ handelte. Sie waren sich nicht darüber bewusst, dass es dort zum Beispiel unterschiedliche Positionen gab, privilegierte und weniger privilegierte Gefangene. *„[...] Ja, und zu wissen, dass es tausende Gedenkstätten, gefühlte tausende Gedenkstätten dazu gibt, ja, ist Teil der*

Allgemeinbildung. Ja, und es gab viele im Kurs, die kannten nicht die Abkürzung KZ, die wussten nicht, was das ist. [...] Es gab eine Person, die hat gedacht, dass das Gefängnis ist, einfach ein Gefängnis.“ (Anhang 2: 146)

Laut der Lehrperson wird die vielleicht eingeschränkte Vorstellungskraft durch einen Film geweckt. Um sich ein Bild von bestimmten Dingen zu machen, würde sie eher auf einen Film zurückgreifen als etwa auf einen Text (vgl. Anhang 2: 146).

- Lernerfolg bestätigen

Die Frage, ob der eigene Lernerfolg durch filmische Texte belegt werden kann, erachtete die interviewte Person als interessant: *„[...] Ich denke, dass es [...] auf alle Fertigkeiten ankommt, ja. Ich denke, Hör-Seh-Verstehen nicht zu machen bedeutet etwas ganz Gewisses auszulassen, was fehlt. Ich glaube, dass durch Hör-Seh-Verstehen es Sprachen besser gelernt werden können. [...] Ich finde, das Zusammenspiel von Bild und Hörtext ist enorm wichtig, um einer Handlung folgen zu können, um etwas mitnehmen zu können, um sich mit Sprache dann auch verständigen zu können im nächsten Schritt, ja. Es ist etwas Anderes, ob ich einen Text einfach vor mir habe und lese, oder ob ich ihn nur höre, oder ob ich zwei Kanäle verbinde, ja...Sehen und Hören. Und [...] ich glaub nicht, dass durch Hör-Seh-Verstehen am allermeisten gelernt werden kann, erworben werden kann, ja...ich glaub, dass das genau so viel ist wie beim Schreiben, beim Hören, beim Lesen, [...] beim Sprechen. Aber, es ist eine von fünf Komponenten und keine sollte fehlen, ganz ehrlich, keine sollte fehlen! Nein!“ (Anhang 2: 147)*

- Auswirkung auf die Kreativität

Ob sich filmische Texte auf die Kreativität der Lernenden auswirkt, hängt meist individuell von den Lernenden ab. Es gibt immer verhältnismäßig mehr Interessierte und Engagierte, die in ihrer Freizeit einen zusätzlichen Artikel lesen, um das gehörte Wissen zu vertiefen. Die Lehrperson selbst bindet in ihren Unterricht Aufgaben ein, in denen Geschichten

erfunden und Dialoge geschrieben werden, was ihrer Meinung nach leichter fällt, wenn man vorher einen Film gesehen hat (vgl. Anhang 2: 147).

- Steigerung des Selbstwertgefühls

Die Lehrperson vermutet, dass filmische Texte Auswirkungen auf die Stärkung des Selbstwertgefühls haben: *„[...] etwas Visuelles kann sehr helfen etwas zu verstehen. Es kann auch in die Irre führen, es kann aber auch sehr helfen und ich glaube dass es zu einem gewissen Punkt eine Unterstützung bietet, Hintergründe zu verstehen, Handlungen zu folgen und ich glaube schon, dass das sehr förderlich ist für das Selbstbewusstsein und auch sehr förderlich ist dann für den weiteren Fortschritt im Spracherwerb.“* (Anhang 2: 151).

Zusammenfassend ist die Lehrperson der Meinung, dass die Ausdauer, die von den Lernenden an den Tag gelegt wird sowie die Mischung von zwei Kanälen (Hören und Sehen) die Vorteile sind, welche die Arbeit mit filmischen Texten gegenüber den anderen vier Fertigkeiten bietet. Laut der Interviewten gibt es solche Ergebnisse beim Hören nicht, beim Schreiben auch nicht, beim Lesen ebenfalls nicht und beim Sprechen meist nicht – zu diesem Ergebnis kommt man ausschließlich beim Hör-Seh-Verstehen (vgl. Anhang 2: 151): *„[...] die Ausdauer ist eine der größten Kompetenzen um diese Zufriedenheit im Alltag mehr verstehen zu können, die is bei jeder Fertigkeit denk ich, ja. Und ähm, man braucht glaub ich oft ein Pendant im Alltag, besonders wenn man es vielleicht nicht so für'n Beruf braucht. Deutsche Sprache, ja. Und beim Hören ist es bei niedrigeren Niveaus die U-Bahn-Durchsagen verstehen zu können, ja. Irgendwann mal Radiobeiträgen folgen zu können, ohne Anstrengung, ja. Beim Sprechen ist es, sich über gewisse Themen unterhalten zu können, ohne zu stocken und beim Hör-Seh-Verstehen is es einem Film zu folgen, länger. Etwas mitnehmen zu können, ja. [...]“* (Anhang 2: 151f)

Diese Aussage bestätigt nunmehr *„[...] den Mehrwert von Film für das Lernen einer fremden Sprache und das Verstehen einer fremden Kultur [...]“* (Biechele 2017: 195).

Biechele thematisiert die langjährige fachwissenschaftliche Diskussion, welche die Effizienz des Lernens mit Film in Frage stellt und dass es zu ungesteuerten Wahrnehmungs- und Lernprozessen kommen kann (vgl. Biechele 2017: 195). Der oben zitierte Auszug aus dem Interview widerspricht dieser Annahme, denn ungesteuerte Wahrnehmungs- und Lernprozesse können dazu beitragen sich im fremdsprachigen Alltag besser zurechtzufinden.

- **Soziodemographische Daten zur Lehrperson**

Die interviewte Lehrperson absolvierte ein Lehramt-Diplomstudium Deutsch mit Psychologie und Philosophie im Zweitfach. Weiters schloss sie eine zusätzliche Ausbildung für Deutsch- als Zweit- und Fremdsprache, das „24-Stunden-Modul“, ab. Zum Zeitpunkt des Interviews, verfügte die Lehrperson über sechs Jahre Berufserfahrung im Bereich Deutsch- als Fremd- und Zweitsprache. Mit fünfzehn Unterrichtseinheiten pro Woche wendet sie die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen regelmäßig in ihrem Unterricht an, sofern es die zeitlichen Kapazitäten zulassen. Die Lehrperson erwähnte, dass die Vorbereitung für Hör-Seh-Verstehen im Unterricht sehr aufwändig sei. Die unterschiedliche Ausstattung und die mangelnden technischen Kapazitäten an den verschiedenen Institutionen erschweren die Umsetzung zusätzlich (vgl. Anhang 2: 135).

Die Lehrperson hielt fest, dass die Vorbereitungszeit für den Unterricht mit Hör-Seh-Verstehen am aufwändigsten ist und es darauf ankäme, wieviel eigenes, vorbereitetes Material für die jeweilige Sprachniveaustufe bereits vorhanden sei: *„Es kommt ein bisschen auf meine eigene Zeit an sozusagen [...] ich habe natürlich schon viel vorbereitet, aber natürlich nicht für jedes Niveau. Das heißt es kommt ganz auf die Gruppe an. Das heißt, wenn ich jetzt eine Gruppe habe, die Tendenz B2/C1 ist, habe ich mehr Möglichkeiten das zu machen. [...] Und in einem Kurs zum Beispiel A1 hab ich selbst bemerkt, dass ich das weniger aktuell mache, weil ich weniger Material dazu habe.“* (Anhang 2: 136). Auf die Frage ob das Sprachniveau eine Rolle bei der Anwendung von Hör-Seh-Verstehen spielen würde, bejahte sie das: *„Schon. Also ich würde jetzt nicht sagen, ich bin absolut nicht der*

Meinung, dass es auf A1 nicht möglich ist Hör-Seh-Verstehen zu machen, aber ich glaube es kommt auf die Frequenz an wie oft man einen Kurs schon gemacht hat und wie oft man etwas wiederverwenden kann und möchte. Weil eine komplette Filmsequenz oder mehrere zu didaktisieren und am besten auch noch etwas was die Grammatik betrifft einbeziehen, etc. etc. ist ein Riesenaufwand. Das heißt man bereitet das einmal vor und verwendet es so oft wie möglich und viele, nicht alle, aber einige Lehrer haben eben immer oder oft das ähnliche Niveau und deswegen (Pause) hat man dann einmal ein anderes Niveau, verwendet man es weniger. Und ich hab das ganz krass gemerkt.“ (Anhang 2: 137)

Laut der Lehrperson sind die ersten Reaktionen der Lernenden auf die Ankündigung eines Films im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht meist mit Euphorie und Entspannung verbunden, da sie vermutlich annehmen, dass sie sich 90 Minuten zurücklehnen können und einen Spielfilm ansehen. Erst nach dem dritten Ansehen derselben Szene entsteht sichtlich Müdigkeit und sie müssen von der Lehrperson mit Erklärungen über die Lernziele aufgefangen werden (vgl. Anhang 2: 137f).

10. RESÜMEE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Trotz vieler Vorteile des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht stößt man bei der Literaturrecherche kaum auf Erfahrungsberichte über den erfolgreichen Einsatz beim Sprachenlernen, sowie nur auf vereinzelte empirische Untersuchungen zum Filmeinsatz in der Fachliteratur. Die vorliegende Untersuchung beschreibt zwar nur eine geringe Anzahl an Lerneinheiten mit reinem Hör-Seh-Verstehen, allerdings liegt der Fokus auf einer ganzheitlichen Betrachtung. Damit ist gemeint, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden beobachtet und befragt wurden.

Der multimethodische Feldzugang der vorliegenden Arbeit bot die Gelegenheit einen Forschungsgegenstand und somit Forschungsfragen aus den Perspektiven der Lernenden und der Lehrperson sowie einer außenstehenden BeobachterIn zu untersuchen.

