

MASTEROPPGAVE

Die Verwendung von Film im DaF-Unterricht in der norwegischen Sekundarstufe II

2015

Utarbeidet av:

Mette Hjelset

Fag:

Masterstudium fremmedspråk i skolen - Tysk

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Vorwort und Danksagung

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem Thema Film im DaF-Unterricht war das Eigeninteresse, den Schülern einen variierten und abwechslungsreichen Deutschunterricht zu bieten, der sich zugleich positiv auf ihre Motivation auswirken sollte. Wie dieses Medium im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann und welche Filmgenres die Lehrpersonen bevorzugen, waren u.a. Fragen, die ich mir gestellt habe. Man weiß, dass unterschiedliche Filme, in unterschiedlichen Art und Weise im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Mit der vorliegenden Arbeit wollte ich sowohl durch eine quantitative als auch qualitative Untersuchung einen Einblick bekommen, wie sich die Lehrkräfte in der norwegischen Sekundarstufe II mit Filmen in ihrem DaF-Unterricht befassen.

Das Thema Film im Sprachunterricht ist heute sehr aktuell. Einerseits, weil Film ein attraktives Medium ist, das ein Teil des Alltags geworden ist – besonders für die Jugend. Andererseits, weil die Methodik, Didaktik und verfügbare Materialien des Fremdsprachenunterrichts sich immer ändern und weiterentwickeln.

An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen bedanken, die mich entweder fachlich oder persönlich durch den Prozess dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Mein erster Dank geht an meine zwei Betreuer Jutta Eschenbach und Kåre Solfjeld, die mir immer mit Hilfe und Unterstützung zur Seite gestanden haben. Mit ihrer großen Geduld und mit inspirierenden Worten haben sie dafür gesorgt, dass ich meine Arbeit immer „mit einem neuen Blick“ gesehen habe. Sie haben mir Mut gegeben und ihre hervorragenden Erklärungen waren immer sehr nützlich. Die Arbeit hat sich, dank meiner Betreuer, ständig weiterentwickelt.

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann, Ketil. Er hat mich ständig aufgemuntert, das Studium fortzusetzen. Mit seinen Worten „Du schaffst es!“ hat er mir Mut zugesprochen. Mit ihm habe ich viele wertvolle Diskussionen über die Arbeit und den Prozess geführt. Auch danke ich ihm für die wunderschönen Mittagessen, die er gekocht hat, wenn ich keine Zeit dafür hatte.

Weiterhin danke ich meinen drei Kindern, Trine, Trond und Siri, die immer an mich geglaubt haben und auch immer Interesse an meiner Arbeit gezeigt haben.

Mein Dank gilt ebenso Christoph Horn, der immer Hilfsbereit war und mir zahlreiche und sehr nützliche Ratschläge und Tipps gegeben hat.

Nova und Karoline danke ich auch für gute Unterstützung und konstruktive und wohltuende Gespräche während der ganzen Studie.

Außerdem bin ich für die Mitgliedschaft im Frauenchor "Harmonie" 1992 Griethausen und bei dem Millfield Dancer Linetanz-Klub sehr dankbar. Damit wurde das Leben als Studentin mit dem sozialen Leben gut ausbalanciert.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1. Offizielle Dokumente	3
2.2. Ziele des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht.....	4
2.2.1. Filme als Motivationserhöhung.....	5
2.2.2. Filme als Förderung für einen angepassten DaF-Unterricht	7
2.2.3. Film und die Fertigkeiten Seh-Verstehen und Hör-Seh-Verstehen.....	9
2.2.4. Filme als eine Ressource für authentische Sprechanlässe	11
2.3. Methoden für die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht.	13
2.3.1. Die Arbeit mit verschiedenen Filmgenres	14
2.3.2. Möglichkeiten zur Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht	15
2.4. Die Rolle der Lehrer bezüglich ihrer Filmverwendung im DaF-Unterricht.....	17
3. Methode.....	19
3.1 Quantitative Annäherung: Fragebogen.....	19
3.2. Qualitative Annäherung: Interviews.....	21
3.3. Durchführung der Untersuchung	21
4. Analyse und Ergebnisse	23
4.1. Analyse und Ergebnisse der Fragebögen	23
4.2. Analyse und Ergebnisse der Interviews	34
5. Diskussion der Analyse der Fragebögen und der Interviews	42
6. Schlussfolgerungen	51
6.1. Zusammenfassung	51
6.2. Ausblick.....	53
7. Literaturverzeichnis.....	55
7.1. Printmedien	55
7.2. Elektronische Medien.....	58
Anhang	62

1. Einleitung

Filme, als ein Teil der audiovisuellen Medien, spielen eine wesentliche Rolle in unserem Leben und in der heutigen Gesellschaft, denn überall und täglich werden wir von lebendigen Bildern beeinflusst und mit ihnen konfrontiert. Besonders für Jugendliche hat dieses Medium eine wichtige Bedeutung, da Filme ein wesentlicher Bestandteil ihrer Alltagskultur sind. Sie verbringen viel Zeit damit, Filme und Serien herunterzuladen, um sie zu rezipieren.

Jugendliche sind im digitalen Informations- und Medienzeitalter aufgewachsen und machen sich schnell mit der technischen Handhabung und Anwendung von Medien vertraut. Wörther (2005) zufolge ist der Film ein populäres, zeitbezogenes und unterhaltendes Medium, das viele Stärken besitzt, unter anderem hat es „die Hand am Puls der gesellschaftlichen Entwicklungen“ (S. 4).

Vor einigen Jahrzehnten wurden Filme hauptsächlich im Kino, im TV oder auf VHS-Kassetten verfügbar gemacht, während sie heute allgegenwärtig und überall erhältlich sind unabhängig von Zeit und Raum (Roche, 2008, S. 11). Filme, TV-Sendungen und YouTube-Videos können u.a. mit dem Computer, iPad, Notebook oder Smartphone angesehen werden. Es gibt auch eine Reihe verschiedener Apps, die den Zugang zu Filmen und Videos ermöglicht und erleichtert. Außer Spielfilmen gibt es eine Vielfalt anderer Filmtypen, die in ihrer Länge stark variieren, wie u.a. Dokumentarfilme, Serien, YouTube-Sequenzen, Videoclips und Musikvideos.

Seit vielen Jahren schon sind Filme in unterschiedlichem Maß und in verschiedener Hinsicht im Fremdsprachenunterricht (FSU) eingesetzt worden (Sass, 2007) Sowohl in der Schrift „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ (2001) als auch im norwegischen Lehrplan Kunnskapsløftet (2006) werden die Vorzüge eines Einsatzes von Film angeführt.

Mit der rasanten technischen Entwicklung dieses audiovisuellen Mediums in den letzten Jahren aber hat die Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht sehr stark zugenommen (Sass, 2007, S. 9). Filme bieten zahlreiche Möglichkeiten und werden als eine wichtige Unterstützung im fremdsprachlichen Lernprozess eingesetzt. Sie können Abwechslung schaffen und dienen der Motivationserhöhung. Reale Kommunikationssituationen werden dargestellt, in denen verbale als auch nonverbale Ausdrucksweisen Anwendung finden. Dadurch, dass der Film mehrere Sinne gleichzeitig anspricht, können Lernende schwierige Themen beispielsweise aus dem Bereich der

Landeskunde leichter verstehen. Filme können sowohl die kognitive als auch emotionale Mitwirkung der Schüler stimulieren (Schumann, 2009, S. 173-174).

Bisher gibt es kaum Studien, die untersucht haben, ob und wie Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF-Unterricht) verwendet werden. Es gibt jedoch die Masterarbeit von Falk (2012) „Film og Youtube i spanskundervisningen“ (Film und YouTube im Spanischunterricht). Sie hat eine qualitative Untersuchung durchgeführt, in der sie neun Spanischlehrer in sowohl Sekundarstufe I als auch Sekundarstufe II interviewt hat. Das Ziel ihrer Studie war es, die Verwendung von audiovisuellen Medien im Spanischunterricht darzustellen, um herauszufinden, welche Maßnahmen getroffen werden können, diese audiovisuellen Medien häufiger auf lernfördernde Weise im Spanischunterricht einzusetzen. Darüber hinaus gibt es auch die Masterarbeit von Lialikhov (2014) „The use of video in English language teaching: A case study in a Norwegian lower secondary school“. In ihrer Arbeit untersucht sie, wie Videos bezüglich des Englischunterrichts in der norwegischen Sekundarstufe I verwendet werden. Dazu hat sie Interviews geführt, Beobachtungen gemacht und Fragebögen verteilt.

Eine empirische Untersuchung, in der Lehrkräfte der norwegischen Sekundarstufe II mit Hilfe von Fragebögen und Interviews zur Verwendung von Filmen im Deutschunterricht (DaF-Unterricht) befragt werden, ist bis jetzt noch nicht durchgeführt worden. Es gibt zwar Literatur dazu, wie und wozu man Film im Fremdsprachunterricht anwenden kann, aber keine praxisorientierten Abhandlungen über die konkrete Umsetzung im Klassenzimmer.

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht in der norwegischen Sekundarstufe II. Ziel dieser Arbeit ist es, durch eine empirische Untersuchung herauszufinden, in welchem Maße Filme im DaF-Unterricht eingesetzt werden, welche Filme verwendet werden und wie sie von den aktuellen Lehrkräften genutzt werden.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundlagen beleuchtet. Zum einen wird Fachliteratur diskutiert, die Gründe für den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht liefert, zum anderen Fachliteratur, die aufzeigt, wie man Filme im Unterricht einsetzen kann (Kapitel 2). Im nächsten Teil werden die Methoden, die in der vorliegenden Untersuchung angewendet werden, nämlich schriftliche Befragung und mündliche Interviews der Lehrkräfte, ausführlich beschrieben (Kapitel 3).

Des Weiteren werden die Analyseergebnisse mit Hilfe von Tabellen vorgestellt (Kapitel 4) und im nächsten Schritt (Kapitel 5) diskutiert. Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Entwicklungen dieses Themas gegeben (Kapitel 6).

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden theoretischen Teil dieser Arbeit befaße ich mich zunächst mit offiziellen Dokumenten und beleuchte, wie sie sich zum Einsatz von Filmen äußern. Weiter wird diskutiert, welche Filme wie im DaF-Unterricht eingesetzt werden können und welchen Zielen sie dienen. Als nächstes werden Methoden, die für die Arbeit mit Filmen im FSU verwendet werden können, besprochen. Abschließend wird die Rolle der Lehrkraft im DaF-Unterricht bezüglich des Einsatzes von Filmen erörtert.

2.1. Offizielle Dokumente

Sowohl der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER, 2001) als auch der norwegische Lehrplan Kunnskapsløftet (LK06) heben die Medienkompetenz der Lernenden hervor und greifen neue Medien wie u.a. Film spezifisch auf.

Der GER (2001) ist das Fundament für die Entwicklung nationaler Lehrpläne sowie für Richtlinien, Lehrmaterialien, Prüfungen und Bewertungen. Lernfortschritte der Schüler können anhand des Kompetenzniveaus jeder Stufe des Lernprozesses definiert und gemessen werden (Kap.1). Sprachlernen ist laut GER (2001) wie ein lebenslanger Lernprozess zu betrachten. Deshalb wird es besonders wichtig, die Motivation, die Fertigkeiten und das Selbstvertrauen der einzelnen Jugendlichen zu unterstützen und zu entwickeln (S. 17).

Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten, Sprechen, Schreiben (produktive Fertigkeiten), Lesen und Hören (rezeptive Fertigkeiten), werden im GER betont und es wird großer Wert auf die kommunikativen Aspekte der Fremdsprache gelegt. Die Arbeit mit audiovisuellen Medien, wie z.B. Filmen, Fernsehen und Videos, wird im Sprachunterricht als ein wichtiger didaktischer Teil des Fremdsprachenunterrichts dargestellt und gefordert (GER, 2001, S. 62-63, S. 77ff.). Außerdem kann das Hör-, Seh- und Leseverstehen authentischer Texte durch den Einsatz von Film, Video und Fernsehsendungen geübt werden (S. 141-143).

Auch in dem norwegischen Lehrplan, Kunnskapsløftet (2006) (LK06), werden zentrale Faktoren wie z.B. soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenz der Schüler, Motivation als Einflüsse für das Lernen und Lernstrategien, aber auch die Unterrichtskompetenz der Lehrer hervorgehoben (LK06, S. 34). Darüber hinaus werden angepasste und abwechslungsreiche Arbeitsweisen und Methoden betont, die die Lernbereitschaft durch Neugier und Lust am Lernen stimulieren sollen (LK06, S. 31-34). Die Kompetenzziele des Fachplans für Fremdsprachen sind in die Hauptgebiete Sprachenlernen,

Kommunikation und Sprache, Kultur und Gesellschaft eingeteilt (S. 102ff.). Für Schüler der Sekundarstufe II sind folgende Teilziele dieser Hauptgebiete von großem Belang: „Arbeit mit authentischen Texten unterschiedlicher Genres“, „Verwendung von digitalen Werkzeugen und anderen Hilfsmitteln in einer kritischen und selbständigen Weise“, „sich über verschiedene Themen spontan äußern“. Durch die Methodenfreiheit, die für die norwegischen Lehrkräfte gilt, können diese frei nach eigener pädagogischen Überzeugung und Einsicht ihren DaF-Unterricht gestalten (LK06, S. 39). Diesbezüglich können audiovisuelle Medien, wie Filme, sehr unterschiedlich im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht wird nur für das höchste Niveau (Niveau 3)¹ des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II explizit genannt (Udir, 2013). Auf den Niveaus 1 und 2 ist Film als Medium nicht berücksichtigt. Die grundlegenden Fertigkeiten des FSUs fordern jedoch, dass die Sprache in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verwendet wird (LK06, S. 103).

Auch dem Strategieplan des Ministeriums für Bildung und Forschung (Kunnskapsdepartementet) (2007) zufolge wird Sprache immer häufiger multimodal und in kombinierten Texten verwendet. Aus diesem Grund können Sprachmaterialien in verschiedenen Weisen präsentiert werden und sich auf eine Kombination von Film (Video), Text, Grafik und Ton beziehen (S. 27). Auch das nationale Ressourcenzentrum für Fremdsprachen (Fremmedspråksenteret) hebt Film als ein alternatives, multimodales Medium für Schüler und Lehrer hervor (Vestli Nesje, 2008). Dessen Nutzung bringt methodische Abwechslung in den FSU und fördert die Motivation der Schüler (S. 9). Auch hat die Nutzung von Filmen als Kultur- und Literaturvermittlung im FSU eine wichtige Bedeutung (S. 27, 31).

2.2. Ziele des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht

Die Welt des Films ist die Welt der Menschen, vor allem der Jugendlichen. Jugendliche nutzen täglich Videoportale, um Filme zu sehen. Laut Vaage (2013) nutzen 90% bis 100% der 16- bis 24-Jährigen täglich Internet (S. 59). Darüber hinaus verwendet 79% dieser Altersgruppe Internet, um Filme und Videoclips zu sehen (S. 60). Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch bei den Ergebnissen, die in Grunddaten Jugend und Medien 2015 (Vom Orde, 2015) vorliegen. Gerade deshalb ist es wichtig, dass Jugendliche zu einem bewussten Umgang mit Filmen angeregt werden.

¹ In der norwegischen Sekundarstufe II (weiterführenden Schule) gibt es im DaF-Unterricht drei Niveaus. Niveau 1: Schüler, die Deutsch vorher nicht gelernt haben. Niveau 2: Schüler, die Deutsch schon gelernt haben. Niveau 3: Vertiefungsjahr.

Obwohl die Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht heute immer häufiger didaktischer Art ist, gibt es Lehrkräfte, die Lütge (2012) zufolge Filme als Belohnung („die Schüler haben es verdient“), Lückenfüller oder als Auflockerung des Unterrichts einsetzen (S. 7). Dies wird u.a. auch von Paefgen (1999, S. 141), Wörther (2005, S. 3), Lay (2009a, S. 2), Biechele (2010, ref. in Welke & Faistauer, 2010, S. 13), Sass (2007, S. 9) und Henseler, Möller und Surkamp (2011, S. 6) festgestellt. Damit entsteht ein passiver Medienkonsum im DaF-Unterricht. In diesem Zusammenhang pointiert auch Baltés (1998), dass Jugendliche, die Filme in ihrer Freizeit sehen, eine passive und kritiklose Konsumentenrolle haben (Kap. 1.3), was oft zu einer Einwegkommunikation führt. Mit lebendigen Bildern wird die Aufmerksamkeit geweckt, und die didaktische Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht kann zu einer Motivationserhöhung der Schüler führen und einem passiven Filmkonsum entgegenwirken.

Im Übrigen spricht die Synergie von lebendigen Bildern, Ton, Sprache (und Text) mehrere Sinne gleichzeitig an und fordert diese parallel. Wenn Filme im Sprachunterricht angesehen werden, können Leitzke-Ungerer (2009) zufolge die Schüler sowohl ihre sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten (S. 12), ihre produktiven und rezeptiven Fertigkeiten (S. 12-14) als auch ihre interkulturelle Kompetenz (S. 15) erweitern und entwickeln. Lütge (2012, 18) fügt auch die Wahrnehmungskompetenz hinzu. Filme können mit anderen Worten als Vermittler der Fremdsprache, der Kultur und der Kunstform gesehen werden.

Der Einsatz von Filmen ist allmählich zu einem festen Teil des DaF-Unterrichts geworden, und die verschiedenen Filmarten können auf unterschiedlichen Weisen und in verschiedener Hinsicht eingesetzt werden (Leitzke-Ungerer, 2009; S. 17ff.; Henseler et al., 2011, S. 33ff.).

2.2.1. Filme als Motivationserhöhung

Motivation ist einer der wichtigsten Faktoren für einen Lernerfolg. Sie wird sogar als die Triebkraft des Lernens angesehen. Deswegen arbeiten viele Lehrer daran, die Motivation ihrer Schüler zu erhöhen.

Interesse, Wissbegier, Aufmerksamkeit und Motivation sind Schwerdtfeger (1989, S. 23) zufolge wichtige Elemente der Frage, warum sich Menschen Filme ansehen. Diese Faktoren können den Schülern Vorteile und Potentiale im FSU bieten (S. 23). Für Schüler, die Filme in ihrer Freizeit sehen, geht es vor allem um Vergnügen, Spannung und Unterhaltung. Roche (2008, S. 11) betont, dass Filme einen großen Einfluss auf die Sehgewohnheiten, Meinungsbildung und die „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ der Jugendlichen haben. Auch

Henseler et al. (2011, S. 7) stimmen dieser Meinung zu. Roche (2008) präzisiert weiter, dass Filme unabhängig von Zeit und Raum sind und dass sie das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern können (S. 11). Wenn aber im DaF-Unterricht an einer Literaturverfilmung isoliert mit filmspezifischen Mitteln gearbeitet wird, kann dies, so Sürkamp (2009, ref. in Leitzke-Ungerer, 2009, S. 66), zu Langeweile und Ermüdung der Schüler führen. Thaler (2007, S. 10) redet auch von der „Balance zwischen Lernen und Lust“ und Lütge (2012, S. 11, 22-23, 25) von der Filmanalyse und dem Filmerleben. Nach Ansicht von Lütge (2012) sollten die Filme nicht „zu Tode analysiert werden dürfen“, aber sie sollen auch nicht am Ende von Unterrichtsperioden oder als Lückenfüller eingesetzt werden (S. 10-11). Paefgen (1999) weist auf die Tatsache hin, dass literarische Texte (wie u.a. Filme) die Gefühle und Emotionen der Menschen immer wieder bewegen. Darüber hinaus ist es von essenzieller Bedeutung, dass die Schüler den Einsatz von und die Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht vom passiven Filmkonsum in ihrer Freizeit deutlich unterscheiden (S. 148; Sass, 2007, S. 6). Die Schüler müssen sich bewusst werden, dass der filmische Gewinn und ihre eigene Filmkompetenz erhöht werden, wenn sie sich den Film nicht nur ansehen, sondern sich auch aktiv mit ihm auseinanderzusetzen (S. 6).

Storch (2009) zufolge ist Motivation ein psychischer Zustand, der eine nahe Beziehung zur Lernbereitschaft der einzelnen Schüler hat (S. 327). Er präzisiert weiter: „Lernbereitschaft drückt sich durch aktive, zielgerichtete Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung aus“ (S. 237). Wenn Schüler Interesse an einem Thema oder Fachbereich zeigen, wird der Unterricht lebendiger und ihre Motivation und Aufmerksamkeit erhöhen sich; die Lust am Lernen steigt. Auch der Lehrplan pointiert deutlich, dass motivierte Schüler Lust am Lernen haben (LK06, S. 32).

Der Einsatz von Filmen bietet nicht zuletzt Abwechslung im DaF-Unterricht und kann die Motivation und Neugier der Schüler wecken und steigern. Außerdem möchten die Lernenden Deutsch lernen, so wie es im Zielbereich gesprochen wird (Crisan, 2010, S. 1; Dörnyei, 2001, S. 56; Chudak, 2007, S. 15). Auch Apeltauer (2001) stimmt dem mit folgenden Worten zu: „Nur was korrekt gehört wird, kann auch korrekt artikuliert werden“, (S. 39). Dörnyei hebt weiter hervor, dass ein verstärkter Kontakt zwischen den Fremdsprachenschülern und der Zielsprache und Zielkultur zu einem größeren Selbstvertrauen der Schüler führt und damit zu einer erhöhten Lernmotivation (S. 56). Brown (1980, zit. in Apeltauer, 2001, S. 111) sieht Motivation als „Schlüssel zum Lernerfolg“ und zu nachhaltigen Lernprozessen. Auch Biechele (2010, S. 13) stimmt dieser Meinung zu

und sieht Filme „als motivierendes, attraktives und günstiges Lern- und Lehrmedium“ des FSUs.

Des Weiteren hebt Matyášová (2011) einige wichtige Aspekte wie Lerninhalte, Materialien und Medien, Lernaktivitäten und Lernumgebungen hervor, die die Motivation der Schüler fördern können (S. 26). Variation in der Lernsituation, in der diese Faktoren verschiedenartig verwendet werden, wecken Wissensdurst und Interesse der Schüler und beeinflussen die ganze Lernsituation (S. 14). Wie der Unterricht variiert wird, hängt nach Roche (2008, S. 12) u.a. von den Lehr- und Lernzielen und den Interessen der Lerner ab.

In seinem Buch „Motivational Strategies in the Language Classroom“ (2001) beschreibt Dörnyei drei Faktoren, die die Motivation der Schüler erhöhen können. Erstens sollte die Monotonie vermieden werden, zweitens sollten Aufgaben vielzeitig, variiert und interessant gemacht werden, drittens sollten die Schüler aktiv am Lernprozess teilnehmen (S. 73). Er ist der Ansicht, dass die Schüler motivierter sind und ein besseres Lernverständnis erhalten, wenn sie zusammen mit dem Lehrer die Auswahl der Unterrichtsinhalte beeinflussen dürfen (S. 63).

Filme haben, so Rössler (2007, S. 17), viel mit der außerschulischen Wirklichkeit zu tun. Wenn Filme gezeigt werden, die Ähnlichkeiten mit dem eigenen Leben der Schüler haben, werden die Lernenden oft emotional angesprochen und Aufmerksamkeit und Motivation werden erzeugt (S. 17-18).

2.2.2. Filme als Förderung für einen angepassten DaF-Unterricht

Die Schüler stellen keine homogene Gruppe dar und bevorzugen verschiedene Arbeitsmethoden, um ihre Ziele zu erreichen. Deswegen müssen die Lehrkräfte Rücksicht auf jeden einzelnen Schüler nehmen, um einen optimalen DaF-Unterricht durchzuführen.

Die Lernenden haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen und bringen verschiedene Voraussetzungen, anderes Vorwissen, unterschiedliche Erfahrungen, verschiedene Interessen und kognitive Reifegrade und Einstellungen mit. Sie arbeiten in unterschiedlichem Tempo und bevorzugen unterschiedliche Arbeitsweisen. Viele Schüler ziehen zudem einen variierten Unterricht vor. Aus all diesen Gründen sollten daher den Schülern verschiedene Methoden und Lehrstrategien, wie der Einsatz von Filmen, präsentiert werden. (LK06, S. 32-34).

Viele Schüler fühlen, dass zu viel oder zu wenig von ihnen verlangt wird. Damit können sie das Interesse und die Lust am Lernen verlieren. Die Lehrer müssen jeden Schüler im Blick haben und den Unterricht an jeden Einzelnen anpassen. Wichtig ist, dass die Lehrer

einen variierten und strukturierten Unterricht anbieten, in dem sie alle Schüler mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen einbeziehen. Auch Biechele (2010) präzisiert, dass „der Unterricht die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen muss“ (S. 43). Diesbezüglich wird im norwegischen Lehrplan (LK06) über Anpassung und Differenzierung im Unterricht Folgendes geschrieben: „Alle Schüler haben Recht auf einen angepassten Unterricht“² (LK06, S. 10, 33). Des Weiteren haben alle Schüler „ihre eigenen Voraussetzungen, um das Kompetenzziel zu erreichen und dafür benutzen sie unterschiedliche Annäherungsmethoden und Strategien. Die Variation von Methoden, Lehrstoff und Lehrmitteln schafft Möglichkeiten für Differenzierung und Anpassung des Unterrichts“³ (S. 101). Dieses Prinzip wird, so Biechele (2010), durch den Einsatz von Filmen im Unterricht in unterschiedlichster Weise abgedeckt (S. 43). Es ist wichtig, dass die Fertigkeiten der einzelnen Schüler stimuliert und weiterentwickelt werden (LK06, S. 31-32).

In seinem Buch „Der Akt des Lesens“ betrachtet Iser (1984) den Leser als einen aktiven Mitschöpfer eines Textes, der sogenannte „implizite Leser“ (S. 60-65), denn in literarischen Texten kann nie alles erzählt werden. In einem filmischen Zusammenhang kann der Begriff „impliziter Leser“ als impliziter Zuschauer verwendet werden. Auch Lütge (2012, S. 89) spricht von dem Filmzuschauer als „Mitspieler im Rezeptionsprozess“. Ein angepasster Unterricht wird gefördert, indem jeder einzelne Schüler den Film individuell erörtert. Burger (2001) zufolge tragen „Filme keinen abgeschlossenen, endgültigen Sinn in sich“. Sie machen vielmehr „ein Bedeutungsangebot, aus dem die Betrachter dann ihr persönliches Filmverständnis konstruieren“ (S. 203). Als Rezipienten eines Filmes bringt jeder Schüler individuelle Erfahrungen mit und sie haben oder konstruieren ihre eigenen Vorstellungsbilder des aktuellen Textes oder Filmes (S. 220-221; Lonergan, 1987, S. 21, 25; Henseler et al., 2011, S. 12; Schröter, 2009, S. 31). Filme enthalten auch viele Leerstellen oder Lücken im Filmtext (Burger, 2001, S. 284f; Vestli, 2008, S. 8; Schröter, 2009, S. 33-34, 50- 51). Diese Leerstellen werden von den einzelnen Schülern unterschiedlich aufgefasst und rezipiert (Kümmerling-Meibauer, 2012, S. 31; Burger, 2001, S. 203). Bei einem angepassten Fremdsprachenunterricht haben die Schüler die Möglichkeit, die Leerstelle durch ihre individuelle Phantasie und Kreativität zu füllen, um die Motivation zu erhöhen und die Lernziele zu erreichen. Bei einem Einsatz von Filmen wird den Schülern als „impliziten Zuschauern“ die Möglichkeit gegeben, die Leerstellen individuell auszufüllen.

² Von mir frei übersetzt.

³ Von mir frei übersetzt.

Der Filmeinsatz im DaF-Unterricht kann sich im Allgemeinen positiv auf die Motivation der Lernenden aller Niveaus auswirken und dadurch weiter das kreative und innovative Denken und Handeln der Schüler anregen.

2.2.3. Film und die Fertigkeiten Seh-Verstehen und Hör-Seh-Verstehen

Die Bedeutung des Seh-Verstehens und Hör-Seh-Verstehens wird schon lange in der Fachdidaktik diskutiert. Sie sind wichtige Fertigkeiten im heutigen Fremdsprachenunterricht (Grünewald, 2009, ref. in Leitzke-Ungerer, 2010, S. 221).

In den Medien Film und Video werden Kommunikationsvorgänge sowohl verbal als auch nonverbal dargestellt, und damit wird den Schülern das Zusammenwirken von Wort und Bild nahegebracht. Die grundlegenden Fertigkeiten, Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, werden im norwegischen Lehrplan (2006) als wichtige und fundamentale Aspekte des Sprachenlernens hervorgehoben. Beim Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht werden jedoch nicht nur die vier Grundfertigkeiten angewendet. Laut Schwerdtfeger (1989) müsste noch eine fünfte Fertigkeit hinzugefügt werden, das sogenannte „Seh-Verstehen“ (S. 24). Auch Acharya (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010) sieht die Sehkompetenz als „Kanon der Grundkompetenzen, der die Grundlage für den Fremdsprachenunterricht bildet“ (S. 151).

In seinem „Plädoyer für das Visuelle“ pointiert Raabe (1997, ref. in Rampillon und Zimmermann, 1997), dass „Sehen zu den zentralen menschlichen Wahrnehmungs- und Verstehenstätigkeiten“ gehört, indem er präzisiert: „Schon der allgemeine fremdsprachendidaktische Sprachgebrauch ist ‚verräterisch‘. Man spricht von den vier Fertigkeiten, ohne die zentrale visuelle Verstehensfertigkeit zu benennen“ (S. 153). Er hebt darüber hinaus hervor, dass „der Mensch [...] die Hälfte seines Wissens über Bilder aufnimmt“ (S. 150 f.), was auch das Motto von Lütge (2012, S. 49) „Learning by viewing“ beschreibt. Harms (2005) bemerkt, dass die Leistungsfähigkeit des Auges wesentlich höher als die des Ohrs ist (S. 247). Er stützt sich dabei auf ältere Literatur, die zu ganz ähnlichen Ergebnissen, bezüglich des Effekts visueller Leistungsfähigkeit, kommt (Fleming, 1973; Oltmann und Schleiffer, 1977 zit. in Harms, 2005, S. 247-248). Durch das Auge nimmt der Mensch etwa 70-80% der gegebenen Informationen auf, während nur 10-13% durch das Gehör aufgenommen wird. Das Sprichwort „ein Bild sagt mehr als 1000 Worte“ (Abraham, 2009, S. 29) entspricht dieser Erkenntnis.