Angelehnt an die Forschungsfrage und die aufgestellten Hypothesen erfolgte die Auswertung nach den folgenden Kategorien: *Rezeptionsverhalten, Steigerung der sprachlichen Kompetenz, Anwendung im Alltag, Allgemeinbildung, persönlicher Lernerfolg, Auswirkung auf die Kreativität und Steigerung des Selbstwertgefühls.*

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die Lernenden aus dem beobachteten Kurs durch die übermittelten Inhalte durchaus einen persönlichen Lernerfolg verbuchen konnten und das Arbeiten mit filmischen Texten in erster Linie als angenehm empfanden. Der neu gewonnene Wortschatz trug zur Steigerung der sprachlichen Kompetenz bei und förderte ihre persönliche Weiterbildung. Ob sich filmische Texte auf die Kreativität der Lernenden auswirken, hängt meist individuell von den Lernenden ab.

Das *mixed-methods*-Design führte zu einer Auseinandersetzung zwischen Selbsteinschätzung der Lernenden, der Expertise der Lehrperson und der subjektiven Interpretation der BeobachterIn. Fasst man all die Ergebnisse der Methoden zusammen, kann gesagt werden, dass der Lernerfolg mit filmischen Texten in dem beobachteten Kurs bemerkenswert war und ein großes Potenzial geboten hat, den Wortschatz zu erweitern.

Spielfilme steigern zudem die Motivation der Lernenden, da ihre Neugierde geweckt wird oder sie sich sogar mit den Protagonisten identifizieren können.

Allgemein kann daraus geschlossen werden, dass die Anwendung filmischer Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht durchwegs seine Berechtigung hat, wenn auch nicht alle befragten Lernenden die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen als unentbehrlich betrachten.

Ohne richtige methodische Aufbereitung bietet der Einsatz von Filmen noch keine Garantie für einen erfolgreichen Unterricht. Zahlreiche Publikationen von der Übungstypologie bei der Arbeit mit Filmsequenzen bis zu Didaktisierungen und Arbeitsmaterialien zu einzelnen Filmen deuten auf die Wichtigkeit des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht hin (vgl. Hahn 2015: 20).

Sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson beurteilten den Mehrwert durch Anwendung von filmischen Texten als durchwegs positiv, wodurch die Ausgangshypothesen größtenteils verifiziert werden konnten.

Da das Sprachniveau jeder einzelnen KursteilnehmerIn zu Kursbeginn unterschiedlich war und alle Lernenden individuelle Stärken beziehungsweise Schwächen beim Fremdsprachenlernen hatten, war es unrealistisch, den Lernerfolg auf die gesamte Gruppe zu generalisieren. Was aber durchaus möglich war, war die individuelle Entwicklung der jeweiligen Fremdsprachenlernenden zu beobachten – Bezug nehmend auf ihre Entwicklung, Persönlichkeitsveränderung und ihr Selbstbewusstsein.

Zusammengefasst sind die Nachteile im Rahmen des Einsatzes von audiovisuellen Texten, der technische und organisatorische Aufwand, das Fehlen des Lehrplanbezugs, der Vorwurf, dass Zuseher nur passiv am Filmgeschehen beteiligt sind.

[...] bin ich der Meinung, dass der Kreativität im Unterricht keine Grenzen gesetzt sein sollen und gerade Filme bieten einen unvergleichbaren Anlass für abwechslungsreiche, unterhaltsame und produktive Arbeit, die für jede Lehrkraft unbezahlbar ist. (Mihova 2016, Sprachenzentrum Online)

11. SCHLUSSWORT

[...] Je besser man ein Bild liest, desto besser versteht man es und umso mehr Macht hat man darüber. Der Leser einer Buchseite erfindet das Bild, der Leser eines Films tut das nicht, und dennoch müssen beide Leser daran arbeiten, die Zeichen, die sie wahrnehmen, zu interpretieren, um den Prozess des intellektuellen Verstehens zu vervollständigen. Je mehr sie arbeiten, desto ausgewogener ist die Beziehung von Betrachter und Schöpfer in dem Prozess, je ausgewogener die Beziehung, desto vitaler und mitreißender ist das Kunstwerk. (Monaco 1980: 142)

Die Argumente für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht sind durchaus überzeugend. Es galt unter anderem herauszufinden, warum reines Hör-Seh-Verstehen nicht von allen Lehrpersonen als integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts angesehen wird, obwohl der Unterricht mit filmischen Texten Aspekte widerspiegelt, die den Lernenden das Sprachverständnis erleichtert.

Es wurde mehrfach erwähnt, dass der Einsatz von audiovisuellen Medien, eine positive und motivierende Wirkung auf die Lernenden hat und auf eine anschauliche Art, unterschiedliche Themen, sprachliche Register und das kulturelle Lernen bedienen. Der Einsatz von Film in Unterrichtskontexten ermöglicht sprachbezogenes, filmbezogenes, kulturbezogenes, aber auch ästhetisches Lernen. In Frage gestellt wurde allerdings, ob der häufige Einsatz moderner Medien im Unterricht dauerhaft von Interesse sein kann, oder ob die Konzentration dahingehend abnimmt, da audiovisuelle Medien unser tägliches Leben ohnehin dominieren.

Hör-Sehverstehen in den Sprachlernprozess zu integrieren beginnt und endet mit der Wertschätzung, die Lehrende und Lernende dieser Fertigkeit gegenüber aufzubringen. Vielerorts wird allerdings zu wenig und vor allem immer der Wirklichkeit nur hinterherhinkendes medienkundliches Wissen vermittelt. Wer sich mit Film im Unterricht beschäftigt, muss laufend weiterlernen und dazulernen...aber das ist ja auch durchaus reizvoll (Rössler 2007: 20).

12. QUELLENVERZEICHNIS

12.1. Literatur

Abraham, Ulf (2012): Filme im Deutschunterricht. Bobingen: Klett; Kallmeyer.

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur, Heft 65. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 7-21.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. Hrsg. von Demming, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes. München: iudicium. S. 15-31.

Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Verlag Ernst Vögel.

Atteslander, Peter (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Badstübner-Kizik, Camilla (2005): Hinsehen, Zuhören und Fragen – „Alte“ Medien und „vergessene“ Kompetenzen? In: Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik. Hrsg. von Blell, Gabriele; Kupetz, Rita. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Brüssel; New York; Oxford, Wien: Peter Lang Verlag. S. 131-150.

Bamford, Anne (2007): Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung. In: Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung. Hrsg. von Niehoff, Rolf; Wenrich, Rainer. Kontext Kunstpädagogik, Band 12. München: kopaed. S. 56-80.

Bauernfeind, Valerie (2015): Lernen mit Film: Eine Frage der Einstellung? In: Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens-Verlag. S. 54-65.

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

Biechele, Barbara (2010): Hör-Seh-Verstehen. In: Fachlexikon Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache. Hrsg. von Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 118.

Biechele, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: Entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache. In: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens Verlag. S. 13-32.

Biechele, Barbara (2017): Wege zu einer „film literacy“ im Unterricht. Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache: Situation, Potenziale und methodische Ansätze. In: Vielfalt und Diversität in Film- und Fernsehen. Behinderung und Migration im Fokus. Hrsg. von Ricart Brede, Julia; Helmes, Günter. Münster; New York: Waxmann. S. 193-212.

Biechele, Markus; Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Heft 6. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. S. 402-405.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen. Band 37. Zur Theorie und Praxis des Sprachenunterrichts an Hochschulen. Hrsg. von C. Gnutzmann. Tübingen: Narr Verlag. S. 124-140.

Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans Jürgen (2008): Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

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

Brinker, Klaus; Sager, Sven F. (1989): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. Hrsg. von Werner Besch und Hartmut Steinecke. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Brosius, Hans-Bernd; Koschel, Friederike; Haas, Alexander (Hrsg.) (2016): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bucher, Hans-Jürgen (2012): Grundlagen einer interaktionalen Rezeptionstheorie: Einführung und Forschungsüberblick. In: Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Hrsg. von Bucher, Hans-Jürgen; Schumacher, Peter. Wiesbaden: Springer. S. 17-50.

Charlton, Michael (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Hrsg. von Charlton, Michael; Schneider, Silvia. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 16-39.

Chudak, Sebastian (2007): Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Goethe Institut. Heft 36. München: Hueber Verlag. S. 14-16.

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

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Hrsg. von Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc; Riemer, Claudia. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 103-122.

Decke-Cornill, Helene; Luca, Renate (2007): Filmanalyse und / oder Filmerleben. Zum Dualismus vom Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: Jugendliche im Film – Film für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 11-30.

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

Dohrmann, Tina (2016): Mehr als Hör-Seh-Verstehen. Filmkompetenz im Spanischunterricht in der Sekundarstufe I fördern. Berlin: Masterarbeit.

Ernst, Peter (2016): Sprache des Films – Sprache im Film. Zur verbalen Kodierung des Handlungstyps „Liebeserklärung“ im Spielfilm. In: In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Schweiger, Hannes; Ahamer, Vera; Tonsern, Clemens; Welke, Tina; Zuzok, Nadja. Wien: Praesens Verlag. S. 297-307.

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Deutsch-als-Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Band 1. Hrsg. von Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. Berlin; New York: de Gruyter. S. 961-969.

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

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

Fric-Sachslehner, Nina (2016): Die Faszination Film im Fremdsprachenunterricht – Kriterien für gelungene Filmdidaktisierungen. Wien: Masterarbeit.

Fritsch, Dirk; Fritsch, Eva (2007): Filmverstehen mit LERNORT FILM. Erfahrungen mit Entwicklung von Filmkompetenz in der Schüler- sowie Lehreraus- und -fortbildung. In: Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. München: kopaed. S. 93-105.

Fuß, Albert (1992): Vom Dia zum Video – Entwicklungen im audiovisuellen Sprachunterricht. In: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Hrsg. von Jung, Udo O.H. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 155-163.

Fuxjäger, Anton (2015): Bewegte Bilder. Ein Klassifikationsversuch. In: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 39. Innsbruck: Studienverlag. S. 8-19.

Gehrau, Volker (2008): Rezeptionsforschung. In: Handbuch Medienpädagogik. Hrsg. von Sander, Uwe; Von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 341-345.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001): Hrsg. vom Goethe Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

Grimm, Jürgen (1999): Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität – Erregungsverläufe – sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Grünewald, Andreas (2009): Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen. In: Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Ed. von Leitzke-Ungerer, Eva. Stuttgart: ibidem-Verlag: S. 221-240.

Gügold, Barbara (1991): Der Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Nr. 4. Leipzig: Langenscheidt. S. 238-241.

Gültekin-Karakoc Nazan; Feldmeier, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache. Eine

Einführung. Hrsg. von Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc; Riemer, Claudia. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 183-211.

Guse, Anette (2007): Das Medium Spielfilm im DaF-Unterricht: Chancen zur Kommunikation und interkulturellen Wahrnehmung. In: Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Manfred Prokop. Hrsg. von Lorey, Christoph; Plews, John L.; Rieger, Caroline L. Tübingen: Gunter Narr. S. 223-245.

Guse, Jessica (2016): Warum sind Filme ein gutes Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht? Reykjavik: Masterarbeit.

Hahn, Natalia (2015): Filmbildung im deutschdidaktischen und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: Eine kontrastive Perspektive. In: Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens-Verlag. S. 13-38.

Harms, Michael (2005): Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 245-256.

Harms, Michael (2005): „TV is quite a big part of my life“ Konsequenzen aus der Dominanz von Bildlichkeit im Lerneralltag für den Fremdsprachenunterricht in Großbritannien. Materialien Deutsch-als-Fremdsprache. Heft 72. Regensburg: Fachverband Deutsch-als-Fremdsprache.

Heinrich, Katrin (1997): Der Kurzfilm: Geschichte, Gattungen, Narrativik. Alfeld; Leine: Coppi-Verlag.

Heyd, Gertraude (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hildebrand, Jens (2006): Film: Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis Verlag Deubner.

Hrsushko, Natallia (2015): Film und Videomaterial – ein Motivationsmittel als Anregung zum Sprechen. In: Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens-Verlag. S. 271-275.

Johnson, Burke; Christensen, Larry (2012): Educational Research. Fourth Edition. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Koebner, Thomas (Hrsg.) (2002): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Reclam.

Korte Helmut (2001): Einführung in die Systematische Filmanalyse. 2. Auflage. Berlin: Schmidt Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF. Heft 5. München: iudicium Verlag. S. 523-544.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

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

Monaco James (1980): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache. Geschichte und Theorie des Films. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ohler, Peter (1990): Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung: Der Informationsverarbeitungsansatz. In: Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Hrsg. von Hickethier, Knut; Winkler, Hartmut. Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft 3. Berlin: Ed. Sigma Bohn. S. 43-57.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Raabe, Horst (1997): „Das Auge hört mit“. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Hrsg. von Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther. Ismaming: Hueber Verlag. S. 150-172.

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Hrsg. von Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc; Riemer, Claudia. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 137-146.

Riegler, Katja (2012): Av-Medien im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zum Einsatz von av-Material im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Wien: Masterarbeit.

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Hrsg. von Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 155-173.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.

Rössler, Lydia (2007): Viel weniger an Film ist mehr! In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 36. S. 17-20.

Rußegger, Arno (2003): Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Film im Deutschunterricht. ide (= Informationen zur Deutschdidaktik). Hrsg. von Wintersteiner, Werner. Heft 4, 27. Jahrgang. Innsbruck: Studien Verlag. S. 17-35.

Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht – Sehen (d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Goethe Institut. Heft 36. München: Hueber Verlag. S. 5-13.

Schmidt, Christiane (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hrsg. von Flick, Uwe; Von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 447-455.

Schmitz, Dieter Hermann (2015): Möglichkeiten des Einsatzes von filmischem Material: Filmvergleich im Unterricht. In: Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens-Verlag. S. 138-155.

Schramm, Karen; Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Hrsg. von Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 141-154.

Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (Kultur-) Reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 52, München: Hueber Verlag. S. 3-10.

Schweinitz, Jörg (1994): „Genre“ und lebendiges Genrebewußtsein. Geschichte eines Begriffs und Probleme seiner Konzeptualisierung in der Filmwissenschaft. In: Montage/AV: Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation. Heft 3(2). Marburg: Schüren Verlag GmbH. S. 99-118.

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

Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag. 4. Auflage. S. 299-302.

Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Traditionen – Modelle – Perspektiven. München: kopaed.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Springer Verlag.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Heft 4. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. S. 12-17.

Tonsern, Clemens (2010): Der österreichische Spielfilm im Bereich DaF: Warum es sich lohnt, das ewige Dornröschen wach zu küssen. In: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens Verlag. S. 211-228.

Tonsern, Clemens (2016): Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und von nun an diskursiv? In: In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Schweiger, Hannes; Ahamer, Vera; Tonsern, Clemens; Welke, Tina; Zuzok, Nadja. Wien: Praesens Verlag. S. 69-80.

Toth, Clara Aimée (2010): „Verstehen durch Hören und Sehen. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Wien: Diplomarbeit.

Walberg, Hanne (2007): Film-Bildung an den Grenzen des Verstehens. Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Jugend im Film. In: Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. München: kopaed. S. 31-43.

Welke, Tina (2007): Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 36. S. 21-25.

Welke, Tina; Faistauer Renate (2010): Vorwort. In: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache. Hrsg. von Welke, Tina; Faistauer, Renate. Wien: Praesens Verlag. S. 7-12.

Welke, Tina (2011): Film als Erzählung – Filmisches Erzählen. Formen und Möglichkeiten audio-visuellen Erzählens. In: ÖDaF-Mitteilungen 2. Göttingen: V&R unipress GmbH. S. 61-75.

Welke, Tina (2012): Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch-als-Fremdsprache- und Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht am Beispiel von „Novemberkind“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache, Jg. 17/Nr. 2. S. 32-43.

Welke Tina (2013): Haben Sie den gesehen? Film – Filmbildung – Filmdidaktik in Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, Jg. 29. Göttingen: V&R unipress GmbH. S. 48-60.

Ziebell, Barbara; Schmidjell Annegret (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung NEU. Fernstudieneinheit 32. Berlin; Madrid; München; Warschau; Wien; Zürich: Langenscheidt.

Ziebell, Barbara (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

Ziefuß, Horst (1978): Methoden der Unterrichtsbeobachtung. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

12.2. Zeitschriften

Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig: Langenscheidt.

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Goethe Institut. Heft 5/1991. München: Klett Verlag.

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Goethe Institut. Heft 36/2007. München: Hueber Verlag.

Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur, Heft 65. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Info DaF. München: iudicium Verlag.

Montage/AV: Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation. Marburg: Schüren Verlag GmbH.

ÖDaF-Mitteilungen 2/2013. Göttingen: V&R unipress GmbH.

Praxis Fremdsprachenunterricht Heft 6/2004. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag-

Praxis Fremdsprachenunterricht Heft 4/2007. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Innsbruck: Studienverlag.

12.3. Internetquellen

Artikel:

Lay, Tristan (2009): Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday. In: GFL German as a Foreign Language: [https://www.academia.edu/36980522/Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Sch%C3%BCbels Film Ein Lied von Liebe und Tod Gloomy Sunday 1999](https://www.academia.edu/36980522/Filme_sehen_lernen._Filmspezifische_Arbeit_im_Fremdsprachenunterricht_am_Beiispiel_von_Rolf_Sch%C3%BCbels_Film_Ein_Lied_von_Liebe_und_Tod_Gloomy_Sunday_1999) (letzter Zugriff am 29.05.2019)

Lay, Tristan (2009): Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache, Nummer 1. S. 107-153:

<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/210/203> (letzter Zugriff am 29.05.2019)

Mihova, Mihaela (2016): Hör-Seh-Verstehen, what's that? Blog-Beitrag: Sprachenzentrum der Universität Wien:

<https://sprachenzentrum.univie.ac.at/blog/artikel/hoer-seh-verstehen-whatsthat/> (letzter Zugriff am 18.03.2019)

Niehoff, Marion (2005): Handlungsorientiertes Video im Fremdsprachenunterricht. In: Medien-Pädagogik. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 7. S. 1-5. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Niehoff7.pdf (letzter Zugriff am 26.01.2019)

Websites:

https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2240/file/Benes_Thema-Rhema-Gliederung_1973.pdf (letzter Zugriff am 27.05.2019)

<http://www.daf-filmportal.de> (letzter Zugriff am 08.01.2019)

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (letzter Zugriff am 09.01.2019)

<http://www.lernort-kino.de> (letzter Zugriff am 08.01.2019)

<https://www.dict.cc/?s=tumbleweed> (letzter Zugriff am 12.03.2019)

<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=4741> (letzter Zugriff am 12.03.2019)

<https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (letzter Zugriff am 18.03.2019)

<https://www.osd.at> (letzter Zugriff am 3.5.2019)

<https://homepage.univie.ac.at/gabriele.tatzl/lehre/VWien03Praes03RezAna.pdf> (letzter Zugriff am 15.4.2019)

<https://www.dw.com/de/unternehmen/profil/s-30626> (letzter Zugriff am 16.5.2019)

<https://www.goethe.de/resources/files/pdf80/Didaktisierung1.pdf> (letzter Zugriff am 3.5.2019)

<https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/filmdidaktisierungen/> (letzter Zugriff am 3.5.2019)

https://www.youtube.com/watch?v=aU_GhkdOPEc&t=1s (letzter Zugriff am 20.5.2019)

https://www.youtube.com/watch?v=zJg_AeRR7-A (letzter Zugriff am 20.5.2019)

13. ANHANG

13.1. Anhang 1: Fragebogen für die Lernenden

- 1. Hast du bereits früher in einem anderen Kurs, Erfahrungen mit filmischen Texten (Filmausschnitte, Dokumentationen, etc.) im Deutsch-Unterricht gemacht?**

Ja ☐ Nein ☐

- 2. Hattest du in diesem Kurs manchmal Schwierigkeiten beim Verstehen der einzelnen filmischen Inhalte?**

Ja ☐ Nein ☐ Ein bisschen ☐

- 2.a Falls ja, worin hattest du Schwierigkeiten?**

Ich habe die Wörter nicht verstanden ☐ Grammatik ☐ Inhalt ☐
Anderes ☐

- 3. Welche Art von filmischen Texten hat dich persönlich mehr angesprochen?**

Ausschnitt aus einem Spielfilm ☐ Dokumentation/Nachrichtensendung ☐
Beides gleich ☐

- 4. Welcher filmische Text dieses Kurses, hat dir am besten gefallen?**

☐ „Stella di mare“ (Spielfilm über die Erbschaft mit dem Boot)
☐ Dokumentation über Kunst

- ☐ „Die Fälscher“ (Spielfilm über Gefangene im 2. Weltkrieg)
- ☐ Dokumentation über Ernährung
- ☐ Filmtrailer zu dem Spielfilm „Maleficent“

4.a Warum hat dir dieser filmische Text am besten gefallen? Begründe deine Entscheidung?