Des Weiteren sprechen Bilder und Filme auch einfach Emotionen an, die u.a. durch nonverbale visuelle Kommunikation und paralinguistische Ausdrucksformen wie Gestik,

Mimik, Bewegung und Körperhaltung gezeigt werden (S. 29). Oder wie Lonergan (1987) es ausdrückt: „ Visuelle Informationen lassen mehr als nur Worte verstehen“(S. 52).

Filme als multimediales Unterrichtsmaterial fordern darüber hinaus ein Zusammenspiel von mehreren Sinneskanälen (Lütge, 2012, S. 13, 68). Durch die Verbindung von optischer und akustischer Ebene spielt der Film als plurimediale Vermittlungsform im Fremdsprachenunterricht eine erhebliche Rolle (S. 13, 68).

Nicht nur das Seh-Verstehen alleine, sondern das von Biechele (2008, ref. in Kadzadej et al., 2008, S. 112) beschriebene Hör-Seh-Verstehen müssen beim Einsatz von Filmen im FSU berücksichtigt werden (vgl. auch Lütge, 2012, S. 14). Grünewald (2009) bezeichnet das Zusammenspiel zwischen Hörverstehen und Sehverstehen „einen simultan ablaufenden Prozess“ (S. 222). Schon 1988 legte Biechele Gewicht auf die Interaktion zwischen visuellem und auditivem Wahrnehmungskanal, die sie als das „komplexe Verstehen“ bezeichnete (Biechele, 2008, S. 87). Sie beschreibt später das Hör-Seh-Verstehen wie folgt:

Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d. h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen Codes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren (Biechele, 2010, ref. in Welke und Faistauer S. 22).

Wenn Filme rezipiert werden „hört das Auge immer mit“, stellt Lütge (2012, S. 69) fest und deutet auf das visuelle und auditive Zusammenspiel in Bezug auf das Potenzial fremdsprachlicher Filme hin. In ihrer Diplomarbeit „Verstehen durch Hören und Sehen“ weist Toth (2010) auf das Hör-Seh-Verstehen als die sechste Fertigkeit hin (S. 9, 25-27). Sie führt weiter aus, dass die vier Grundfertigkeiten mit der fünften (Seh-Verstehen) und sechsten (Hör-Seh-Verstehen) gleichzeitig in einem Zusammenspiel trainiert werden sollten (Toth, 2010, S. 27; Biechele, 2006, S. 309, 2010, S. 22). Lütge (2012) präzisiert, wie dieses Zusammenwirken von vielen Sinnen sowohl für das Sprachverstehen als auch für die Entwicklung der Sprachfähigkeit und Sprechlust der Schüler wichtig ist (S. 7).

Filmische Elemente wie Bild, Körpersprache, Ton (Musik, Geräusch, Sprache, Intonation, Sprechpausen, Sprechtempo) und Text beziehen sich oft eng aufeinander. Das Bild erzeugt den Ton und umgekehrt; die Schüler können damit das Bild hören und den Ton sehen (Lütge, 2012, S. 7, 20; Leitzke-Ungerer, 2009, S. 13, 18; Surkamp, 2004, S. 3). Laut Toth (2010) sollten Bild und Ton aufeinander abgestimmt sein, wobei das Bild illustriert, was gezeigt wird, „damit auch sprachlich stark geforderte RezipientInnen Handlung, Emotionen usw. zumindest grob verstehen können“ (S. 51).

Wenn im Film die textlichen Botschaften mit den Bildern nicht übereinstimmen, wird von Bild-Ton-Schere gesprochen (S. 51; Lütge, 2012, S. 38; Renner, 2001, S. 23ff.). Zamackas (2004, S. 81) sieht die Bild-Ton-Schere im Zusammenhang mit der Aufnahmekapazität der Schüler als eine Begrenzung. Auch befürwortet Toth (2010, S. 51), Filme im FSU auszusuchen und zu verwenden, die keine Bild-Ton-Schere enthalten, da diese zu Verständnisproblemen und Verwirrung der Schüler führen kann. Schneider (1989) bemerkt jedoch, dass Wahrnehmungen, die nicht im Alltagsleben genutzt werden, einbezogen werden sollten (S. 24). Henseler et al. (2011) präzisieren diesbezüglich, dass die „Divergenz zwischen Ton und Bild [...] auf einer höheren Bedeutungsebene einen neuen, vielleicht überraschenden Sinn ergeben mag“ (S. 51). Die Übereinstimmungen zwischen Bild und Ton bieten Herausforderungen für die Lernenden. Folglich entsteht eine erhöhte Aufmerksamkeit, die die Neugier der Schüler weckt und auch Spannung erzeugt (Schneider, 1989, S. 24). Arbeit mit einer Bild-Ton-Schere beim Filmeinsatz im DaF-Unterricht kann erschwerend als auch erleichternd sein.

Es gibt Schüler, die sich bemühen, sämtliche Wörter und gesprochene Dialoge und Ausdrücke zu verstehen. Die Lehrer müssen den Schülern erklären, dass sie einen deutschsprachigen Film rezipieren können, ohne sämtliche Wörter zu kennen. Schwerdtfeger (1989, S. 48), Wörther (2005, S. 10) und Etya (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010, S. 172) präzisieren ausdrücklich, dass es beim Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht nicht zweckmäßig ist, den Film Wort-für-Wort zu verstehen. Etya (2010) pointiert darüber hinaus, dass „der Film als Medium damit sein eigentliches Potenzial verliert“ (S. 172). In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff Frustrationstoleranz erörtert. Lütge (2012) zufolge ist die Entwicklung einer Frustrationstoleranz ein wesentlicher Aspekt für die Erweiterung und den Aufbau der Hör-Seh-Verstehenskompetenz (S. 99). Sie führt weiter aus, dass eine höhere Frustrationstoleranz der Schüler zu einer Aufrechterhaltung des Verständigungsprozesses und zu einer verbesserten Aufmerksamkeit führen kann (S. 99).

Abraham (2009) zufolge kann eine erhöhte Filmkompetenz durch ein bewusstes Hör-Seh-Verstehen zu Gesprächen, Äußerungen und Diskussionen führen (S. 7).

2.2.4. Filme als eine Ressource für authentische Sprechanelässe

Einige Filme können Geschichten zeigen, die nahe an der Erfahrungswelt der Schüler liegen. Diese Filme spiegeln oft die Welt der Schüler wider (Lay, 2009a, S. 3). Oder wie Schröter (2009) es ausdrückt: „Was ich als Betrachter im Film sehe [...] bedeutet in der Situation

immer auch eine Vergegenwärtigung eigener Lebenserfahrungen, auf die man seine Eindrücke beziehen kann. Durch den Film werden sie aktualisiert“ (S. 11).

Immer häufiger wird über Authentizität im FSU gesprochen. Lütge (2012) zufolge wirken „Filme oft authentischer und unverbraucher“ im Vergleich „zum klassischen Lehrwerk und anderen didaktisierten Materialien“ (S. 8). Unter authentisch produzierten Filmen werden Originalfilme verstanden, die von Muttersprachlern für Muttersprachler bestimmt sind und nicht eigens für den Fremdsprachenunterricht als spezifische, didaktische Materialien gemacht worden sind (Joos, 2011, S. 46; Hecht, 1999, S. 96). Es handelt sich hier um Filme, in denen das Sprechtempo und die Redeweise (u.a. Intonation, Jargon, Dialekte, Sprechrhythmus, Tonmelodie, Pausen, Füllwörter und unvollständige Sätze) natürlich vorkommen (Joos, 2011, S. 46). Durch die Arbeit mit authentischen Filmmaterialien wird den Schülern die deutsche Umgangssprache vorgestellt, und sie werden erkennen, wie die Sprache in verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden kann.

In seiner Publikation „Spielfilm im Unterricht“ spricht Wörther (2005, S. 5) von den sogenannten „magischen Momenten“, in denen die Schüler ihrer eigenen Lebenswirklichkeit in einer authentischen und vielfältigen Weise begegnen. Ihm zufolge bieten Filme nicht nur Unterhaltung und Ablenkung, sondern auch „Identifikationsmöglichkeiten und kontroverse Gesprächsstoffe“ und dadurch werden auch ihre Gefühle angesprochen (Wörter, 2005, S. 5; Biechele, 2010, S. 23; Abraham, 2009, S. 40). Schüler können ihre eigene Wirklichkeit durch Menschen und Geschichten, die u.a. in Spielfilmen dargestellt werden, wiedererkennen. Dadurch entsteht ein Wunsch, über eigene Gefühle zu sprechen und eigene Geschichte zu erzählen (Sass, 2007, S. 7). Nach Apeltauer (2001) können Gefühle bewusst aktiviert werden. Darüber hinaus können sie dazu beitragen Sprachhemmungen abzubauen und sogar zu verhindern (S. 105). Sass (2007) beschreibt dies als:

den großen Schatz, den Filme in den Unterricht transportieren, denn sie erzählen von Menschen und sie erzählen Geschichten. Wenn diese Geschichten mit den Erfahrungen der Lernenden korrespondieren oder kollidieren, ist dies ein wahrer Fundus für authentische Sprechkanäle (S. 7).

Zweifelsohne bieten authentische Filmmaterialien den Schülern im DaF-Unterricht große Möglichkeiten und Vorteile und können zu Sprechkanälen stimulieren. Allerdings sollte in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass authentische Filmmaterialien maßgeblich schwieriger zu verstehen sind als didaktisch aufbereitete Materialien, die spezifisch für die Fremdsprachenschüler gemacht sind (Lay, 2009a, S. 28; Lütge, S. 9; Hecht, 1999, S. 3). „Ein didaktischer Film, der auf ein natürliches Sprechtempo verzichtet, verliert automatisch seine suggestive Kraft“ (Hecht, 1999, S. 111). Geräusche, schwierige Dialekte,

Jargon, Verkürzungen und elliptische Redeweise können das Filmerlebnis und Sprachverstehen der Schüler negativ beeinflussen und damit erschweren (Lütge, 2010, S. 9; Baltès, 1998, Kap. 1.3). Hecht (1999) zufolge gilt dies besonders für Schüler im Anfängerunterricht (S. 3, 18, 24). Damit können die Schüler eine schwankende oder abnehmende Tendenz ihrer Motivation erleben (Baltès, 1998, Kap. 1.3). Zamakas (2004) präzisiert, dass die Lernenden nicht immer gewachsen oder reif genug sind, um authentische Filme zu verstehen, da sie ungenügende Sprachkenntnisse, landeskundliche Informationen und Hörverständnisfähigkeiten besitzen (S. 80). Wenn die Schüler auf sehr viele unbekannte Wörter stoßen, können sie Probleme damit haben wesentliche von unwesentlichen Informationen zu unterscheiden, was für sie sehr anstrengend ist (Toth, 2010, S. 56).

Filme dienen darüber hinaus auch als authentische, interkulturelle Lernmaterialien. Nach Henseler et al. (2011, S.19) zählen Toleranz, Empathievermögen und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel zur interkulturellen Kompetenz der Schüler. Sie sollen nicht nur ihre linguistischen Kompetenzen und kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, sondern auch kulturelles Wissen und tolerante und offene Haltungen gegenüber anderen Kulturen und deren Traditionen, Bräuchen, Gesellschaft und Alltagsleben erwerben (S. 19.).

Schüler können interkulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten bewusst erkennen und mit ihren Mitschülern darüber diskutieren (Lay, 2009a, S. 3). Über die Auseinandersetzung mit filmischen Materialien im DaF-Unterricht können Schüler Offenheit im Denken, Toleranz, Vorurteilslosigkeit und Empathie entwickeln. Darüber hinaus können sie ein Verständnis der eigenen und der fremden Kultur gewinnen (Henseler et al., 2011, S. 19).

Surkamp (2004) hebt die gemeinsame Filmbetrachtung als kollektives Erlebnis und Rezeption hervor, da ein Verstehen des Geschehens wahrscheinlicher ist und der Schüler zum Schreiben und Sprechen animiert werden kann (S. 3; Paefgen, 1999, S. 139; Lütge, 2012, S. 7; Schröter, 2009, S. 38).

2.3. Methoden für die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht.

Es gibt eine Vielfalt verschiedener filmischer Textsorten, die ein großes Potenzial für den DaF-Unterricht bieten. Fast alle Genres können methodisch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Arbeit mit Filmmaterialien kann sehr unterschiedlich gestaltet werden. Welche Filme die Lehrer in ihrem DaF-Unterricht einsetzen, sollte von ausgewählten Kriterien bestimmt werden. Wie u.a. Tschudinowa (2010) und Toth (2010) präzisieren, gibt es Kriterien, die die Filmauswahl im DaF-Unterricht bestimmen. Ausgewählte Filme sollen ihrer

Meinung nach das Alter und Niveau der Schüler berücksichtigen und ihr Interesse und ihre Neugier wecken. Des Weiteren müssen sie den sprachlichen, landeskundlichen und filmästhetischen Zielen entsprechen (Tschudinowa, 2010, S. 195; Toth, 2010, S. 12, 70). Schwerdtfeger (1989) weist auf das große Einsatzpotential der filmischen Übungen und Methoden im DaF-Unterricht hin und stellt 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, S. 20).

Im Folgenden wird die Arbeit mit verschiedenen Filmgenres im DaF-Unterricht besprochen.

2.3.1. Die Arbeit mit verschiedenen Filmgenres

Das breite Spektrum filmischer Materialien, das im DaF-Unterricht verwendet wird, ist von Form und Länge sehr unterschiedlich. Wie die verschiedenen Filme bearbeitet werden und mit welchen Methoden, wird von dem Ziel und der Absicht des Unterrichts entschieden.

Heute sind Filme in den meisten Fällen auf DVD oder bei YouTube anzusehen. Die heutigen, freizeithlichen Rezeptionsgewohnheiten und der Filmkonsum der Schüler deuten darauf hin, dass u.a. Spielfilme verschiedener Gattungen von ihnen häufig angesehen werden. Dadurch erweisen sich Filme als viel attraktiver als andere Textsorten (Surkamp, 2004, S. 3).

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl anderer Filme wie u.a. Episodenfilme, Kurzfilme, Trailer, Dokumentarfilme, Nachrichtensendungen, Soap-Operas, Werbespots, Musikvideo, Serien und Zeichentrickfilme, die sinnvoll im DaF-Unterricht eingesetzt werden können (Lütge, 2012, S. 41-42; Rybarczyk, 2012, S. 145; Rössler, 2009, S. 309).