5. Welche audiovisuelle Textsorte dieses Kurses, hat dir am wenigsten gefallen?

- ☐ „Stella di mare“ (Spielfilm über die Erbschaft mit dem Boot)
- ☐ Dokumentation über Kunst
- ☐ „Die Fälscher“ (Film über Gefangene im 2. Weltkrieg)
- ☐ Dokumentation über Ernährung
- ☐ Filmtrailer zu dem Spielfilm „Maleficent“

5.a Warum hat dir dieser filmische Text nicht gefallen? Begründe deine Entscheidung?

6. Konntest du aus den filmischen Texten (Filmausschnitte, Ausschnitte aus Dokumentationen) neuen Wortschatz erwerben?

Ja, sehr viel ☐ Ein wenig ☐ Nein, gar nicht ☐

6.a Wenn ja, aus welchem der folgenden? (auch Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ „Stella di mare“ (Spielfilm über die Erbschaft mit dem Boot)
- ☐ Dokumentation über Kunst
- ☐ „Die Fälscher“ (Spielfilm über Gefangene im 2. Weltkrieg)
- ☐ Dokumentation über Ernährung
- ☐ Filmtrailer zu dem Spielfilm „Maleficent“

7. Konntest du diesen neu gewonnenen Wortschatz bereits in deinem Alltag (evtl. im Beruf, oder anderweitig) anwenden?

Ja, auf jeden Fall ☐ Nein, überhaupt nicht ☐ Weiß ich nicht ☐

7.a Falls ja, bei welcher Gelegenheit konntest du den neuen Wortschatz anwenden? Nenne ein Beispiel:

8. Hast du das Gefühl, dass die filmischen Inhalte, die du in diesem Kurs gesehen hast, für deine Allgemeinbildung vorteilhaft sind?

Ja ☐ Nein ☐ Weiß ich nicht ☐

8.a Falls ja, gib ein konkretes Beispiel:

9. Schätze dich selbst ein: Lernst du die deutsche Sprache leichter oder schwerer, wenn du mit filmischen Texten (Filmausschnitte, Ausschnitte aus Dokumentationen, etc.) arbeitest? Bitte begründe deine Antwort.

10. Welche Erfahrungen hast du mit Film im Unterricht gemacht? Konntest du für dich persönlich einen Vorteil daraus ziehen?

11. Hast du das Gefühl, dass sich die Unterrichtseinheiten mit filmischen Texten auf deine Kreativität ausgewirkt haben?

Ja, irgendwie schon ☐ Vielleicht ein bisschen ☐ Nein, gar nicht ☐

11.a Falls ja, warum glaubst du das? Inwiefern konntest du kreativ sein? Nenne ein Beispiel:

12. Kannst du dich, durch den Einsatz von filmischen Texten im Deutsch-Unterricht besser mit der deutschen Sprache identifizieren (im Gegensatz zum Lesen, Schreiben oder Hören von Texten)? Begründe deine Entscheidung.

13. Ermutigen dich filmische Texte, über die angesprochenen Themen (wie etwa Kunst, Ernährung, etc.) nachzudenken und deine eigene Meinung zu sagen?

Ja, irgendwie schon ☐ Vielleicht ein bisschen ☐ Nein, gar nicht ☐

13.a Falls ja, warum glaubst du das? Begründe deine Entscheidung:

14. Kannst du dich beim Deutsch-Lernen durch den Einsatz von filmischen Texten besser konzentrieren, als zum Beispiel mit anderen Unterrichtsmitteln? Begründe deine Entscheidung.

15. Wo hast du begonnen Deutsch zu lernen?

16. Wie lange lernst du schon Deutsch?

17. Wie alt bist du?

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!

13.2. Anhang 2: Interview mit der Lehrperson

Fragen des Interviewleitfadens:

-) Vorab ein paar demographische Erhebungen: Wie lange unterrichten Sie schon Deutsch-als-Fremd- und Zweitsprache?
-) Welche Ausbildung haben Sie absolviert?
-) Wenden Sie die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in Ihrem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht regelmäßig an?
-) In diesem Kurs wurde an sechs Kurstagen (das entspricht 18 von 90 Einheiten) mit audiovisuellen Medien gearbeitet. Das entspricht 20 Prozent der gesamten Kurszeit. Arbeiten Sie immer in diesem Verhältnis mit audiovisuellen Medien in Ihren Unterricht? 20 Prozent der Zeit, weniger oder mehr?
-) Wie würden Sie generell die Aufnahme und Bereitschaft der Lernenden mit audiovisuellen Texten zu arbeiten, in diesem Kurs beschreiben?
-) Sie haben unter anderem mit dem österreichischen Film „Die Fälscher“ gearbeitet. Hatten Sie den Eindruck, dass manche KursteilnehmerInnen Schwierigkeiten beim Verstehen der einzelnen gezeigten Szenen hatten? Falls ja, worin hatten sie Ihrer Meinung nach Schwierigkeiten? Beim fehlenden Wortschatz, bei der Grammatik, oder dem Inhalt generell?
-) Welche Art von filmischen Texten hat die Lernenden Ihrer Meinung nach am meisten angesprochen? Ausschnitte aus den Spielfilmen oder aus der Dokumentation bzw. Nachrichtensendung?
-) Mit welchem filmischen Text dieses Kurses, haben die Lernenden Ihrer Meinung nach am liebsten gearbeitet? „Stella di mare“ (Spielfilm über die Erbschaft mit dem Boot), Dokumentation über Kunst, „Die Fälscher“ (Spielfilm über Gefangene im 2. Weltkrieg), die Dokumentation über Ernährung oder der Filmtrailer zu dem Spielfilm „Maleficent“?
-)Und das Pendant? Welche audiovisuelle Textsorte dieses Kurses hat den Lernenden Ihrer Meinung nach, am wenigsten gefallen? Was könnten die Gründe dafür sein?
-) Wie beurteilen Sie die Menge des neu erworbenen Wortschatzes aus den filmischen Texten verglichen mit dem neu erworbenen Wortschatz aus anderen Kurseinheiten?

-) Konnten die Lernenden Ihrer Meinung nach, diesen neu erworbenen Wortschatz bereits anwenden? Im Kurs? Im Alltag? Evtl. im Beruf, oder anderweitig?
-) Haben Sie das Gefühl, dass die filmischen Inhalte, die von den Lernenden in diesem Kurs konsumiert wurden, für ihre Allgemeinbildung vorteilhaft waren? Falls ja, fällt Ihnen ein konkretes Beispiel ein?
-) Wie ist ihre Einschätzung? Lernen die KursteilnehmerInnen die deutsche Sprache leichter oder schwerer, wenn sie mit filmischen Texten arbeiten? Können Sie begründen warum?
-) Haben Sie den Eindruck, dass sich die Unterrichtseinheiten mit filmischen Texten auf die Kreativität der Lernenden ausgewirkt haben? Wenn ja, inwiefern?
-) Glauben Sie, dass sich die Lernenden durch den Einsatz von filmischen Texten im Deutsch-Unterricht, besser mit der deutschen Sprache identifizieren können? (Im Gegensatz zum Lesen, Schreiben oder Hören von Texten)
-) Haben Sie den Eindruck, dass die Lernenden aufgrund der filmischen Texte ermutigt werden, über die angesprochenen Themen (wie etwa Kunst, Ernährung, etc.) nachzudenken und ihre eigene Meinung zu sagen? Falls ja, haben Sie ein konkretes Beispiel?
-) Denken Sie, dass sich die KursteilnehmerInnen beim Deutsch-Lernen durch den Einsatz von filmischen Texten besser konzentrieren, als zum Beispiel mit anderen Unterrichtsmaterialien?
-) Hat die Auseinandersetzung mit filmischen Texten den Lernenden Ihrer Meinung nach mehr Selbstwertgefühl vermittelt?
-) Sehen Sie einen sprachlichen Fortschritt bei Ihren Lernenden, den Sie auf den Unterricht mit filmischen Texten zurückführen können?
-) Wie wichtig erachten Sie persönlich den Fremdsprachenunterricht mit audiovisuellen Medien?
-) Welche Vorteile bietet der Fremdsprachenunterricht mit audiovisuellen Medien für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende, im Gegensatz zu den anderen vier Fertigkeiten?

Interview-Transkript:

I = Interviewerin; B = Befragte

I: Vorab ein paar demographische Erhebungen. Wie lange unterrichtest du schon Deutsch-als-Fremdsprache?

B: Ich unterrichte schon seit fast sechs Jahren Deutsch-als-Fremdsprache.

I: Mhm. Welche Ausbildung hast du absolviert?

B: Ich hab Lehramt studiert. Deutsch und Psychologie und Philosophie. Und im Zuge des Diplomstudiums Lehramt habe ich eine zusätzliche Ausbildung für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache abgeschlossen. Das 24-Stunden-Modul.

I: Mhm. In welchem Stundenausmaß arbeitest du...also bist du Vollzeit berufstätig oder machst du das nur ein paar Stunden die Woche...also ungefähr wieviele Stunden pro Woche unterrichtest du?

B: Aktuell habe ich ca. 15 Unterrichtseinheiten pro Woche.

I: Aktiv Deutsch-als-Fremdsprache?

B: Ja.

I: OK. Und wendest du die Fertig Hör-Seh-Verstehen in deinem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht regelmäßig an?

B: Regelmäßig, ja, auf jeden Fall. Ich achte immer darauf, dass wir so...sagen wir einmal pro Semester vier Mal Hör-Seh-Verstehen pro Klasse machen können. Es ist meistens ein recht aufwändiges Projekt - nicht nur für die Vorbereitung, sondern auch im Klassenraum - und es ist schwierig alles unter einen Hut zu bringen...mit Grammatik, mit Schreiben und Lesen, deshalb...so oft geht es nicht. Aber ich versuche es.

I: Das klingt so, als würdest du es gerne öfter machen...

B: Ja, eigentlich schon, eigentlich schon...aber die Zeit lässt es oft nicht zu und man denkt manchmal, dass man mehr integrieren kann als dann wirklich geht (Pause) aber was ich bisher geschafft hab ist gut, also ich sollte es wirklich mehrmals machen glaub ich.

I: Mhm. Und hast du auch das Gefühl, dass es an den technischen...also du unterrichtest an verschiedenen Einrichtungen...

B: Genau.

I: Also Schuleinrichtungen?

B: Genau.