Ein Spielfilm dauert in seiner voller Länge meist 90-120 Minuten. Deswegen müssen die Lehrer mit mindestens zwei bis drei Unterrichtsstunden rechnen, nur um den Film einmal mit den Schülern zu sehen (Lütge, 2012, S. 9; Wörther, 2005, S. 3). Laut Acharya (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010, S. 155) ist der größte Einwand gegen den Einsatz von Spielfilmen im DaF-Unterricht der Zeitaufwand, der zu einem organisatorischen Problem führen kann. Das Dilemma des Lehrers besteht darin, dass er sich entscheiden muss, ob er den Film in voller Länge zeigen soll, um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler

aufrechtzuerhalten, oder ob er lieber Kurzfilme, kürzere Filmsequenzen oder Episodenfilme zeigt (S. 155). Abraham und Kepser (2005) konstatieren:

Neben der Großform Spielfilm, deren didaktischer Stellenwert mit dem der Ganzlektüre vergleichbar ist, müssen Kleinformen (Videoclip, Werbefilm, Kurzfilm, Serienfolge, Filmausschnitt) weiterhin Beachtung finden, weil sie leichter in den Unterrichtsalltag integrierbar sind (S. 150).

Schwerdtfeger (1989) präferiert kurze Filmsequenzen mit einer Länge von drei bis höchstens fünf Minuten (S. 46: siehe auch Sass, 2007; Welke, 2007; Abraham, 2009; Rössler ref.in Leitzke-Ungerer, 2009). Sowohl Sass (2007, S.10) als auch Rössler (2009, S. 310) plädieren für eine obere Grenze von 15 Minuten, während Abraham (2009) ein Zeitlimit von 20 Minuten befürwortet. Er macht aber auch deutlich, dass der Spielfilm in voller Länge auch zeitweilig gezeigt werden sollte, da „die magischen Momente der Filmrezeption“ sonst zu schnell durch Gespräch oder Analyse vertrieben werden könnten (Abraham, 2009, S. 62, vgl. auch Wörther, 2005, S. 4-5). Rössler (2007, S. 18) weist auch auf die spielfilmische Spannung hin, die die Aufmerksamkeit der Schüler erregt. Sie sieht dies als ein wesentliches Potenzial im FSU (S. 18). Auch bei der Filmanalyse und beim Vergleich zwischen Buch und Film könnte es sinnvoll sein den ganzen Film zu zeigen.

Wichtig ist, dass dem FSU, in dem Filme methodisch sinnvoll eingesetzt werden, eine gute Planung und Struktur zu Grunde liegt (Lütge, 2012, S. 9).

2.3.2. Möglichkeiten zur Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht

Die oben genannten vielfältigen Filmarten bieten den Lehrern in ihrem DaF-Unterricht unterschiedliche didaktische Arbeitsweisen, um den Unterricht interessanter und variierter zu gestalten, die Motivation zu verstärken und das ganze Lernklima zu verbessern (Crisan, 2010). Laut Lütge (2012, S.10) sind „Filme kein Allheilmittel, aber sie haben ein großes Potenzial und eröffnen ein Kaleidoskop didaktischer Möglichkeiten“ (S. 10).

Es gibt verschiedene Verfahren wie Lehrer mit Filmen in ihrem DaF-Unterricht arbeiten können. Um die Wahrnehmungskompetenz und das Sehverstehen der Schüler zu fördern, können einzelne Sequenzen oder Szenen ohne Ton (silent viewing) vorgespielt werden (Lay, 2009a, S. 11; Henseler et al., 2011, S. 90; Rybarczyk, 2012, S. 147; Lütge, 2012, S. 69). Leitzke-Ungerer (2009, S. 18), Henseler et al. (2011, S. 92f.) und Lütge (2012, S. 70) weisen auch auf das komplementäre Verfahren, Ton ohne Bild (sound only) hin, dass eine Verschärfung des Hörverstehens trainiert.

Lay (2009a) pointiert, dass Schüler überfordert werden können, besonders wenn sie

einen Spielfilm ohne Untertitel in voller Länge rezipieren (S. 28). Diese Überforderung der Schüler kann auch zu Frustration, Langeweile und Desinteresse führen. Eine Frage, die sich die Lehrer in diesem Zusammenhang stellen, ist, ob der gewählte Film mit oder ohne Untertitel gezeigt werden soll und in welcher Sprache. Dies ist von dem Niveau der Schüler und dem Schwierigkeitsgrad des Films abhängig. Lütge (2012, S. 104) zufolge gibt es verschiedene Kombinationen, wie Untertitel verwendet werden können. Einige Lehrer bevorzugen Untertitel während des Sehens, da viele Schüler Verständnisprobleme mit der authentisch gesprochenen Sprache und dem Sprechtempo haben (Weber, 2003, S. 200; Sass, 2007, S. 9). Die eventuelle Verwendung von Untertiteln ist ein Hilfsangebot und kann unterschiedlich im Unterricht eingesetzt werden; während des ganzen Films oder für nur eine oder einige kürzere Sequenzen. In ihrer Studie untersuchen Mitterer und McQueen (2009: ref. in Henseler et al., 2011, S. 131-132), ob es eine deutliche Signifikanz zwischen dem Lernerfolg und der Wahl der Untertitel gibt. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Untertitel in der Muttersprache eine Erschwerung des Dialogverständnisses darstellen, „da sie von der lautsprachlichen Ebene des in der Fremdsprache Gesprochenen ablenken und den Spracherwerb stören“ (S. 131-132). Sie beschreiben darüber hinaus, dass zielsprachliche Untertitel nicht das Hörverstehen schulen, obwohl sie den Schülern ermöglichen dem Dialog einfacher zu folgen „und die unbekannte Aussprache anhand des eingeblendeten Textes nachzuvollziehen“ (S. 131-132). Die Schüler bevorzugen oft das Lesen, wenn zielsprachliche Untertitel gezeigt werden. Demgemäß wird auf das Leseverstehen statt das Lese-Hörverstehen fokussiert (S. 131-132).

Der Unterricht mit Filmen kann in drei Phasen eingeteilt werden: vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen. In diesen Phasen können verschiedene Arbeitsphasen von der einzelnen Lehrkraft vorgezogen werden. Es geht hier darum Aktivitäten und Übungen vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen eines Filmes einzusetzen (Lay, 2009b, S. 45-66; Sass, 2007, S. 10-12; Faistauer, 2010, S. 39; Toth, 2010, S. 82-91; Etya, 2010, S. 172-174; Tschudinowa, 2010, S. 202-203; Henseler et al., 2011, S. 97-101; Rybarczyk, 2012, S. 146-147; Lay, 2009a, S. 11-12).

Übungen und Aktivitäten vor dem Sehen können als Appetitanreger fungieren und das Interesse der Schüler aufbauen. Darüber hinaus können die Lernenden ein besseres inhaltliches Verständnis erhalten. In dieser Phase bedeutet dies die Arbeit mit dem Wortschatz, den Schlüsselbegriffen oder dem Filmtitel in Form von Assoziogrammen oder Bildmaterial zum Thema (Sass, 2007, S. 11-12; Etya, 2010, S. 172-173; Toth, 2010, S. 82). Weiterhin wird ein „Erwartungshorizont aufgebaut und Neugierde auf den Film geweckt“

(Toth, 2010, S. 83). Laut Lütge (2012, S. 54) dienen Aktivitäten, die vor dem Sehen eingesetzt werden, dazu „eine[r] passive[n] Filmrezeption entgegenzuwirken“ (S. 54). Sie präzisiert auch, dass die Arbeit mit Filmen vor dem Sehen weit verbreitet ist (S. 57).

Während der Filmvorführung können Notizen bezüglich der Handlung, filmischer Gestaltung, landeskundlicher Information, sprachlicher Faktoren oder Personenbeschreibung (Beobachtungsaufgaben) gemacht werden (Etya, 2010, S. 173; Henseler et al., 2011, S. 99). Diese Aufgaben dienen Henseler et al. (2011) zufolge u.a. der Verständnissicherung der Lernenden (S. 99). Den Film vorübergehend anzuhalten und die Schüler nach einer möglichen Fortsetzung fragen, wäre eine andere aktuelle Aktivität in dieser Phase (S. 99). Lütge (2012) pointiert allerdings, dass die Arbeit während des Sehens mit Vorsicht eingesetzt werden sollte, da sie die Schüler leicht überfordert (S. 59).

Aufgaben nach dem Sehen können sowohl überprüfendes als auch weiterführendes Format haben. Sie beziehen sich auf produktive und rezeptive Aktivitäten (Etya, 2010, S. 174). Die Schüler können u.a. Fragen zum Film beantworten, eine Filmanalyse oder eine Zusammenfassung des Films schreiben. Sie können auch den Film oder eine bestimmte Sequenz aus einer anderen Perspektive bzw. Rollenfigur erzählen. Weiter können sie sich mit u.a. Artikulation, Aussprache und nonverbaler Kommunikation beschäftigen oder filmkritische Diskussionen in Paaren oder kleineren Gruppen führen (Henseler et al., 2011, S. 100f; Lay, 2009a, S. 12; Sass, 2007, S. 11; Lay, 2009b, S. 45, 61-66). Nach Lay (2009b, S. 37) entwickeln die Schüler ihr kritisches Bewusstsein, wenn sie z.B. an Diskussionen in Gruppen teilnehmen. Auffassungen und Erläuterungen zu den Filmszenen werden subjektiv von den Schülern hervorgehoben und darüber hinaus in der Gruppe besprochen. Diese Erläuterungen „befruchten sowohl die rezeptive Motivation als auch die intellektuelle Diskussionsgrundlage“ (S. 37).

2.4. Die Rolle der Lehrer bezüglich ihrer Filmverwendung im DaF-Unterricht

Schon ganz am Anfang ihres Buches „Film im Fremdsprachenunterricht“ stellt Leitzke-Ungerer (2009, S. 11) sich die Frage, wie es eigentlich mit der Akzeptanz der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht steht. Zu dieser Frage gibt es keine eindeutige Antwort, obwohl die Autorin zu der Ansicht zu neigen scheint, dass die Arbeit mit Filmen im FSU nur selten und als Besonderheit im Unterricht vorkommt (S. 11). Baltes (1998) konstatiert, dass viele Lehrer auf Filme in ihrem Unterricht verzichten. Sie sind der Meinung, dass die Schüler Filme nur passiv rezipieren. Außerdem besteht ein Mangel an didaktischen Konkretisierungen, um

Filme im FSU einzusetzen, und die Lehrer bevorzugen herkömmliche Unterrichtsmedien und Arbeitsmethoden (Baltes, 1998, Kap.1.3). Laut Faistauer (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010, S. 33) können unzureichende technische Voraussetzungen, fehlendes Können und Wissen der Lehrkräfte und ein hoher Zeitaufwand Gründe dafür sein, dass einige Lehrkräfte sich weigern, Filme in ihrem DaF-Unterricht einzusetzen. Faistauer (2010, s. 12) führt weiter aus, dass viele Lehrer keinen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Filmen im Unterricht und einem positiven Lerneffekt der Schüler erfahren und dass sie der Meinung sind, dass Filme sich besonders für den Anfängerunterricht nicht eignen (S.33).

Surkamp (2004, S. 2, 4) betont, dass viele Lehrer sich überfordert fühlen, besonders wenn Filme im eigenen Unterricht eingesetzt werden. Ihrer Ansicht nach ist die Lehrerbildung auf dieser Ebene ungenügend. Auch Faistauer (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010, S. 33) ist der gleichen Meinung. Obwohl die Verwendung von Film im heutigen DaF-Unterricht eine zunehmende Tendenz einnimmt, ist dieses Medium ständig unterrepräsentiert nicht nur im DaF-Unterricht, sondern auch in der Aus- und Fortbildung der Lehrer (S. 33). Kepser (2006, S. 5) weist auf eine Untersuchung hin, die deutlich zeigt, dass Lehrer beim Einsatz audiovisueller Medien in ihrem Deutschunterricht unsicher sind. Besonders erscheinen Lehrkräfte, die älter als 55 Jahre sind, deutlich reserviert. Er hebt auch hervor, dass die meisten Lehrer wenig über den digitalen Alltag ihrer Schüler Bescheid wissen. Chudak (2008) verweist in diesem Zusammenhang auf die Medienkompetenz der Lehrer als wesentlich für einen erfolgreichen Filmeinsatz. Er meint auch, dass „die Entwicklung dieser Kompetenz zum integralen Bestandteil der Lehrerbildung“ (S. 119) gemacht werden sollte, denn die Medienkompetenz der Lehrer sei eine Voraussetzung für eine Medienkompetenzentwicklung der Schüler. Auch Ederer (2010) stimmt dieser Auffassung zu:

The undervaluation of films is closely linked to the undervaluation of AVC (audio-visual comprehension). A consequence of the “missing skill”, [...], is that teachers are and stay uninformed about the potentials of AVC, missing out on a vast number of meaningful activities involving AVC (S. 1-2).

Faistauer (2010) weist auf verschiedene Gründe hin, warum das Medium Film sowohl in der Ausbildung und Fortbildung als auch im Unterricht noch unterrepräsentiert ist. Zwei dieser Gründe sind fehlendes Wissen und Können der Lehrer bezüglich des didaktischen Filmeinsatzes und dass das Hör-Seh-Verstehen als eine zusätzliche Fertigkeit von den Lehrern noch nicht völlig akzeptiert ist (S. 33).

Obwohl einige Lehrer skeptisch sind, filmische Materialien im eigenen FSU einzusetzen, zeigen neuere Untersuchungen, dass immer häufiger Fremdsprachenlehrer Filme

in ihrem Sprachunterricht verwenden (Roche, 2008, S.12; Lay, 2009a; Falk Eriksen, 2012; Bühring, 2013; Hjelset, 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass Filme im FSU in unterschiedlichem Maß, auf unterschiedliche Weise und mit divergierenden Zielen eingesetzt werden. Die Auswahl der Filme und die Methodenwahl variieren auch unter den Lehrern. Die Arbeiten von Falk Eriksen (2012), Lialikova (2014) und Hjelset (2014) zeigen alle, dass die befragten Informanten Spielfilme, YouTube-Clips und Musikvideos in ihrem Sprachunterricht bevorzugen.

Wenn die Lehrer sich sicher fühlen und Filme in ihrem DaF-Unterricht einsetzen, bekommen auch die Schüler eine positive Einstellung gegenüber dem Film als didaktischem Medium. Dies kann zu einer günstigen, gegenseitigen Gewinnsituation führen und ein förderliches Lern- und Klassenklima ermöglichen.

3. Methode

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, in welchem Umfang Lehrer Filme im DaF-Unterricht der norwegischen Sekundarstufe II verwenden, was für Filme sie einsetzen, mit welchem Ziel und wie. Außerdem wird der Frage nachgegangen, inwieweit ihr Einsatz von Film von Faktoren wie eigenes Alter, Geschlecht, fachlicher Ausbildung und Lernniveaustufen der Lernenden beeinflusst ist. Darüber hinaus werden die Lehrkräfte nach ihrer Meinung gefragt, inwieweit der Einsatz von Film einen maßgeblichen Lerneffekt hat.

Die verwendete Vorgehensweise dieser Arbeit besteht aus einer Mischform zwischen der quantitativen und qualitativen Methode (Albert/Marx, 2010, S. 14). Dies wurde durch die Befragung von Informanten anhand eines Fragebogens erreicht. Zur Ergänzung oder als Follow-up dieser Erhebung wurden individuelle qualitative Leitfadeninterviews (Heisting, 2006/07, S. 6) mit vier Teilnehmern durchgeführt.

Das Hauptgewicht liegt auf den Fragebogen, während die Interviews der Vertiefung einiger Informationen dienen, die in der quantitativen Erhebung gewonnen wurden.

(Albert/Marx, 2010, S. 13). Die Interviews wurden auf Norwegisch geführt.

3.1 Quantitative Annäherung: Fragebogen

Der Fragebogen besteht aus 12 Fragen, verteilt auf drei Seiten (siehe Anhang 1). Laut Albert und Marx (2010) kann die Länge des Fragebogens eine signifikante Rolle bei der

Rücklauffrequenz spielen (S. 62, 68). Ihrer Meinung nach sollte ein Fragebogen nicht mehr als vier Seiten umfassen (S. 62, 68). Ein zu langer Fragebogen, in dem sehr viele Fragen beantwortet werden müssen, kann ermüdend und strapaziös sein und zu Langeweile und zu hohen Abbruchquoten führen (Albert/Marx, 2010, S. 31; Barth, 1998, S. 7). Am Anfang der Bögen wird das Ziel der vorliegenden Untersuchung angegeben und den Informanten ihre Anonymität zugesichert.

Der Bogen besteht aus einer Kombination von sowohl geschlossenen, offenen als auch halboffenen Fragen. Bei geschlossenen Fragen werden Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Offene Fragen geben keine Antwortalternativen, sie überlassen es dem Befragten, seine Antworten selbst zu formulieren. Halboffene Fragen bestehen aus einer Kombination zwischen geschlossenen- und offenen Fragen. Sie fangen oft mit einer geschlossenen Frage an, auf der zusätzlich eine offene Frage folgt (Albert/Marx, 2010, S. 70-71; Barth, 1998, S. 4).

Die ersten drei Fragen des vorliegenden Fragebogens sind geschlossen und dienen als Anlaufphase, in der die Informanten sich an die Situation der Befragung gewöhnen (Albert/Marx, 2010, S. 66). Bei den zwei ersten soziodemographischen Fragen wird nach Geschlecht und Alter gefragt. In Frage drei wird ergründet, in welcher Stufe die einzelnen Lehrpersonen ihren DaF-Unterricht ausführen. Hierzu markieren die Lehrer die Alternativen, die für sie passen. Frage vier und fünf sind sogenannte Filterfragen. Barth (1998) zufolge dient eine Filterfrage dazu die Personen auszuschließen, für die die nachfolgende Frage nicht relevant ist (S. 4-5). Die Filterfragen fangen mit einer geschlossenen Frage an und je nach Relevanz wird im Weiteren eine offene Frage beantwortet. In Frage 4 geht es darum, ob die Befragten überhaupt Filme in ihrem DaF-Unterricht verwenden. Diejenigen, die diese Frage verneinen, erklären in der Folgefrage warum nicht. Frage fünf handelt davon, ob Film in der pädagogischen Ausbildung der Informanten aufgegriffen wurde. Bei einer positiven Antwort dieser Frage erklären die Befragten, auf welche Weise Filme in ihrer eigenen Ausbildung einbezogen wurden. Nach dieser Frage folgen zwei halboffene Fragen. In Frage sechs kreuzen die Informanten an, welche Filmarten sie einsetzen, während Frage sieben nach den Gründen fragt, warum die Lehrkraft Film einsetzt. Bei diesen beiden Fragen können mehrere Antworten angekreuzt werden und am Ende können die Befragten eventuelle zusätzliche Antwortmöglichkeiten hinzufügen. Des Weiteren (Frage acht) wird danach gefragt, in welchen Phasen (vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen) die Informanten Übungen zu den Filmen einsetzen. Frage neun untersucht, aus welchen Quellen Filme im DaF-Unterricht genutzt werden. Auch hier sind Mehrfach-Angaben möglich. Mit der folgenden Frage 10 wird untersucht, wie die Befragten Filme im DaF-Unterricht einsetzen.

Mehrere relevante Alternativen können angekreuzt werden. Da auch diese Frage eine halboffene Frage ist, können die Informanten eine eigene Ergänzung schreiben. In Frage 11 haben die Befragten die Möglichkeit, sich frei über den Fragebogen oder das Thema Film im DaF-Unterricht zu äußern. Am Ende der Umfrage wird direkt gefragt, ob die Informanten an einem Interview teilnehmen möchten. Eine positive Antwort konnten sie an eine angegebene E-Mail Adresse schicken.

3.2. Qualitative Annäherung: Interviews

Von den Befragten, die den Fragebogen beantwortet haben, zeigten 17 Interesse an einem Interview teilzunehmen, 14 Lehrerinnen und drei Lehrer. Vier von diesen 17 Informanten wurden zufällig für die Interviews ausgewählt. Die Interviews basierten auf den schriftlichen Befunden des Fragebogens. Es besteht aus fünf Fragen, die den ausgewählten Informanten im Voraus gesendet wurden, um ihnen genügend Zeit zu geben über die einzelnen Fragen zu reflektieren (siehe Anhang 2).

Die fünf Fragen sind offen bzw. halboffen (Albert/Marx, 2010, S. 70). In Frage 1 wurden die Informanten über den Lerngewinn und die Motivation der Schüler in Bezug auf den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht gefragt. Die nächste Frage (2) lautet: Gibt es einige Filmgenre, die einen höheren Lerngewinn als andere Filmtypen bezüglich der Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht aufweisen? In Frage 3 sollen die Befragten die drei Filmtypen je nach positivem Lernerfolg rangieren. Auch wurde gefordert ihre Reihung zu begründen. Zu bemerken ist, dass Frage 2 und 3 sehr eng miteinander verbunden sind. Mit der folgenden Frage 4 wird untersucht, ob, und eventuell wie, Film als Methode in die Lehreraus- und -weiterbildung integriert werden sollte. Zuletzt wird die Frage (5) gestellt, wie die Befragten Informationen zum Gebrauch von Filmen im DaF-Unterricht gefunden haben.

3.3. Durchführung der Untersuchung

Fragebogen:

Laut Albert und Marx (2010) sollte immer eine möglichst repräsentative Stichprobe angestrebt werden (S. 34). Die Schulen und deren Deutschlehrer wurden zufällig im Internet ausgewählt. Die Auswahl repräsentierte weiterführende Schulen unterschiedlicher Größe in ganz Norwegen.

Ein optimaler Fragebogen sollte inhaltlich wohl formuliert und gut strukturiert sein, damit die Befragten keine Verständnisprobleme oder Schwierigkeiten mit der Beantwortung

haben. Um den Fragebogen der vorliegenden Untersuchung vor der eigentlichen Untersuchung zu testen, wurden vier Lehrkräfte für Deutsch an der norwegischen Sekundarstufe II, ein Lehrer und drei Lehrerinnen, aufgefordert, die Fragen zu beantworten, Probleme oder Schwierigkeiten zu kommentieren und eventuelle Änderungen und Ergänzungen vorzuschlagen. Darüber hinaus sollten sie auch die Dauer ihrer Beantwortung notieren. Das Ergebnis dieser Voruntersuchung zeigte, dass es keine Verständnisprobleme gab. Die Dauer der Beantwortung variierte zwischen 7 und 20 Minuten.

Nach diesem Pretest wurde mit jeder ausgewählten Schule telefonisch Kontakt aufgenommen, um Informationen über die Untersuchung zu geben, das meint Ziel, Durchführung in Form eines Fragebogens, Anzahl der Fragen und veranschlagte Zeit für deren Beantwortung. Ende Januar 2015 wurden die Fragebogen 21 verschiedenen weiterführenden Schulen in ganz Norwegen per Post zugeschickt, zusammen mit einem beigelegten, frankierten Rückumschlag. Mitte März 2015 wurde die Umfrage mit einer Rückmeldung aus 19 Schulen abgeschlossen. Insgesamt 62 Fremdsprachenlehrer des Fachbereiches Deutsch beantworteten den Fragebogen.

Interview:

Vor dem Interview wurden die vier Informanten per E-Mail kontaktiert. Hierdurch wurde u.a. der Stichtag des Interviews abgeklärt, indem jeder Informant selbst einen konkreten Termin vorschlagen konnte. Die Anzahl der Interviewten ist so gering gehalten, da die Interviews eine Ergänzung der größeren Fragebogenstichprobe sein sollen.

Die Interviews wurden per Telefon durchgeführt und mit Zustimmung der Teilnehmer auf Tonträger aufgenommen. Sie wurden nachfolgend nicht wortwörtlich präsentiert, sondern sinnentsprechend zusammengefasst aufgezeichnet.

Die Befragten wurden darüber informiert, dass die Anonymität in der schriftlichen Arbeit garantiert wurde.

Die Interviews wurden einzeln im April 2015 durchgeführt. Obwohl die fünf Fragen des Interviews für sämtliche Befragte gleich waren, konnten sie ihre eigene Perspektive und Meinungen zur Fragestellung darstellen. Die Interviews dauerten durchschnittlich 17 Minuten.

4. Analyse und Ergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen die Fragebögen und die Interviews analysiert und die Ergebnisse dargestellt werden.

4.1. Analyse und Ergebnisse der Fragebögen

Der Fragebogen wurde von 62 DaF-Lehrkräften der norwegischen Sekundarstufe II an 19 Schulen ausgefüllt. Die Zusammenstellung der Analyse und der Ergebnisse der einzelnen Teile der Fragebögen wird mit Hilfe von Tabellen in diesem Kapitel wiedergegeben.

Prozentzahlen werden ohne Dezimalstellen (d.h. auf- oder abgerundet) dargestellt. Die Antworten werden gemäß der Reihenfolge der Fragen (1-12) ausgewertet.

1. Zusammensetzung der Informanten nach Geschlecht.

Zunächst wurde der Anteil der jeweiligen Geschlechter tabellarisch festgehalten, um die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Geschlechterverteilung interpretieren zu können.

Tabelle 1. Zusammensetzung der Informanten nach Geschlecht.

Geschlecht	Anzahl	Prozent
Frauen	48	77%
Männer	14	23%
Gesamt	62	100%

Tabelle 1 zeigt, dass von den 62 beteiligten Lehrkräften 48 (77%) weiblich und 14 (23%) männlich sind, was zeigt, dass die Frauen deutlich überrepräsentiert sind.

2. Zusammensetzung der Befragten nach Alter.

Als Nächstes wird das Alter und Geschlecht der Befragten veranschaulicht, um zu sehen, inwieweit die Nutzung von Film im DaF-Unterricht mit dem Alter und Geschlecht der Lehrer und Lehrerinnen zusammenhängt.

Tabelle 2. Zusammensetzung der Informanten nach Alter und Geschlecht.

Alter/Geschlecht	Frauen		Männer		Frauen und Männer	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
34 Jahre und jünger	5	10%	2	14%	7	11%
35-45 Jahre	19	40%	2	14%	21	34%
46-56 Jahre	13	27%	2	14%	15	24%
57 Jahre und älter	11	23%	8	58%	19	31%
Gesamt	48	100%	14	100%	62	100%

Tabelle 2 zeigt die Altersstruktur der Informanten. Von den 48 Frauen sind nur 10% 34 Jahre alt und jünger, während die Altersgruppe der 35-45 Jährigen mit 40% das Hauptgewicht der weiblichen Informanten ausmacht. Bei den 14 Männern dagegen ergibt sich der Schwerpunkt

mit 58% bei den 57 Jährigen und älteren. Es ist auch ersichtlich, dass von den 62 Befragten die 35-45 Jährigen und diejenigen, die 57 Jahre oder älter sind, mit insgesamt 65% den größten Teil dieser Erhebung repräsentieren. Befragte, die 34 Jahre und jünger sind, machen dagegen einen eher geringen Anteil aus, nämlich nur 11%.

3. Zusammensetzung der Informanten nach zu unterrichtendem Niveau

Im Folgenden wird untersucht, auf welchem Niveau die Informanten unterrichten. Es gibt drei unterschiedliche Niveaualternativen, die in Tabelle 3a dargestellt werden: Unterricht nur für Anfänger, nur für Fortgeschrittene und für sowohl Anfänger als auch für Fortgeschrittene. Des Weiteren werden in Tabelle 3b die Ergebnisse von Tabelle 3a auf Frauen und Männer verteilt.

Tabelle 3a. Zusammensetzung der Befragten nach Unterrichtsniveau:

Alter / Niveau	Nur Anfänger		Nur Fortgeschrittene		Anfänger & Fortgeschrittene	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
34 Jahre und jünger	2	11%	2	13%	3	11%
35-45 Jahre	9	47%	5	31%	7	26%
46-56 Jahre	6	31%	3	19%	6	22%
57 Jahre und älter	2	11%	6	37%	11	41%
Gesamt(für jede Alternative)	19	100%	16	100%	27	100%
Gesamt(von 62 Befragten)	19/62	31%	16/62	26%	27/62	43%

Die Werte der Tabelle 3a zeigen u.a., dass 19 von den 62 Informanten (31%) nur Anfängerunterricht machen. Die Gruppe der jüngsten und ältesten Informanten unterrichten weniger Schüler auf Grundniveau als die anderen Altersgruppen. Unterricht nur für Fortgeschrittene kommt am seltensten vor. Nur 16 der Befragten (26%) unterrichten ausschließlich fortgeschrittene DaF-Schüler. Informanten, die sowohl Anfänger als auch fortgeschrittene Schüler unterrichten, bilden mit 27 der Informanten (43%) die größte Gruppe. Der größte Teil dieser Niveaugruppe sind Informanten, die älter als 57 Jahre sind (41%). Es zeigt sich auch eine Tendenz, dass jüngere Lehrkräfte häufiger nur die Anfänger unterrichten, während ältere Lehrer nur Fortgeschrittene - und in noch stärkerem Grad sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene - unterrichten.

Tabelle 3b. Zusammensetzung der Befragten nach Geschlecht und Unterrichtsniveau.

Niveaustufe Geschlecht	Nur Anfänger		Nur Fortgeschrittene		Anfänger und Fortgeschrittene		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Frauen	15	31%	14	29%	19	40%	48	100%
Männer	4	29%	2	14%	8	57%	14	100%
Beide Geschlechter	19	40%	16	57%	27	43%	62	100%

Tabelle 3b illustriert, dass die weiblichen Lehrpersonen mit 40% am häufigsten sowohl Einsteiger als auch Fortgeschrittene unterrichten. Diese Niveaugruppe ist auch bei den

männlichen Informanten mit 57% die größte. Von den Männern unterrichtet nicht mehr als einer von sieben (14%) nur fortgeschrittene Schüler. Auch für die Frauen ist diese Niveaugruppe die, die sie am seltensten (29%) unterrichten.

4. Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht.

Die folgende Tabelle gibt Auskunft darüber, inwiefern die Befragten Filme in eigenem DaF-Unterricht verwenden.