I: Genau. Und die technischen Kapazitäten werden wahrscheinlich unterschiedlich auf jedem Institut sein?

B: Die technischen Kapazitäten sind sehr unterschiedlich an den Instituten...also manchmal mangelt's einfach daran, dass man keinen Beamer hat oder keinen Fernseher...weil in meinem Institut gibt es drei Geräte und man trägt sich ein oder nicht. In dem anderen Institut gibt es alles...also man könnte rein theoretisch jeden Tag Hör-Seh-Verstehen machen.

I: Man könnte dann rein theoretisch einen Hör-Seh-Verstehens-Kurs nur mit der Fertigkeit machen...

B: Genau. Und dann im Dritten eigentlich auch, aber die ist die Qualität der Technik nicht immer die Beste...also was das Bild angeht (Pause) und auch was den Ton angeht. Und da hatte ich wirklich schon Probleme (Pause) weil nicht gesehen wurde was passiert ist und das war eigentlich kontraproduktiv.

I: Mhm. Ok, super. Danke vielmals. (Mhm) ich möchte jetzt auf den Kurs (Pause) speziell den Kurs den ich beobachtet habe bei dir, zu sprechen kommen. In dem Kurs wurde an sechs Kurstagen mit audiovisuellen Medien gearbeitet, das entspricht 18 von 90 Einheiten, ich hab mir das ausgerechnet. 18 davon waren mit audiovisuellen Medien und das sind exakt 20 Prozent der gesamten Kurszeit. Die Frage, die ich jetzt stellen möchte ist ob du, sofern du das schätzen kannst, immer in diesem Verhältnis 20 Prozent des Gesamtkurses mit audiovisuellen Medien arbeitest, oder mehr oder weniger, oder ob man das so allgemein gar nicht sagen kann?

B: Es kommt ein bisschen auf meine eigene Zeit an sozusagen (Pause) ich habe natürlich schon viel vorbereitet, aber natürlich nicht für jedes Niveau. Das heißt es kommt ganz auf die Gruppe an. Das heißt, wenn ich jetzt eine Gruppe habe, die Tendenz B2/C1 ist, habe ich mehr Möglichkeiten das zu machen...

I: (Mhm)

B: Und in einem Kurs zum Beispiel A1 hab ich selbst bemerkt, dass ich das weniger aktuell mache, weil ich weniger Material dazu habe.

I: (Mhm) Also man kann schon auch sagen, dass das Sprachniveau eine große Rolle spielt, beim Einsatz von audiovisuellen Medien, mehr als mit anderen Fertigkeiten?

B: Schon. Also ich würde jetzt nicht sagen, ich bin absolut nicht der Meinung, dass es auf A1 nicht möglich ist Hör-Seh-Verstehen zu machen, aber ich glaube es kommt auf die Frequenz an wie oft man einen Kurs schon gemacht hat und wie oft man etwas wiederverwenden kann und möchte. Weil eine komplette Filmsequenz oder mehrere zu didaktisieren und am besten auch noch etwas was die Grammatik betrifft einbeziehen, etc. etc. ist ein Riesenaufwand. Das heißt, man bereitet das einmal vor und verwendet es so oft wie möglich und viele, nicht alle, aber einige Lehrer haben eben immer oder oft das ähnliche Niveau und deswegen (Pause) hat man dann einmal ein anderes Niveau, verwendet man es weniger. Und ich hab das ganz krass gemerkt.

I: Nur zum Vergleich: Die Fertigkeit Schreiben kann man mit A1 anwenden?

B: (Mhm).

I: Ja?

I: Na ja, es kommt darauf an, wenn ich etwas selber groß vorbereite, dann werde ich das genauso wenig im A1-Kurs machen. Ja, das heißt, das was am allermeisten Aufwand ist, ist für mich aktuell Hör-Seh-Verstehen.

I: Wegen der Vorbereitung?

B: Ja, wegen der Vorbereitung. Weniger als ein Schreibtext, obwohl ich es irrsinnig gerne mache. Aber es ist einfach viel Aufwand.

I: Verstehe. Na gut. Aber jetzt möchte ich noch ein bisschen eingehen auf die sozusagen...den Lernerfolg, der bewirkt wurde oder auch nicht in dem Kurs mit den 20 Prozent. Vorab vielleicht mal (Pause) kannst du die (Pause) generell die Aufnahme und die Bereitschaft von den Lernenden beschreiben, mit audiovisuellen Texten zu arbeiten? Eher ablehnend, oder eher sehr interessiert?

B: Es ist immer ganz interessant welche Lehrer sie vorher hatten...

I: (Mhm)

B: ...denn oft kommt die Reaktion "oh...wir schauen einen Film..." und dann ist die Annahme: wir sitzen da jetzt 90 Minuten und schauen einen Film oder eine kleine Doku. Das heißt am Anfang ist große Entspannung (Pause) und dann, wenn eine Sequenz vielleicht drei Mal gehört, gesehen wird, entsteht Müdigkeit. Und dann ist dieser Moment,

wo man sie auffangen muss. Wo man sagen muss: Ok, es gibt unterschiedliche Ziele und Gründe, warum wir das jetzt so oft hören und sehen. (Pause) Das heißt, (Pause) da ist ihre Aufnahmefähigkeit dann schon schwieriger und je öfter sie das machen, desto besser gehts. Also ich hab in dem Kurs einige Teilnehmer, die schon bei mir waren und an das gewöhnt waren und damit kein Problem hatten...die wussten wir sehen das jetzt drei Mal, ja...also ich mein, es wird nicht immer drei Mal gesehen, aber zum Beispiel. Was mit der Aufnahmefähigkeit sehr gut geht ist bei humoristischen Filmen, (Pause) wo sie die gleiche Humorkomponente finden oder bei Filmen, die sie gerade gesellschaftspolitisch sehr interessieren, (Pause) also es ist sehr Themen-abhängig würde ich sagen...

I: (Mhm) (Mhm) (Mhm) (Mhm) aber jetzt bei den Kursteilnehmern war jetzt keine ablehnende Haltung...

B: Nein

I: ...es waren ja doch verschiedene Themen, es war was Ernstes, es war was Lustiges dabei, es waren Dokumentationen dabei, es waren Filmausschnitte dabei, aber die waren generell positiv gestimmt, oder?

B: Ja, auf jeden Fall.

I: OK, ich möchte jetzt ein Beispiel rausnehmen (Pause) vielleicht, weil mir das jetzt irgendwie als das Schwierigste...(Pause) oder (Pause) ahm, ja, das schwierigste Thema (Pause) und auch natürlich historisch (Pause) ah...wie soll ich sagen..(Pause) weil es einen historischen Hintergrund gibt und das...a schwere Kost, ja... nennen wir's mal so.

B: Mhm.

I: Das ist der Film, der österreichische Film "Die Fälscher" (Pause) ah, was war ja dein Eindruck? Haben die KursteilnehmerInnen Schwierigkeiten gehabt, die Szenen zu verstehen (unverständlich)

B: Es war irrsinnig viel Vorarbeit nötig. Es gab sehr viel Vorarbeit nötig, ja, also es gibt einiges an Didaktisierungen was zur Wortschatzarbeit angeht, was zum Kontext und so weiter. Man kann nicht von allen erwarten, dass sie den Kontext so kennen, dass sie etwas mit diesen Szenen, oder mit dieser Szene anfangen...

I: Ja....

B: ...das heißt, da musst du viel Arbeit leisten, ja...und es fallen sehr viele politische, gesellschaft...(Pause) äh, politische Wörter, die man erst mal begreifen muss, ja...und bei denen es nicht ausreicht einfach ein Synonym hinzuschreiben oder eine Paraphrase, ja.

Das heißt es war sowohl sprachlich als auch inhaltlich eine schwere Kost, ja...aber wenn man's dann hat, ist es ein irrsinniger Mehrwert, genau bei diesem Film finde ich.

I: (Mhm) (Mhm) OK. Ähm, somit hast du meine nächste Frage schon beantwortet (Pause) Schwierigkeiten treten auf bei fehlendem Wortschatz (Pause) grad bei so einem Thema (Pause) oder dem Inhalt generell, gerade wenn man nicht so vertraut ist mit der Geschichte. Kommt immer darauf an was für Leute in dem Kurs sitzen, weil jemand der (Pause) sag ich einmal (Pause) nicht aus Europa ist, hat vielleicht nicht so viel (Pause) Bezug zu dem Thema.

B: Ja.

I: Zumal bei dem Film da geht's ja jetzt nicht um um um (Pause) da geht's ja jetzt nicht nur um das Nazi-Regime, sondern da geht's ja um eine spezielle (Pause) ah Sache, die da, also dieses Geld fälschen, die ja da (Pause) wirklich nicht den ganzen Weltkrieg betroffen hat. Ja, also deswegen kann man da vielleicht jetzt nicht davon ausgehen, dass da jetzt jeder so inhaltlich damit bewandert ist, aber zum Beispiel grammatisch (Pause) äh war ja jetzt nicht so das große Problem, also dass die Grammatik...

B: Nein, gar nicht.

I: Ist ja auch ein B2 Kurs, da ist vielleicht die Grammatik jetzt schon weit fortgeschritten...

B: War gar nicht.

I: War gar nicht, OK.

B: (Mhm) Dialekt war ein bisschen das Problem.

I: Aha, OK.

B: (Mhm) Es waren unterschiedliche (Pause) Umgangssprachen würde ich jetzt nicht sagen, aber unterschiedliche Formen und da hatten sie schon ein Problem das zu verstehen...

I: (Mhm)

B: ...vor allem auch mit der Akustik...also man hört Schritte zum Beispiel relativ laut...

I: (Mhm)

B: ...dann den Dialekt zu verstehen war schon schwierig, ja.

I: (Mhm) OK.

B: ...aber grammatikalisch war nicht so.

I: OK, also man kann sagen Wortschatz ist in erster Linie...

B: Wortschatz, Wortschatz, Aussprache...

I: OK. Also Plurizentrik kann man eigentlich auch sagen...

B: Ja, ja.

I: ...ein großes Thema.

B: (Mhm)

I: OK. (Pause) Welche Art von filmischen Texten, (Pause) also die, die jetzt in deinem Kurs vorgekommen sind, haben deiner Meinung nach die Lernenden am Meisten angesprochen, also eher (Pause) sag ma jetzt also nicht speziell etwas sondern eher ahm also jetzt nicht als Genre, sondern eher der Spielfilm oder die Doku?

B: (Pause) Der Spielfilm. Ja, ich kann das jetzt gar nicht generell sagen, dass es vielleicht immer so wäre, aber ich glaube es waren die Themen der Spielfilme. Ich glaub, die Themen der Spielfilme haben sie mehr angesprochen als die Themen der Dokus.

I: (Mhm) Das heißt aber jetzt nicht generell Spielfilme, weil wenn es jetzt ein anderes Thema bei dem Spielfilm gewesen wäre könnt's natürlich auch sein, dass vielleicht dann a Doku zum anderen Thema ihnen besser gefallen hätte...

B: Genau, ja. Was ich schon sagen muss, ist dass wir bei Hörtexten (Pause) dass die Hörtexte sehr ähnlich zu den Dokus waren beim Hör-Seh-Verstehen. Ja, das heißt es waren gesellschaftliche Themen, es war nichts Fiktionales, ja...

I: (Mhm)

B: ...und da haben sie sich schon sattgehört, ja. Das heißt etwas Fiktionales zu haben, ja auch wenn es einen politischen, gesellschaftlichen Hintergrund hat, der real ist beziehungsweise war...

I: Ja...

B: ...war das etwas Neues insofern für sie (Pause) und hat sie mehr gefesselt (Pause) als wieder ein Sachtext unter Anführungszeichen.

I: Ok, (Mhm) ist wirklich sehr interessant, ja. (Pause) Glaubst du gibt es einen Favoriten, mit dem sie am Liebsten gearbeitet haben? Ich weiß das ist schwierig, weil es sitzen ja viele Leute in dem Kurs und man kann ja nicht für jeden Einzelnen sprechen, aber so was war denn jetzt dein Eindruck? Was hat der Gruppe am besten gefallen? Also eher so dieses (Pause) äh...so dieses (Pause) das Lus..., ja hast eh vorher schon gesagt, das Humoristische kommt besser an. Also eher der Film "Stelle di mare" oder "Die Fälscher"?

B: Puh, das ist schwierig! Ahm, das Humoristische kommt schon sehr gut an, (Pause) aber ich muss sagen die Sequenz mit dem Gewissenskonflikt, ja, hat sehr viele angesprochen.

I: (Mhm) (Mhm)

B: also da muss ich eigentlich jetzt fast sagen "Die Fälscher", ja...

I: (Mhm)

B: ...weil das sozusagen (Pause) nur unter Anführungszeichen das Geschichtliche zu machen ist vielleicht für einige interessant, aber das Geschichtliche zu nehmen, zu verarbeiten und ihn in einen anderen Kontext, in eine neue Zeit zu setzen weil dieser Gewissenskonflikt betrifft viele Situationen, ja. Nicht nur grad die Zeit während des Nazi-Regimes, ja. Und deswegen konnten viele etwas damit anfangen, ja und fanden viele spannend. Es gab eigentlich in der Diskussion danach niemanden, der nicht mitreden wollte oder der gelangweilt war.

I: (Mhm)

B: Das heißt ich würde fast sagen "Die Fälscher".

I: (Mhm) Kann das damit zusammenhängen, dass die (Pause) das was sozusagen mitgenommen wird ah, für jeden einzelnen (Pause) ah, sein persönlicher Lernerfolg, weil er damit dann auch privat etwas damit anfangen kann für seine persönliche Bildung...

B: Ja.

I: ...für sein Selbstbewusstsein (Pause) mit anderen Leuten vielleicht über dieses Thema zu sprechen...

B: Ja.

I: ...als über einen lustigen Film, der fiktiv ist...

B: Ja. Also ich muss schon sagen, was die Inten... es kommt ganz auf die Intension der Teilnehmer an, ja. Und wenn ich jetzt sage, ich möchte authentisches Hör-Seh-Verstehen machen um einfach einen (Pause) einen unterhaltsamen Nachmittag zu haben oder Abend mit 20 Minuten, mich ein bisschen unterhalten, ja. Aber die Zielgruppe fand es, glaub ich, weniger interessant jetzt ähm über Stereotype und Urlaub in Österreich zu reden. Vielleicht auch, weil das nicht ganz neu für sie war. Ja, ich hab das schon mit einigen vorigen (Pause) Kursen bearbeitet, aber mit mit Moral und Entscheidungen und Egoismus, das sind Schlagworte die betreffen jeden und jede...

I: Ja, ja.

B: ...und es war zu dieser Zeit in dieser Gruppe das Bedürfnis mit Dingen, die sie im Kurs erfahren haben, zu arbeiten und das war einfach mit den „Fälschern“ mehr möglich.

I: Ja, ja. (Mhm)

B: Und wir haben auch einen Text dazu danach dazu geschrieben und so weiter.

I: Ja. Ja. Ja. Ok. Sehr spannend. (Pause) Was wäre das Pendant, welche Textsorte jetzt speziell aus dem Kurs hat glaubst...ist am glaubst wenigsten angekommen?

B: Hm (Pause) also ist am wenigsten gut angekommen, oder wäre nicht gut angekommen?

I: Nein, ist am wenigsten gut angekommen. Was hat ihnen am wenigsten gefallen? Also auch jetzt der Trailer, der Filmtrailer kannst du auch dazurechnen.

B: Na, ich glaub die Dokumentation.

I: Und welche? Wir hatten eine Dokumentation über Kunst, wir hatten eine über Ernährung.

B: (Mhm) ich glaub über Kunst.

I: (Mhm)

B: Ich kanns dir gar nicht sagen...

I: Und warum? Was glaubst du warum? Zu (Pause) spezifisch?

B: (Mhm) Zu spezifisch, ja. Ich mein (Pause)

I: Betrifft vielleicht (Pause) also ich will jetzt nicht die Antwort vorweggreifen, entschuldige...aber ich glaub Ernährung ist vielleicht ein Thema, das betrifft eher die breite Masse.

B: Ja. Ja.

I: Es betrifft jeden, na?

B: Ich muss dir aber sagen...ich glaub, dass die...ich stimme dir total zu, aber ich glaub, dass das sogar ziemlich geteilt war, ja. Weil es gibt die paar extrem Kunstinteressierten in diesem Kurs und die haben mit der Dokumentation sicher einiges angefangen. Es gibt aber auch diejenigen, die ein besonderes Bild von Kunst haben und sagen das möchte ich jetzt gar nicht, interessiert mich gar nicht...

I: (Mhm)

B: ...jetzt da so in die Tiefe zu gehen, ja. Das heißt ich würde sagen es ist 50/50. Es gibt die, die sagen, ich hab schon so oft im Deutsch-Kurs über das Thema Ernährung geredet, weil grad Ernährung, Mülltrennung, das sind grad die Klassiker seit vielen Jahren schon. Und die sagen OK, mal was Neues, ja. Aktionismus, etc. da weiß ich noch nicht viel dazu, ja.

I: OK. (Pause) Was jetzt den neu erworbenen Wortschatz betrifft, den die Lernenden aus den jeweiligen Themenbereichen mitgenommen haben (Pause) ahm, wie würdest du die relationär gesehen das Verhältnis zu dem neu erworbenen und dem vielleicht schon vorhandenen Sehen...also glaubst du ist es jetzt neuer Wortschatz (Pause) ganz extrem heraus entstanden aus dem Hör-Seh-Verstehen, oder glaubst du hält es sich die Waage jetzt auch mit mit anderen Einheiten wo andere Fertigkeiten durchgenommen worden sind.

B: (Mhm) (Mhm)

I: Glaubst du, dass der der der erworbene Wortschatz (Pause) größer ist anteilmäßig durchs Hör-Seh-Verstehen also grad zum Beispiel bei den „Fälschern“ wo man vielleicht mehr Vorentlastung hat?

B: (Mhm) (Mhm) "Die Fälscher" sind ein gutes Beispiel dafür. Also ich glaube ähm, dass das leider sehr Textsorten, oder sehr filmspezifisch ist sozusagen. Jetzt gar nicht textsortenspezifisch (Pause) es kommt immer erstens Mal drauf an wie man es aufbereitet und wir haben damals in diesem Kurs großen Fokus auf den Wortschatz gelegt. Das heißt sowohl bei Lesetexten, bei Hörtexten, bei filmischen Texten, war ein großer Fokus auch auf Wortschatz. Im Folgekurs dann noch mehr. So, das ist mal das Eine. Das heißt eigentlich

hält es sich da ziemlich die Waage, aber was ich schon sagen muss, durch Filme wie "Die Fälscher" waren es Wörter die sie nicht mehr vergessen haben, ja, weil sie haben vorher gewisse Begriffe erarbeitet und auch geschichtliche Kontexte gesellschaftliche Kontexte, dazu erarbeitet, sie haben beispielhaft etwas dazu dann gesehen und gehört und dann darüber geschrieben, ja. Das heißt, es wurden da mehrere Kanäle angesprochen, mit mehreren Bereichen gearbeitet, nicht nur mit der sprachlichen Ebene, auch mit der geschichtlichen, politischen, etc. das heißt in diesem Bereich wurde er wahrscheinlich mehr gefördert als bei einem Lesetext, ja.

I: (Mhm)

B: Wenn wir jetzt aber zum Beispiel die Dokumentation über Ernährung nehmen, würde ich das verneinen, ja. Es gibt da leider keine eindeutige Antwort.

I: (Mhm) Gut, sind nur Schätzungen...

B: Ja.

I: ist schon klar, weil das kann man ja nicht anders erfassen (Pause) Ist auch wahrscheinlich eine schwierige Frage, aber vielleicht wenn man privat bissl mit den Teilnehmern spricht, was du ja gemacht hast oder tust ahm, wie ist so dein Eindruck, dass sie diesen erworbenen Wortschatz denn dann tatsächlich umsetzen können in ihrem privaten Leben? Oder in ihrem Berufsleben? Also alles was außerhalb dieses Kurses stattfindet, ah ob sie ob sie (Pause) wirklich davon profitieren und des net net nur mitnehmen in einem Vokalbelheft, sondern das auch anwenden können dann.

B: Ja, ich denke schon (Mhm) (Pause)

I: Hat vielleicht mal jemand was erzählt oder so?

B: Ja. Und zwar "Stella di mare" war eine Teilnehmerin die aus dem Film... ich weiß nicht, es waren glaub ich ein paar Eigenschafts... also Adjektive, die sie mitgenommen hat...