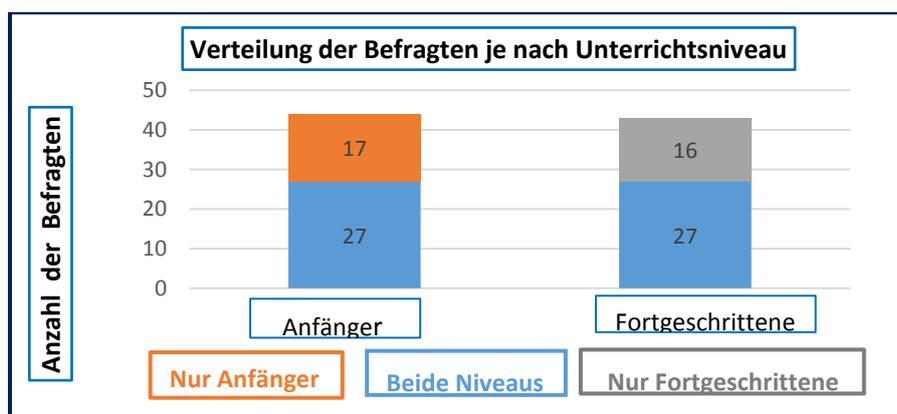
Tabelle 4a. Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht

Antwort/Häufigkeit	Frauen		Männer		Beide Geschlechter	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ja	46	96%	14	100%	60	97%
Nein	2	4%	0	0%	2	3%
Gesamt	48	100%	14	100%	62	100%

Die Resultate in Tabelle 4a zeigen, dass 97% der Informanten Filme in ihrem DaF-Unterricht verwenden. 100% der männlichen und 96% der weiblichen Befragten gaben an, Filme in ihrem DaF-Unterricht einzusetzen.

60 Informanten (von 62) haben angekreuzt, dass sie Filme in ihrem DaF-Unterricht verwenden. Von diesen 60 Befragten unterrichten 17 nur Anfänger, 16 nur Fortgeschrittene und 27 der Befragten unterrichten sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene. Diese 27 Informanten wurden gebeten anzugeben, welche Filmtypen sie verwenden, wenn sie Anfänger bzw. Fortgeschrittene unterrichten. Aus diesem Grund sind diese 27 Befragten auf beiden Niveaus repräsentiert. Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass 44 Informanten die Anfänger und 43 die Fortgeschrittenen unterrichten.

Abbildung 1:



Das Diagramm zeigt eine Übersicht, wie viele Lehrpersonen (geschlechtsunabhängig) auf jedem Niveau unterrichten.

Diese Abbildung ist auch für Tabelle 4b (S. 26), Tabelle 6 (S. 29), Tabelle 7a (S. 30) und Tabelle 10a (S. 32) gültig.

Tabelle 4b zeigt wie oft Filme eingesetzt werden je nach unterrichtetem Niveau.

Tabelle 4b. Einsatz von Film pro Jahr, nach Unterrichtsniveau.

Niveau Frequenz	Anfänger (44)		Fortgeschrittene (43)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Weniger als 4 Mal	21	48%	10	23%
4 – 8 Mal	14	32%	21	49%
9 – 15 Mal	6	13%	8	19%
16 – 25 Mal	3	7%	3	7%
Mehr als 25 Mal	0	0%	1	2%
Gesamt	44	100%	43	100%

Tabelle 4b zeigt, dass von den 44 Lehrpersonen, die Anfänger unterrichten, 48% Filme weniger als viermal pro Jahr einsetzen, während 32% Filme vier- bis achtmal und 13% dieser Lehrer neunmal bis 15 Mal nutzen. Von den 43 Lehrkräften, die Fortgeschrittene unterrichten, verwenden 23% Film weniger als viermal jährlich, während 49% Filme vier- bis achtmal einsetzen und 19 % von denen neun bis 15 Mal verwenden. Als Tendenz lässt sich erkennen, dass Filme häufiger im Fortgeschrittenenunterricht eingesetzt werden als im Anfängerunterricht.

Da 27 Informanten sowohl bei Anfängern als auch Fortgeschrittenen ihre Antworten gegeben haben, besteht die Gefahr, dass die Unterschiede zwischen den Ergebnissen für jede Gruppe geringer werden, als wenn diese Gruppe der gleichen 27 Informanten nicht unter beiden Kategorien mit einbezogen worden wäre. Um dies zu prüfen, ist in Tabelle 4c Rücksicht auf Lehrer genommen, die nur ein Niveau unterrichten (Anfänger: 17, Fortgeschrittene: 16).

Tabelle 4c. Einsatz von Filmen pro Jahr, in Bezug auf Lehrer die nur ein Niveau unterrichten.

Niveau Frequenz	Nur Anfänger (17)		Nur Fortgeschrittene (16)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Weniger als 4 Mal	10	59%	3	19%
4-8 Mal	3	18%	9	56%
9-15 Mal	3	18%	3	19%
16-25 Mal	1	5%	1	6%
Mehr als 25 Mal	0	0%	0	0%
Gesamt	17	100%	16	100%

Die Resultate in Tabelle 4c zeigen eine verstärkte Tendenz bezüglich Tabelle 4b. Aus Tabelle 4c geht hervor, dass 59% der Lehrpersonen im Anfängerunterricht Film weniger als viermal pro Jahr einsetzen, im Vergleich zu 48% in Tabelle 4b. Auch bei den Fortgeschrittenen erweist sich der gleiche Trend. 56% der Lehrkräfte dieses Niveaus verwenden Filme im Unterricht kontra 49 % in Tabelle 4b. Im Vergleich zu Tabelle 4b ist in der Tabelle 4c, eine erhöhte Tendenz zur Verwendung von Filmen im Unterricht der Fortgeschrittene gegenüber den Anfängern ersichtlich.

Gründe für Nicht-Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht.

Wie die Tabelle 4a zeigt, sind es nur zwei Frauen, die keine Filme im DaF-Unterricht verwenden. Es wurde den Informanten die Möglichkeit gegeben Gründe dafür zu nennen.

Tabelle 4d. Gründe für die Nicht-Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht.

Informanten	Gründe
Weiblicher Informant (46-56 J.) Unterrichtet nur Anfänger	Die meisten Filme sind für die Schüler zu schwierig zu verstehen.
Weiblicher Informant (46-56 J.) Unterrichtet sowohl Anfäng. als auch Fortgeschritt.	Die Schüler sind selbst der Meinung, sie sehen im Unterricht generell schon zu viel Film.

Die Tabelle 4d beschreibt kurz die zwei Informanten, ihre Altersgruppe, und in welcher Niveaustufe sie unterrichten. Beide geben auch zwei ganz verschiedene Gründe an, weshalb sie Filme nicht im eigenen DaF-Unterricht einsetzen. Die eine Lehrerin führt an, dass es sich um sprachliche Verständigungsprobleme der Schüler, die beim Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht deutlich werden handelt. Die andere Lehrerin stellt fest, dass nach Meinung der Schüler diese schon generell zu viele Filme im Unterricht sehen würden.

5. Film als Methode in der Ausbildung der Informanten.

Die nächste Tabelle veranschaulicht, ob Film als Methode in der pädagogischen Ausbildung der Befragten aufgegriffen wurde, um zu sehen, ob es einen Zusammenhang zwischen dieser Erfahrung und der eigenen Verwendung im DaF-Unterricht gibt.

Die Tabelle 2 (S. 23) dient als Ausgangspunkt der Nenner der folgenden Brüche (z.B. $\frac{2}{5}$). Die Brüche geben den Anteil der betreffenden Gruppen an (Frauen, Männer), bei der Film als Methode in der eigenen Ausbildung verwendet wurde.

Tabelle 5a. Film als Methode in der eigenen Ausbildung der Informanten.

	Frauen		Männer		Total	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
34 Jahre und jünger (insgesamt 7: 5 Frauen, 2 Männer)	2/5	40%	1/2	50%	3/7	43%
35-45 Jahre (21: 19 Frauen, 2 Männer)	6/19	32%	1/2	50%	7/21	33%
46-56 Jahre (15: 13 Frauen, 2 Männer)	1/13	8%	0/2	0%	1/15	7%
57 Jahre und älter (19: 11 Fr., 8 M.)	1/11	9%	0/8	0%	1/19	5%
Gesamt	10/48	21%	2/14	14%	12/62	19%

Wie die Resultate in Tabelle 5a zeigen, gibt eine deutliche Minderheit von 19% der gesamten Informanten (12 Informanten) an, dass Film als eine Methode in ihre eigene Ausbildung einbezogen wurde. Der geschlechtsspezifische Unterschied zeigt bei den Frauen einen Prozentanteil von 21% und bei den Männern 14% (10 bzw. 2 Informanten). Von den 12 Informanten, bei denen Film als Methode in ihrer eigenen pädagogischen Ausbildung ein Thema war, gehört eine Mehrheit von 10 Informanten (geschlechtsunabhängig) zu

denjenigen, die jünger als 45 Jahre alt sind. Im Ganzen geben nur zwei Informanten (geschlechtsunabhängig) ab 46 Jahre und älter an, dass ihnen Film als eine Methode während der eigenen Ausbildung beigebracht wurde.

Informanten, denen in ihrer eigenen Ausbildung Film als Methode vorgestellt wurde, wurde die Möglichkeit gegeben ihre eigenen Erfahrungen mit Film als Thema in der Lehrerausbildung zu beschreiben. Im Weiteren folgen die angegebenen Kommentare, dieser Lehrpersonen.

Tabelle 5b. Kommentare der Befragten bezüglich Film als Methode in eigener Ausbildung

„Filme im DaF- Unterricht wurden als Steigerung der Motivation und als Variation dargestellt“.
„Den Sinnesbegriff im Fokus: Sowohl das Visuelle als das Auditive führen zu einem besseren Sprachverständnis der Schüler“.
„Wie z.B. landeskundliche Themen durch fremdsprachliche Filme im Unterricht vermittelt werden konnten“.
„Film wurde als pädagogisches Werkzeug vorgeschlagen, um Begeisterung, Engagement und Aufmerksamkeit zu gestalten und eine Filmkompetenz aufzubauen“.
„Es wurden Filme als authentische Materialien gezeigt. Es wurde erklärt wie z.B. Dialekte, Jugendjargon und Kürzungen verwendet werden konnten“.
„Der Vorleser vermittelte viele nützliche Ideen, wie man Film als Vorschlag für aktuelle Themen und Problemstellungen verwenden konnte“.
„Es wurde präsentiert, wie man als Lehrer Filmsequenzen im Unterricht nutzen kann. Als Beispiel wurde Telenovela mit „Jojo sucht das Glück“, um das Grammatikverständnis zu üben, vorgelegt“.
„Filme einsetzen als Exemplifikation eines Buches oder eines Textes in einem Buch“.
„Film als Literaturvermittlung und als eine Vergleichsanalyse (Buch und Film) von dem Märchen Rotkäppchen“.
„Filme können dazu beitragen zwischen schriftlichen und mündlichen Texten zu variieren“.

In der Tabelle 5b werden verschiedene Erfahrungen der Informanten dargestellt. Ihre Antworten zeigen, in welcher Weise sie über Filme in ihrer eigenen Ausbildung unterrichtet wurden.

Es wird u.a. präzisiert, dass der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht zu einer Steigerung der Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler führen kann. Es wird auch über die Einbeziehung der Schüler und Schülerinnen als aktive Zuschauer im Filmunterricht gesprochen. Außerdem wurde hervorgehoben, dass bei einer Verwendung von Film im Unterricht mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden und dass die Schüler die Möglichkeit bekommen, sich mit einer authentischen Sprache zu beschäftigen. Es werden auch einige Beispiele vorgeschlagen, wie Filme in der Ausbildung den Studenten vorgelegt wurden.

6. Filme, die von den Informanten im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Als Nächstes wurden die Informanten gefragt, welche Filmarten sie in ihrem eigenen DaF- Unterricht verwenden.

Tabelle 6. Der Einsatz von Filmgenres im DaF-Unterricht. (Siehe Abbildung 1, S. 25).

Filmgenre	Häufigkeit des Einsatzes der einzelnen Filmgenre			
	Unterricht für Anfänger (44)		Unterricht für Fortgeschrittene (43)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Spielfilme	42	95%	43	100%
Musikvideos	34	77%	31	72%
Episodenfilm(Soap)	14	32%	17	40%
Dokumentarfilm	12	27%	25	58%
Kurzfilm	10	23%	9	21%
Nachrichten	8	18%	18	42%
Touristeninformation	8	18%	10	23%
Trailer	7	16%	8	19%
Reklamefilme	7	16%	10	23%
Interview	6	14%	13	30%
Reportage	4	9%	10	23%
Talkshow	0	0%	0	0%
Andere Filmarten	3	7%	5	12%

Tabelle 6 gibt eine Übersicht darüber, welche Filmgenres im Unterricht für Anfänger bzw. Fortgeschrittene eingesetzt werden. Es wurde keine Rangierung vorgenommen. Die Befragten konnten mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen. Die Tabelle zeigt deutlich, dass Spielfilme am häufigsten im DaF-Unterricht beider Niveaustufen eingesetzt werden (95% bzw. 100%). Auch Musikvideos werden von den Informanten mit etwa 72% bzw. 77% sehr häufig verwendet.

Die Tabelle zeigt auch, dass im Unterricht für Fortgeschrittene weit mehr als im Unterricht für Anfänger unterschiedliche Filmsorten gezeigt werden. Dokumentarfilme, Nachrichten und Reportagen werden im Fortgeschrittenenunterricht fast doppelt so häufig eingesetzt, wie im Anfängerunterricht.

Einige Informanten verwenden andere Alternativen als die angegebenen. So wird beispielsweise „Neue Freunde“ (Cappelen) von mehreren der Befragten angegeben sowie komische YouTube-Filme. Diese werden sowohl für die Anfänger als auch die Fortgeschrittene genutzt. Für die Fortgeschrittenen wird von einer der Befragten, die Neujahrsansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel verwendet. Darüber hinaus wird für dieselbe Schülergruppe eine Möglichkeit angesprochen, die keinerlei direkte Verbindung mit den bisher verwendeten Alternativen hat; zwei Informanten erklären, dass die fortgeschrittenen Lerner selbst Filme produzieren, wie z.B. Reklamefilme, Reportagen und Touristeninformationen, die sie ihren Mitschülern zeigen.

7. Warum Filme im DaF-Unterricht verwendet werden.

Weiterhin werden Gründe gegeben, warum die 60 Informanten, je nach unterrichteter Niveaustufe, Filme in ihrem DaF-Unterricht einsetzen.

Tabelle 7a. Gründe für den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht (Siehe Abbildung 1, S.25).