I: Ah ja?

B: Ja, und die fand das ganz ich sehr amüsant ja, und hat's dann glaub ich mal in der Arbeit erzählt oder in der Familie erzählt und drüber geredet und hat dann versucht das auf andere Situationen umzumünzen und zu verwenden, ja. Also ich denke schon, aber ich glaub auch, da ist es sehr themenspezifisch.

I: Ja, ja.

B: Ja, weil den Wortschatz aus den „Fälschern“ (Pause) ja, es kommt glaub ich ganz auf den eigenen Beruf an, die eigenen Interessen auch...

I: Ja, in was für Kreisen man sich bewegt wo man das...

B: Genau. Genau.

I: Man wird sich wahrscheinlich zu Hause beim Familientisch nicht hinsetzen und anfangen über "Die Fälscher" zu sprechen.

B: Genau. Aber eben grad auch um nochmal darauf zurückzukommen diese, diesen moralischen Konflikt, den wir da erarbeitet haben und versucht haben den beiden Protagonisten Eigenschaften zuzusprechen...

I: (Mhm)

B: ...genau das glaub ich schon, dass das einige anwenden und verwenden, ja.

I: (Mhm) Na ja, vor allem Charakterisierung einer Person das ist etwas das man in vielen Bereichen dann weiters braucht.

B: Genau, ja. Und diese Person ist ein Exzentriker zum Beispiel...

I: Ja.

B: ...das ist etwas das wiederverwendet wird, ja.

I: Und das passt auch sicher in vielen Lebenslagen, oder (lacht)?

B: Oh ja!

I: Zum Beispiel auf den Chef oder so....

B: (lacht)!

I: Ok, großartig! (Pause) Das ist im Endeffekt hamma es eh schon so bissl angeschnitten also die die filmischen Inhalte sind für die Lernenden schon auch also das was sie konsumiert haben schon auch für ihre Allgemeinbildung vorteilhaft. Kann man schon...

B: Definitiv!

I: ...sagen.

B: Definitiv! Ja! (Pause) also Landeskunde, wenn wir es jetzt mal so benennen ja...wäre auf jeden Fall der Spielfilm "Stella di mare" auf jeden Fall und auch "Die Fälscher" nur unterschiedliche Perspektiven, ja. Das Geschichtliche, das Gesellschaftliche, ähm Stereotype (Pause) was sind Österreicher, wie leben Österreicher, wie verbringen sie Urlaub? Und auch das ein bisschen reflektiert zu betrachten, ist es wirklich so, wie uns das vermittelt wird in Spielfilmen, aber auch im Deutschunterricht. Definitiv!

I: (Mhm) OK. Konkretes Beispiel?

B: Konkretes Beispiel? T'schuldige?

I: Für die Allgemeinbildung im weiteren Sinn? Fällt da irgendwas ein? Hat mal jemand...weiß ich nicht...irgendwas erzählt oder so, wo du das G'fühl hast das hat dem jetzt geholfen (lacht).

B: Auf jeden Fall! Ja! Also ich finde einfach dass es zur Allgemeinbildung gehört, zu wissen was was (Pause) nicht nur zu wissen, was Arbeitslager sind, ahm...warum es unterschiedliche Positionen in Arbeitslagern gab, warum manche privilegiert waren, manche nicht privilegiert waren, dieser Blick von innen, das das nicht nur die Stichwörter jetzt ganz plakativ gesagt (Pause) Nationalsozialismus, Hitler, Österreich, Deutschland endet, ja. Sondern allein zu wissen was ein Konzentrationslager ist, finde ich ist Teil der Allgemeinbildung. Ja, und zu wissen, dass es tausende Gedenkstätten gefühlte tausende Gedenkstätten dazu gibt, ja, ist Teil der Allgemeinbildung. Ja, und es gab viele im Kurs, die kannten nicht die Abkürzung KZ, die wussten nicht, was das ist.

I:(Mhm)

B: Es gab eine Person, die hat gedacht, dass das Gefängnis ist, einfach ein Gefängnis. Ja? Ohne Kontext, ja. Auf jeden Fall!

I: (Mhm) Könnte man aber anders auch vermitteln, (Pause) mit einem Lesetext?

B: Ja, aber ich glaube, dass die Vorstellungskraft (Pause) bei manchen möchte ich nicht sagen eingeschränkt ist, aber durch einen Film ist es glaub ich leichter sich das vorzustellen, als durch einen Text. Ich glaub das manche mit einem Text vielleicht mehr anfangen können, aber wenn ich jetzt sag ich möchte, dass alle, oder so viele wie möglich sich ein Bild davon machen können, würde ich auf den Film zurückgreifen. Ja, definitiv!

I: (Mhm) Glaubst du dass jetzt aufgrund deiner langjährigen Erfahrung als Lehrerin ähm, glaubst du das das das KursteilnehmerInnen die deutsche Sprache, wahrscheinlich auch jede andere Sprache, aber gut, wir sprechen jetzt über die deutsche Sprache, leichter

lernen, durch audiovisuelle (Pause) also durch filmische Texte, als durch reine Hörtexte, oder reine Sehtexte, oder reine Lesetexte? Kann man das überhaupt verallgemeinern?

B: Das ist eine sehr gute Frage. Ich denke, dass es (Pause) auf alle Fertigkeiten ankommt, ja. Ich denke, Hör-Seh-Verstehen nicht zu machen bedeutet etwas ganz Gewisses auszulassen, was fehlt. Ich glaube, dass durch Hör-Seh-Verstehen es Sprachen besser gelernt werden können.

I: Warum?

B: Ich finde, das Zusammenspiel von Bild und Hörtext ist enorm wichtig, um einer Handlung folgen zu können, um etwas mitnehmen zu können, um sich mit Sprache dann auch verständigen zu können im nächsten Schritt, ja. Es ist etwas Anderes, ob ich einen Text einfach vor mir habe und lese, oder ob ich ihn nur höre, oder ob ich zwei Kanäle verbinde, ja...Sehen und Hören. Und (Pause) ich glaub nicht, dass durch Hör-Seh-Verstehen am allermeisten gelernt werden kann, erworben werden kann, ja....ich glaub, dass das genau so viel ist wie beim Schreiben, beim Hören, beim Lesen, (Pause) beim Sprechen. Aber, es ist eine von fünf Komponenten und keine sollte fehlen, ganz ehrlich, keine sollte fehlen! Nein!

I: Somit liegt man mit den zwanzig Prozent ja eigentlich wunderbar im Schnitt bei fünf Fertigkeiten.

B: Ja, eigentlich schon.

I: Ja, (Mhm) (Pause) Glaubst du, dass sich die filmischen Texte, oder das Lernen mit den filmischen Texten auch auf die Kreativität der Lernenden auswirkt?

B: Definitiv! Definitiv, ja!

I: Inwiefern? Kann man das erkl....kann man das beschreiben?

B: Also es kommt darauf an. Ich würde sagen, wenn ich jetzt mit der Textsorte Dokumentation arbeite, dann ist das eher bei den besonders Engagierten und Interessierten der Punkt sich weiterzubilden diesbezüglich, noch einen Artikel vielleicht zu lesen, ja! Aber bei Spielfilmen zum Beispiel ahm (Pause) auf jeden Fall, ja. Also beispielsweise bei "Stella di mare", ich mach das oft, jetzt nicht in dem Kurs, aber oft, hab ich dann „Motion Stills“ und arbeite damit und da müssen sie eine Geschichte ähm erfinden, sprechen, einen Dialog schreiben, etwas schrei....sonst kreieren und wenn sie vorher einen Spielfilm gesehen haben, haben sie nachher einfach viel mehr Ideen. Ja, die Texte werden länger, die Gespräche werden länger (Pause) vielseitiger, ja. Auf jeden Fall. Und auch da noch, ist es ganz ganz schön, weil man sehr viel, ich mein Kultur ist ein

schwieriges Wort, ja, aber Kultur-vergleichend arbeiten kann, ja. Grad drum nehm ich auch gerne Filme die bisschen (Mhm) Stereotype präsentieren....

I: Ja, ja!

B: Ah, genauso wie "Single Bells" zum Beispiel auch in vielen Kursen weil man sagt OK, das ist ein ganz plakatives Stereotyp und hinter die Fassade blickt und dann auch ein bisschen hinter seine eigene Fassade blickt, weil in jedem Land gibt es Stereotype, ja. Also da ist ganz viel möglich...um wieder zurückzukommen.

I: (Mhm) (Pause) Zum Thema Stereotype, glaubst du, dass die sich die Lernenden durch den Einsatz von filmischen Texten im Deutsch-Unterricht besser mit der deutschen Sprache identifizieren können?

B: (lacht)...Puh, das ist eine sehr interessante Frage. (Pause) Sich identifizieren können ist ist...ich glaub nicht, dass sie sich identifizieren. Ja, gar nicht. Ich glaube (Pause) also ich verwend oft österreichische Filme nicht aus dem Grund, dass dieser Wunsch auch in dieser Gruppe vorhanden war etwas Österreichisches zu hören, zu sehen, ähm, weil im Deutsch-Kurs oft so nicht gesprochen wird und man dann (Pause) raus ist aus dem Deutsch-Kurs und viel nicht versteht.

I: Authentizität?

B: (Mhm) Genau, ja! Und sie identifizieren sich nicht damit, aber sie können gewisse Dinge besser verstehen und sie wollen besser verstehen, ja! Und (Pause) nur, unter Anführungszeichen, Standard-Deutsch zu lernen in einem Deutsch-Kurs, in einer fast künstlichen Situation...

I: Ja!

B: ...ähm, ist ganz weit weg von sich damit identifizieren. Ich würde sagen, sie kommen dem ein Stück näher.

I: (Mhm) (Mhm) Verglichen jetzt mit anderen Fertigkeiten, ähm geschriebene Sprache schwierig, einen einen authentischen geschriebenen Text, das wäre dann da hätte man dann wieder ein Problem mit der Grammatik, ein Problem vielleicht mit der Rechtschreibung, etc. Ähm, einen Lesetext, ja ich mein es gibt sicher Gedichte im Dialekt und diese Dinge, aber (Mhm)??? (Pause) Sprechen, OK.

B: (Mhm)

I: Hörtexte, authentische Hörtexte, wenn man sie selber aufnimmt, kann man das natürlich erreichen, aber unterm Strich (Pause) könnte - will jetzt wieder nicht vorweggreifen - die

eine Antwort, aber ich interpretier es so, dass das Hör-Seh-Verstehen, mir die meiste Authentizität bietet.

B: (Mhm) Ich mein die meiste Authentizität, ist ist eine starke Aussage. Ich weiß nicht ob ich dem, ob mir das so, ob ich das so formulieren würde. Ich würde sagen, es bietet die Möglichkeit am Meisten mitzunehmen, was Stereotype angeht, ja. (Pause) Vielleicht nicht für jeden Einzelnen. Ich hab zum Beispiel schon mal einen Lesetext gegeben über das Leben eines typischen Wiener, ja. Und da haben ganz viele gelacht und fanden's gut und haben sich ein Bild gemacht. Ja, oft will man das gar nicht, dass man ein Bild präsentiert durch einen Film, ja. Sondern man will, dass sie sich ein eigenes Bild machen, ja. Aber allein das Feedback auch bei "Stella di mare", wenn sie da den Wiener sehen, der da sitzt und sein Kipferl isst und sein Kaffee trinkt und sich nicht bewegen möchte und dann das im Dialekt redet und es war dieses ganz sicher, ja, so ist es und genauso, ja.

I: (lacht)

B: Und es war einfach irrsinnig interessant, weil es war die Kombination aus einem Bild, das ihnen präsentiert wurde und einer Sprache die sie gehört haben, ja. Und es mag sein, dass ein Lesetext das Gleiche kann, ja, aber ich glaube einfach, dass rein prozentuell mehr Teilnehmer in meinem Kurs damit etwas anfangen, als mit dem Lesetext, ja.

I: (Mhm) (Mhm)

B: Beim Thema Stereotype.

I: (Mhm) (Pause) Ähm, war dein Eindruck so, dass die die KursteilnehmerInnen ähm, aufgrund der filmischen Texte eher dazu angeregt, ermutigt worden sind im Plenum zu diskutieren? Mehr als bei (Pause) mehr als den anderen Kurseinheiten wo (Pause) keine Ahnung, ich war nicht dabei, aber ich stell mir jetzt vor, weiß nicht irgendeine andere Aufgabe wo dann im Plenum diskutiert wird oder vielleicht wird gar nicht so viel im Plenum diskutiert wenn man andere Fertigkeiten durchnimmt, das müsstest du mir jetzt sagen, aber ob der (Pause) der Anlass durch einen filmischen Text mehr gegeben ist zu diskutieren und sie vielleicht mehr dazu motiviert zu diskutieren als bei einer anderen Übung, Aufgabe.

B: Grundsätzlich in dieser Gruppe nicht, denn das war eine Gruppe, die sehr gern diskutiert hat, sowohl in Kleingruppen, als auch im Plenum. Es ist sehr themenabhängig, ah, das muss ich schon sagen. Das heißt wir haben genug Lesetexte gehabt, die zum Diskutieren animiert haben, ganz stark. (Pause) Das heißt, das würde ich so nicht unterschreiben (Pause) was...und da muss man sehr aufpassen mit der Grenze wie weit man geht, ja, wenn man ein Bild, wortwörtlich ein Bild dazu hat, zu dem was man hört und

es so schockierend ist, hat man entweder das Bedürfnis viel darüber zu reden, mehr als bei einem Lesetext, oder es entsteht eine Hemmung, ja. Das Beispiel ist die Dokumentation mit der Kunst.

I: Ja.

B: Und das überleg, also da überleg ich von Gruppe zu Gruppe neu, ob ich das machen soll oder nicht, ja. Und es gibt Gruppen, die haben genau durch dieses Moment, dass sie das sehen und hören, den Ansporn unbedingt etwas loswerden zu wollen. Ja, das heißt da wird etwas initiiert. Aber es gibt genau den gegenteiligen Effekt, ja. Es ist zu viel, ja. Und es entsteht genau das Gegenteil. Das heißt, ich finde meistens ist es sehr themenabhängig und sehr gruppenabhängig, aber bei (Pause) extremen Themen, was ein extremes Thema für eine Gruppe, ist es vielleicht bei einem Film, bei einer Dokumentation intensiver, aber wie gesagt, allgemein würde ich das nicht sagen.

I: (Mhm) (Mhm) OK. (Pause) Ähm, zur Konzentration, gibt es da irgendwie eine (Pause) eine Äußerung. Kann man sagen sie konzentrieren sich vielleicht mehr bei einem Hör-Seh-Verstehens (Pause) bei einer Hör-Seh-Verstehens-Aufgabe, als bei irgend einer anderen Aufgabe.

B: Na ja, es ist die Flüchtigkeit. Aber das ist das Gleiche mit dem Hörtext, nicht? Das heißt du bestimmst selbst das Tempo, wenn du jetzt beispielsweise einen Text liest, aber wenn du einen Text hörst und dazu eine Übung hast oder etwas siehst und dazu eine Übung hast, ist die Flüchtigkeit vorhanden, das heißt (Pause) womöglich ist eine größere Konzentration da, ja. Eine Anstrengung eine größere, auf jeden Fall. Jetzt rein von meiner Beobachtung als Lehrperson, ja. Was mir mehr auffällt ist eigentlich, ähm das Durchhaltevermögen, an einer Sache dran zu bleiben, ja. Ist aber auch beim Hören so, ja. Je öfter sie das machen, jetzt nicht an einem Tag, sondern mit unterschiedlichen Textsorten arbeiten beim Hören und beim Hör-Seh-Verstehen, desto mehr entsteht eine gewisse Ausdauer und ein gewisses Dranbleiben. Bei Teilnehmenden, die das zum ersten Mal machen, zum zweiten Mal, entsteht irgendwann ein Frust. Man hat's schon drei Mal gehört, es wurde nicht, etc. Bei Teilnehmenden, die das öfter machen und über mehrere Monate hinweg, entsteht eine gewisse Kompetenz. Und diese Kompetenz ist Ausdauer und das ist etwas ganz Wichtiges beim Spracherwerb meines Erachtens.

I: (Mhm) OK. (Pause) Hmhm eh schon so ein bisschen angeschnitten, die Auseinandersetzung mit filmischen Texten bei Lernenden deiner Meinung nach, hat es Auswirkungen auf die Stärkung des Selbstwertgefühls?

B: Ich glaub schon. (Pause) Wenn, visuell (Pause) also etwas Visuelles kann sehr helfen etwas zu verstehen. Es kann auch in die Irre führen, es kann aber auch sehr helfen und ich

glaube dass es zu einem gewissen Punkt eine Unterstützung bietet, Hintergründe zu verstehen, Handlungen zu folgen und ich glaube schon, dass das sehr förderlich ist für das Selbstbewusstsein und auch sehr förderlich ist dann für den weiteren Fortschritt im Spracherwerb.

I: (Mhm) (Mhm) (Pause) Über den sprachlichen Fortschritt hamma eigentlich schon gesprochen, man kann's nicht so verallgemeinern, man kann jetzt nicht sagen, der sprachliche Fortschritt ist durch Hör-Seh-Verstehen größer als durch andere Unterrichtsformen, aber (Pause) er ist deiner Meinung nach deutlich vorhanden?

B: Ja, definitiv!

I: Ja? OK. (Pause) Wie wichtig du persönlich den Fremdsprachenunterricht mit audiovisuellen Medien erachtest hamma eigentlich vorab schon...also es ist für dich prozentuell gesehen sehr ausgewogen...

B: Genau, ja, ja!

I: ...so wie du's auch in deinem Unterricht machst. Und ähm, die letzte Frage: Welche Vorteile (Pause) wenn man so jetzt vielleicht noch mal kurz zusammenfassen könnte, welche Vorteile bietet die Arbeit mit audiovisuellen Texten gegenüber den anderen vier Fertigkeiten?

B: Ich fasse glaub ich einfach nochmal zusammen. Es ist die Ausdauer...ich weiß nicht oft Ausdauer das richtige Wort ist, aber ich glaub das ist klar was ich meine, ja? Es ist die Ausdauer und es ist (Pause) diese großartige Mischung von von zwei Kanälen, ja. Und das gibt es beim beim beim Hören nicht, beim Schreiben nicht, bei Lesen nicht, beim Sprechen meistens nicht, ja. Das gibt's nur beim Hör-Seh-Verstehen und ähm (Pause) ich glaube, dass am Anfang eine große Überforderung entsteht. Bei Teilnehmenden, die das noch nie gemacht haben, für die Hör-Seh-Verstehen war, 60 Minuten einem Film zu folgen, ja. Ähm, ich glaub das das eine Überforderung war, aber ich glaub auch, dass das ein Bereich ist wo man vielleicht am meisten (Pause) auffangen muss, wenn man grad auf Teilnehmer stößt, die vier Fertigkeiten bisher kennen und mit Lehrern konfrontiert waren, die vier Fertigkeiten unterrichtet haben. Aber, umso mehr ist dann der Fortschritt, das heißt die Ausdauer ist eine der größten Kompetenzen um diese Zufriedenheit im Alltag mehr verstehen zu können, die ist bei jeder Fertigkeit denk ich, ja. Und ähm, man braucht glaub ich oft ein Pendant im Alltag, besonders wenn man es vielleicht nicht so für'n Beruf braucht. Deutsche Sprache, ja. Und beim Hören ist es bei niedrigeren Niveaus die U-Bahn-Durchsagen verstehen zu können, ja. Irgendwann mal Radiobeiträgen folgen zu können, ohne Anstrengung, ja. Beim Sprechen ist es, sich über gewisse Themen unterhalten zu

können, ohne zu stocken und beim Hör-Seh-Verstehen ist es einem Film zu folgen, länger. Etwas mitnehmen zu können, ja. Und auch, dieses Bewusstsein, grad durch das mehrmalige Hör-Sehen, was ja viele Methoden (Pause) ahm vorschlagen ahm dieses dieses Bewusstsein...es ist in Ordnung gewisse Dinge nochmal zu hören. Ich beschäftige mich intensiv, das heißt es ist nicht ein Versagen, wenn ich etwas mehrmals hör - im Gegenteil, ja. Es ist ein Fortschritt, ja und ich versuche so tief wie möglich in die Sprache eindringen zu können und das ist, finde ich, durch die Verbindung von Hören und Sehen wunderbar möglich!

I: Super, vielen Dank für das Gespräch.

B: Ich danke auch!