Gründe für den Einsatz von Film im DaF-Unterricht	Häufigkeit			
	Anfänger (44)		Fortgeschrittene(43)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Zur Motivationserhöhung	41	93%	36	84%
Zur Wortschatzerweiterung	23	52%	28	65%
Um Sprachverständnis zu trainieren	36	82%	36	84%
Als Belohnung/Lückenfüller	19	43%	17	40%
Als Variation im Unterricht	43	98%	43	100%
Um das interkulturelle Verständnis zu erweitern	27	61%	31	72%
Um auf sprachliche/grammatikalische Züge zu fokussieren	5	11%	8	19%
Um sprachlich-kommunikative Fähigkeiten zu fördern	16	36%	16	37%
Zur besseren Einsicht in Themen/Projekten	16	36%	28	65%
Arbeit mit dem Vergleich zwischen Buch und Film	1	2%	9	21%
Um filmanalytisch zu arbeiten	5	11%	12	28%
Andere Gründe	0	0%	6	14%

Tabelle 7a gibt einen Überblick über die Gründe, warum Informanten, je nach unterrichtender Niveaustufe, Filme im DaF-Unterricht einsetzen. Mehrere Alternativen konnten angekreuzt werden. Die drei am häufigsten genannten Gründe, für sowohl Unterricht mit Anfängern als auch mit Fortgeschrittenen, sind „Variation im Unterricht“ (Anfänger: 98%, Fortgeschrittene: 100%), „Motivationserhöhung“ (Anfänger: 93% und Fortgeschrittene: 84%) und das „Sprachverständnis trainieren“ (Anfänger: 82% und Fortgeschrittene: 84%). Die Alternative „Filme einzusetzen, um eine bessere Einsicht in Themen oder projektbasierten Unterricht zu erhalten“ kommt bei Fortgeschrittenen fast doppelt so häufig vor, wie bei Anfängern. „Film als Belohnung“ einzusetzen wird von 43% (Anfänger) bzw. 40% (Fortgeschrittene) angegeben. Nur bei den Alternativen „Film als Motivationserhöhung“ und „Film als Belohnung“ sind die Prozente beim Anfängerunterricht höher als beim Unterricht für Fortgeschrittene.

Die letzte Spalte der Tabelle, „Andere Gründe“, wurde nur von Lehrern, die fortgeschrittene Schüler unterrichten, kommentiert:

Tabelle 7b. Zusätzliche Gründe für den Einsatz von Film.

„Die Schüler sollen sich daran gewöhnen, Texte und Dialoge in einem normalen Sprechtempo zu hören“.
„Filme im Sprachunterricht bieten den Schülern Möglichkeiten, sich besser an den theoretischen Lernstoff zu erinnern“. „Außerdem wird die auditive Wahrnehmung zu trainiert“.
„Verschiedene Filme im DaF- Unterricht zu nutzen führt zu einem stärkeren Kontakt mit der Fremdsprache und mit authentischen Situationen“.
„Sehr viele Schüler verbringen täglich viel Zeit damit, Filme und Videoclips auf Computern und Handys zu sehen. Wenn man als Lehrer Filme im DaF-Unterricht einsetzt, fühlen viele Schüler, dass sie schon filmische Kompetenz besitzen, die sie im Unterricht verwenden können“.
„Die Schüler sprechen einfacher über Bereiche, die für sie bekannt sind. Die Schüler arbeiten ab und zu mit Märchen. Sie finden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem gelesenen- und verfilmten Märchen. Auch finden sie besondere deutsche Wörter und Ausdrücke, die sie oft verstehen – die aber auch neu für sie sind“.

Diese Tabelle zeigt, dass Filme im Leben der Schüler eine große Rolle spielen und von daher einen guten Ausgangspunkt für weitere Filmarbeit im DaF-Unterricht bilden. Auch

wird bemerkt, dass das Hörverständnis verbessert wird und dass die Schüler sich daran gewöhnen können, Deutsch in der Form zu hören, wie es natürlich gesprochen wird. Außerdem kann die Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht das theoretische Lernen erleichtern.

8. Filmarbeit in den drei Phasen; vor, während und nach dem Einsatz des Films.

Aus Tabelle 8 geht hervor, in welcher Phase die Filmarbeit eingesetzt wird.

Tabelle 8 Arbeitsphasen beim Filmeinsatz im DaF-Unterricht.

Arbeitsphasen	Häufigkeit (60)	
	Anzahl	Prozent
Vor dem Sehen (Vorwissen aktivieren, Erwartungen aufzubauen, als Motivation)	53	88%
Während des Sehens (Notizen machen, bei eingelegte Pausen arbeiten die Schüler mit Übungen in Bezug auf Sprache, Handlung, Inhalt, Personen –oder Milieubeschreibung)	17	28%
Nach dem Sehen (der Film wird im Ganzen betrachtet)	56	93%

Die Tabelle zeigt, dass die Arbeit vor und nach dem Sehen überrepräsentiert ist.

9. Quellen (digitale Medien), die verwendet werden, um Filme im Unterricht einzusetzen.

Die Informanten verwenden verschiedene Quellen, um Filme in ihrem DaF-Unterricht einzusetzen. Die am häufigsten genannten Medien sind in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Tabelle 9 Quellen für den Einsatz von Film.

Quellen (Medien)	Häufigkeit	
	Anzahl	Prozent
DVD / Blu-ray	60	100%
TV	18	30%
YouTube	45	75%
Andere Quellen	12	20%

Tabelle 9 illustriert, dass die Medien DVD/Blu-ray mit Abstand am häufigsten eingesetzt werden (60 Stimmen), gefolgt von YouTube (45 Stimmen). TV wird im Vergleich zu DVD/Blue-ray und YouTube relativ selten verwendet. Andere Quellen, die von den Befragten als Alternativen angegeben wurden, waren Unterrichtsfilm, die von den Lehrbuchverlagen angeboten werden, die beiden Nachrichtensendungen Tagesschau.de in der ARD und heute.de im ZDF, kurz & gut macht Schule vom Goethe Institut, verschiedene Filmarten bei der Deutschen Welle und Lehrvideos.

10. In welcher Weise werden Filme im DaF-Unterricht verwendet?

Es gibt unterschiedliche Arten, wie Filme im DaF-Unterricht verwendet werden. Die folgende Tabelle fasst die Antworten zusammen, die die Befragten in Bezug auf den Einsatz von Filmen gegeben haben. (Siehe Abbildung 1, S. 25).

Tabelle 10a Wie Filme im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

Wie Filme im DaF-Unterricht verwendet werden	Häufigkeit			
	Anfänger(44)		Fortgeschrittene(43)	
	Anteil	Prozent	Anteil	Prozent
Die Schüler stellen Fragen zum Film	8	18%	8	19%
Der Lehrer stellt Fragen zum Film, die die Schüler beantworten.	31	70%	35	81%
Die Schüler schreiben eine Filmkritik/Zusammenfassung des Films	16	36%	30	70%
Die Schüler äußern ihre eigene Meinung zum Film	31	70%	36	84%
Die Schüler wählen eine Filmsequenz aus, die sie beschreiben.	6	14%	6	14%
Der Lehrer stoppt den Film ein- oder mehrmals und stellt den Schülern die Frage: Wie geht es weiter?	8	18%	12	28%
Die Schüler finden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Buch und Film (von Buch zu Film)	0	0%	5	12%
Die Schüler analysieren den Film oder Sequenzen	3	7%	14	33%
Die Schüler schreiben über einen der Protagonisten	18	41%	17	40%
Die Schüler sehen den Film mit norwegischen Untertiteln	38	86%	28	65%
Die Schüler sehen den Film mit deutschen Untertiteln	22	50%	32	74%
Die Schüler sehen den Film ohne Untertitel	8	18%	24	56%

Die Daten aus Tabelle 10 deuten darauf hin, dass die Informanten Filme auf unterschiedliche Art und Weise in ihrem DaF-Unterricht einsetzen.

Wie aus der Tabelle vorgeht, sind die am häufigsten gestellten Aufgaben im Anfängerunterricht die, dass die Schüler Fragen der Lehrperson zum Film beantworten und dass sie ihre eigene Meinung zum Film entweder schriftlich oder mündlich äußern. Beide Alternativen werden von 70% der Befragten angekreuzt. Dies trifft ebenfalls für den Unterricht der Fortgeschrittenen zu.

Darüber hinaus lassen 70% der Befragten, die Fortgeschrittene unterrichten, ihre Schüler eine Filmkritik oder eine Zusammenfassung des Films schreiben. „Filmanalyse“ bzw. „Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Buch und Film“ erhalten bei diesem Niveau 33% bzw. 12% der Stimmen der Informanten, während diese zwei Alternativen in sehr geringem Maß (7% bzw. 0%) von Befragten des Anfängerunterrichts angekreuzt werden.

Wenn es sich um die Einsetzung von Untertiteln handelt, werden im Anfängerunterricht überwiegend norwegische Untertitel verwendet. Im Unterricht der Fortgeschrittenen werden, größtenteils deutsche Untertitel vorgezogen. Darüber hinaus werden im Unterricht für Fortgeschrittene in viel höherem Maße Filme ohne Untertitel gezeigt als im Unterricht für Anfänger.

Im Zusammenhang mit dieser Frage (10) wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, zusätzliche Alternativen anzugeben.

Tabelle 10b. Zusätzliche Arbeitsvorschläge der Befragten in Bezug auf Filme.

„Unterrichtsmaterial zum Film kann z.B. beim Goethe Institut angefordert und verwendet werden“.
„Wichtige Wörter aus dem Film an die Tafel schreiben, mit deren Hilfe Gespräche führen“.
„Vorbereitungen: Vor dem Zeigen über den Film und dessen Inhalt zu lesen“.
„In kleineren Gruppen werden Gespräche auf Deutsch über den Film gehalten, um die Sprache mündlich zu üben: Inhalt, besondere Themen oder - die Hauptfigur(en) beschreiben“.
„Die Schüler arbeiten mit Musikvideos: Texte übersetzen und leere Stellen im Text ausfüllen“.
„Die Schüler werden in kleinere Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe soll eine bestimmte Sequenz des Films auswählen, ein Rollenspiel einüben und für die Mitschüler aufführen“.
„Nachdem die Schüler einen Filmtrailer gesehen haben, wird besprochen, welche Gedanken sie sich über die Protagonisten, die Handlung, Thema usw. gemacht haben“.
„Die Schüler schreiben, wie sie es erlebt haben einen deutschen Film zu sehen, indem sie positive und negative Adjektive nutzen“.

Wie die Tabelle 10b zeigt, haben die Befragten sehr unterschiedliche Vorschläge hervorgehoben. Vor allem beschreiben viele der Befragten mündliche Aspekte in ihren ergänzenden Vorschlägen. Arbeit in kleineren Gruppen wird als Arbeitsmethode empfohlen. Gespräche über einzelne Filmsequenzen werden geführt sowie Rollenspiele eingeübt und präsentiert. Ebenso werden wichtige Wörter an die Tafel geschrieben, um den Schülern weiter zu helfen. Auch werden Arbeitsblätter vom Goethe Institut verwendet.

11. Zusätzliche Kommentare bezüglich des Fragebogens oder des Themas Filme im DaF-Unterricht.

Im Fall, dass die Befragten ergänzende Kommentare abgeben wollten, die nicht als Alternativen angegeben worden waren, hatten sie am Ende des Fragebogens hierzu die Möglichkeit.

Tabelle 11 Zusätzliche Kommentare der Befragten u.a. in Bezug auf den Fragebogen

Kommentare der Informanten
„Kinderfilme werden genutzt. Die Sprache dieser Filme ist oft eingängiger als andere Filme und kann damit auch das Sprachverständnis der Schüler erleichtern“.
„Es ist oft eine Herausforderung, sinnvolle und gute Filme zu finden, die auch den Niveaustufen der Schüler entsprechen sollen. Viele Filme sind zu schwierig für die Schüler zu verstehen. Filme mit norwegischem Untertitel geben wenig Lerngewinn. Die Schüler fokussieren dann zu sehr auf das Textlesen, da das Hörverstehen benachteiligt wird“.
„Authentische deutsche Filme kommen selten mit norwegischem Untertitel. Für die Anfänger kann dies ein Problem sein, da sie die neue Sprache nicht so gut verstehen. Englischer Untertitel kann genutzt werden“.
„Kurze Filme über Deutschland und andere deutschsprachige Länder werden auf YouTube gezeigt“.
„Kürzere Filme, Trailer, Filmsequenzen und Episoden wie z.B. „Jojo sucht das Glück“ werden ab und zu verwendet. Spielfilme von 90 Minuten werden sehr selten genutzt. Sie sind zu zeitaufwändig“.
„Filme, die weniger als 20 Minuten dauern, werden regelmäßig verwendet. In kleineren Gruppen diskutieren die Schüler über Themen/ Inhalt und sind daran gewöhnt, ihre eigenen Meinungen den Mitschülern gegenüber zu äußern“.

Wie aus der Tabelle 11 hervorgeht, so geben die Befragten einerseits Tipps, andererseits nennen sie Probleme bei dem Einsatz von Filmen. Einige Problembereiche sind: Die Verwendung von Untertiteln, die Länge des Films und die Möglichkeit, zugängliche Filmmaterialien passend zu dem Schülerniveau zu finden.

4.2. Analyse und Ergebnisse der Interviews

Das Interview, das aus fünf Fragen besteht (siehe Anhang 2), wurde telefonisch mit vier Informanten (Tp1, Tp2, Tp3, Tp4), die in der norwegischen Sekundarstufe II Deutsch als Fremdsprache unterrichten, geführt. Die Ergebnisse und die Analysen der Interviews werden in der Reihenfolge vorgestellt, in der die Fragen gestellt wurden.

1. Motivation und Lerneffekt beim Einsatz von Film im DaF-Unterricht

Motivation

Sämtliche Informanten sind der Meinung, dass der Einsatz von Film im Unterricht sich positiv auf die Motivation der Schüler auswirkt. Der Befragte Tp1 beschreibt dieses methodische Verfahren als Variation des Unterrichts und als einen „Interessewecker“ für die Schüler. Tp3 präzisiert, dass die Wahl des Films keine Rolle für die Motivation der Schüler spielt, da sie an allen Filmgenres Interesse zeigen, während Tp4 einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Motivation und dem Lerneffekt und der Relevanz des Films sieht. Tp2 stellt dennoch die Frage, ob die Schüler beim Einsatz von Filmen tatsächlich zum Lernen motiviert werden: „Es könnte sein, dass die Schüler großes Interesse und Eifer zeigen, wenn Filme im Unterricht gezeigt werden, dass sie aber mangelnde Motivation in Bezug auf didaktische Filmarbeit aufweisen“ (Tp2)⁴.

Lerneffekt.

Alle vier Befragten sind der Meinung, dass Film als methodisches Werkzeug einen positiven Effekt im DaF-Unterricht hat. Wie groß der Lerneffekt bei der Verwendung von Film ist und welche Faktoren den Lerneffekt beeinflussen, ist von Person zu Person unterschiedlich. Ihrer Meinung nach lernen die Schüler in verschiedener Weise und in ungleichem Tempo. Tp2 stellt fest, dass während einige Schüler sich gut konzentrieren können, fleißig notieren und mit den Arbeitsblättern arbeiten, andere schneller die Aufmerksamkeit verlieren, wobei der Film nur als Unterhaltung dient. Große Unterschiede zwischen den Schülern sind laut Tp2 eine Herausforderung, da der Lerneffekt hiervon stark beeinflusst werden kann.

Informant 4 (Tp4) erklärt, dass die Schüler einerseits oft ein gutes Verständnis für den Inhalt der Filme zeigen, dass sie aber andererseits größere Probleme haben die Rede im Film zu verstehen. Dabei sollten die Schüler, um einen günstigen Lerneffekt zu erzielen, mit besonderen grammatikalischen und sprachlichen Phänomenen, die im Film erscheinen, bewusst arbeiten (Tp4).

⁴ Von mir ins Deutsche übersetzt

Tp3 ist der Ansicht, dass der Lerneffekt eine enge Beziehung zu der Gruppengröße hat. Sowohl Tp3 als auch Tp4 betonen, dass angepasster Unterricht für den Lernerfolg wichtig ist. Schüler haben unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen, wie z.B. Lernniveau, Interessen und Reife, und die Lehrer müssen auf diese Rücksicht nehmen. Film ist ein hervorragendes Medium, das die meisten Schüler fesselt (Tp4). Tp3 pointiert deutlich, dass einige Schüler das Lesen eines Buches, als eine große Herausforderung erleben. Besonders für diese Schüler kann die Verwendung von Film im DaF-Unterricht einen günstigen Lerneffekt bieten. Wenn z.B. Aktualitäten und Themen eines Projekts durch Filme vorgestellt und veranschaulicht werden, erfassen die Schüler nicht nur den geschriebenen Text, sondern auch Bilder und gut erzählte Geschichten oder Beschreibungen (Tp3).

Sämtliche der Befragten geben an, dass sie während des Sehens Untertitel einblenden. Sie bevorzugen Untertitel, um das Verstehen zu fördern. Sie sind der Meinung, dass der Lerneffekt durch Untertitel verstärkt werden kann. Wie und in welchem Maß die Tps Untertitel verwenden, variiert. Tp3 erklärt, dass beim Einsatz eines Spiel- oder Dokumentarfilms entweder norwegische oder englische Untertitel eingeblendet werden. Wenn deutsche Untertitel bei diesen Filmtypen verwendet werden, verlieren die Schüler oft die Konzentration, da sie den Inhalt nicht verstehen (Tp3). Bei vereinfachten Nachrichten dagegen werden deutsche Untertitel genutzt. Sonst werden Untertitel unterschiedlich verwendet, je nach der Länge des Films und nach dem Niveau der Schüler (Tp3). Tp2 präzisiert, dass Filme im DaF-Unterricht nur mit deutschen Untertiteln gezeigt werden, um das Hören der Aussprache und das Sehen des Schriftbildes besser miteinander zu verknüpfen. Falls es keine Untertitel gibt, werden die Filme ganz ohne Untertitel gezeigt. Tp4 zeigt ausnahmslos untertitelte Filme; norwegische Untertitel für Anfänger und für Fortgeschrittene fast immer Deutsch. Dieser Informant verwendet außerdem auch deutsche Filme mit englischen Untertiteln und konstatiert gute Erfahrungen mit dieser parallel-sprachlichen Arbeitsweise zu haben, was auch den Lerneffekt günstig beeinflusst.

Es kann Tp3 zufolge ein enger Zusammenhang zwischen dem Lerneffekt und der Länge des Films bestehen. Wenn Spielfilme vorgeführt werden, sind die Schüler sehr aufmerksam, während sie bei kürzeren Filmen, wie z.B. YouTube-Sequenzen, ihre Konzentration schneller verlieren. Tp3 hat dies damit begründet, dass die Dauer der Filmsequenzen zu knapp ist oder dass die Handlungen die Schüler nicht begeistern können. Tp2 bevorzugt dagegen kurze Filme, Filmsequenzen oder Episoden, um den Lerneffekt zu erhöhen. Ganze Spielfilme nehmen zu viel Zeit in Anspruch und werden deswegen nicht oft

im DaF-Unterricht eingesetzt (Tp2). Für Tp4 ist ein optimaler Lerneffekt erreichbar, wenn Filmsequenzen und kürzere Filmclips den Schülern mehrmals gezeigt werden können.

Laut Tp1 muss man bei Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht mit einem hohen Zeitaufwand rechnen. Deswegen zählt eine gründliche Vorbereitung und Planung der Filmarbeit zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrperson, um einen günstigen Lerneffekt zu ermöglichen. Auch Tp2 und Tp4 heben eine gut vorbereitete Planungsphase und eine strukturierte Durchführung der filmischen Arbeit als notwendig hervor. Bevor der Film gezeigt wird, sollte die Lehrperson die Schüler immer gründlich über den Film informieren. Tp4 präzisiert sogar, dass die Schüler gelangweilt und unkonzentriert werden, wenn die Vorbereitung der Lehrer unbefriedigend gestaltet ist.

Tp3 bemerkt, dass die Vertrautheit der Lehrer mit dem Medium Film eine große Rolle für den Lerneffekt spielt. Dies kann entweder mit dem methodischen Verfahren oder mit Problemen bei der Handhabung der technischen Einrichtungen zu tun haben. Auch Tp2 stimmt zu, dass die technischen Voraussetzungen optimal funktionieren müssen, um einen positiven Lerneffekt zu erzielen. Weiter gibt Tp2 an, dass Lehrer, die bei der Arbeit mit Filmen im eigenen DaF-Unterricht skeptisch oder unsicher sind, sich oft weigern, Filme einzusetzen.

2 und 3. Drei Filmtypen, die im DaF-Unterricht optimalen Lerneffekt ergeben (Sämtliche Befragten haben Frage zwei und drei als eine Frage beantwortet).

Die Interviewten sollten drei Filmtypen, je nach Lerneffekt, priorisieren. Darüber hinaus sollten sie ihre Entscheidung auch begründen.

Die Ranglisten der Informanten (Tp) sind folgendermaßen schematisch eingeordnet:

Filmtyp / Tp	Tp1	Tp2	Tp3	Tp4
Filmtyp 1	Kurzfilme	Episoden einer Serie	Spielfilme	Episoden einer Serie
Filmtyp 2	Episoden einer Serie	Musikvideos	Dokumentarfilme	YouTube Clips
Filmtyp 3	Musikvideos	Kurzfilme	Episoden einer Serie	Spielfilme

Das oben gezeigte Schema gibt eine Übersicht darüber, welche drei Filmgenres die Befragten als die günstigste bezüglich des Lerneffekts finden.

Sämtliche Informanten haben Episoden einer Serie, als eine der drei besten Alternativen angegeben. Tp2 und Tp4 sehen dieses Filmgenre auf Platz 1. Für Tp1 ist diese Alternative an zweiter Stelle, während Tp3 diese Variante an der dritten Stelle eingeordnet hat. Die Gründe, warum sie Episoden einer Serie als positiv für den Lerneffekt erachten, variieren. Tp2 und Tp4 präzisieren explizit gute Erfahrungen, die sie mit Episoden zweier unterschiedlicher Serien gehabt haben. Tp2 hebt die Episoden der Serie „Jojo sucht das

Glück“ aus Telenovela, Deutsche Welle (DW)⁵ hervor, während Tp4 mit Episoden der Serie „Neue Freunde“ aus dem Verlag Cappelens⁶ gearbeitet hat. Die Episoden sind relativ kurz, und zu den beiden Serien gibt es Fragen zu beantworten und andere Übungen, bei denen z.B. grammatische Themen beleuchtet werden. Auch Tp1 hat gute Erfahrungen mit der Nutzung von Episoden in eigenem DaF-Unterricht, obwohl es nicht oft vorkommt, dass er dieses Filmgenre verwendet. Darüber hinaus wird von diesem Befragten keine weitere eingehende Begründung der Wahl geäußert. Für Tp3 spielt dieses Filmgenre eine wichtige Rolle für das Lernen grammatikalischer Regeln und die Erweiterung des Wortschatzes. Außerdem können Episoden oft im Internet gesehen werden und sie sind in vielen Fällen für DaF-Schüler produziert.

Zwei von den Interviewten, Tp1 und Tp2 haben Kurzfilme in ihre Rangliste aufgenommen. Für Tp1 ist Kurzfilm die günstigste Alternative, mit der der höchste Lerneffekt erzielt werden kann. Seiner Meinung nach, sind Kurzfilme für den DaF-Unterricht gut geeignet. Durch einen PASCH⁷ - Kurs hat er neue Ideen und Impulse bekommen, wie er weiterhin mit Kurzfilmen im Unterricht arbeiten kann. Bei Tp2 weisen Kurzfilme eine niedrigere Priorität auf als bei Tp1. Jedoch wird die Konzentrationsfähigkeit der Schüler beim Einsatz von Kurzfilmen gefordert und gefördert. Bei Verwendung von Spielfilmen, dagegen, werden viele Schüler schnell abgelenkt und gelangweilt. Außerdem gibt Tp2 an, dass die Schüler, beim Einsatz von Kurzfilmen, einen authentischen Zugang zur Zielsprache durch u.a. Jargons und Dialekte erhalten.

Dieselben Informanten 1 und 2 bevorzugen auch das Musikvideo als ein nutzbringendes Filmgenre. Tp1 bevorzugt Arbeit in Paaren und kleineren Gruppen, die sich, seiner Meinung nach, am günstigsten für die Arbeit mit einem Musikvideo im DaF-Unterricht eignet. Es kann in unterschiedlicher Weise mit Musikvideos gearbeitet werden. Die Schüler können sich entweder auf den Text, den Künstler, den Film (Handlung, Personen, Gegenstände) oder auf eine Kombination von mehreren Faktoren konzentrieren. Jedes Paar/jede Gruppe präsentiert ihre Arbeit den übrigen Mitschülern des DaF-Unterrichts. Von den Schülern, die mit Musikvideo gearbeitet haben, sind die Rückmeldungen allseitig positiv und der Lerngewinn ist groß. Informant 2 befürwortet Musikvideo, da die Schüler sich

⁵ Deutsche Welle: Jojo sucht das Glück. <http://www.dw.de/unternehmen/profil/s-30626>

⁶ Cappelens Verlag: Neue Freunde. <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/neue-freunde-123733>

⁷ „PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“. Sie vernetzt weltweit mehr als 1.700 Schulen, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat. PASCH ist eine Initiative des Auswärtigen Amtes in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut (GI), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz“. <http://www.pasch-net.de/udi/deindex.htm>

einfach für Musik begeistern lassen. Weiterhin hat Musik im Alltag der Schüler und Jugendlichen einen großen Stellenwert.

Bei den Informanten Tp3 und Tp4 ist Spielfilm als hervorgehobene Alternative aufgelistet. Tp3 hat Spielfilme zum Favoriten seiner Priorisierungsliste erklärt, während Tp4 den Spielfilm als dritte Alternative nennt. Wichtig ist, dass die Schüler vor dem Zeigen des Films gut informiert werden. Oft benutzte Wörter, Ausdrücke und Schlüsselwörter, die für das Verständnis des aktuellen Films wichtig sind, sollen mit den Schülern in der Vorbereitungsphase diskutiert werden.

Informant Tp3 hat als Einzige Dokumentarfilme als eine Alternative genannt. Sie nutzt dieses Filmgenre, da es wirklichkeitsnahe Darstellungen von Themen, Situationen und Menschen zeigt. Die Schüler werden hier über u.a. landeskundliche Bereiche informiert (Tp3). Gleichzeitig wird durch Bilder, lebendige Schilderungen und realistische Meinungsäußerungen in sowohl geschriebenen als auch gesprochenen Texten das Interesse der Schüler geweckt (Tp3).

YouTube Clips sind von Tp4 als zweite Alternative aufgelistet. Der Informant hat gute Erfahrungen mit diesem Filmtyp. Es wird verdeutlicht, dass die Schüler bei z.B. Verständnisproblemen oder anderen Herausforderungen solche Clips oder Teile davon immer wieder sehen können – auch außerhalb der Schulzeit. Diese Clips eignen sich gut, um auf besondere sprachliche Themen zu fokussieren.

4. Die Verwendung von Film als Methode in der eigenen Ausbildung.

Die Antworten, die die Interviewten auf dieser Frage gegeben haben, zeigen einige gleichartige Tendenzen. Sämtliche Informanten sind der Meinung, dass Film ein integraler Bestandteil der pädagogischen Ausbildung sein sollte. Den Studenten sollten während der Ausbildung praktische Tipps und Ideen gegeben werden, und auch sollten sie informiert werden, wie Film als Methode im DaF-Unterricht verwendet werden kann. Besonders die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten können von Experten oder erfahrenen Filmpädagogen mit Hilfe von praxisnahen Beispielen gezeigt und erklärt werden. Durch eine Fortbildung kann die Filmkompetenz der Lehrpersonen entwickelt oder erweitert werden. Nach Meinung der Tps ist die heutige filmpädagogische Ausbildung ungenügend und spielt eine untergeordnete Rolle bei der Lehrerausbildung.

Für die Informanten Tp1 und Tp4 war Film als Methode oder Filmkompetenz nicht ein integrierter Teil der pädagogischen Ausbildung. Tp4 bemerkt sogar nachdrücklich, dass die Verwendung von Film im DaF-Unterricht in dem pädagogischen Fachstudium völlig

mangelhaft war. Tp2 und Tp3 geben an, dass Filmvermittlungskompetenz in ihre Ausbildung integriert wurde. Beide Informanten (Tp2 und Tp3) befürworten allgemeine Hinweise zu der methodischen Vorgehensweise. Außerdem pointieren sie, dass die Arbeit mit Filmen vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen in der Ausbildung hervorgehoben werden sollte. Es fordert zusätzliche Vorbereitungszeit für die Lehrer, fördert aber auch eine aktive Mitarbeit der Schüler. Eine Bewusstmachung der Studenten über filmische Arbeit im DaF-Unterricht ist, ihrer Meinung nach, wesentlich. Darüber hinaus sprechen Tp2 und Tp3 auch von Film in Bezug auf das interkulturelle Lernen. Die Studierenden sollten sich während ihrer Ausbildung der Bedeutung dieses filmthematischen Bereichs bewusst werden.

Tp3 verweist auf den Lehrplan, der einen angepassten Unterricht fordert. Da die Verwendung von Film einen angepassten Unterricht unterstützt, sollte Filmpädagogik zweifelsohne ein integrierter Teil der pädagogischen Ausbildung sein. Schüler aller Niveaus können von der Anwendung methodischer Filmarbeit profitieren. Im Weiteren bezeichnet Tp3 den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht als ein Zusammenspiel von Vergnügung und Wissen, durch das die Schüler sich sowohl sprachliche Fertigkeiten als auch gesellschaftliche Kenntnisse aneignen können.

Der Informant 1 erklärt, dass Film als ein literarisches Medium einen deutlichen Teil der zukünftigen pädagogischen Ausbildung haben sollte. Des Weiteren wird Film als ein sehr nützliches Werkzeug, das den Schülern bei Filmanalyse und Filmverständnis Hilfe bieten kann, hervorgehoben. Tp1 sieht auch Filmwissen als einen Teil einer künftigen pädagogischen Fort- und Ausbildung.

Tp1, Tp3 und Tp4 bemerken, dass die Schüler selbst Filme erstellen können. Sie haben jedoch hinzugefügt, dass dieser Vorschlag wohl nicht direkt unter dieses Thema fällt, obwohl es methodisch relevant in der fachpädagogischen Ausbildung wäre.

Es wird von Informant Tp2 angegeben, dass die Studenten informiert werden müssen, wie sie mit Filmen technisch umgehen können. Der Befragte führt in diesem Zusammenhang weiter aus, dass einige Lehrer sich weigern, Filme didaktisch im DaF-Unterricht einzusetzen – schlicht aufgrund eigener mangelnder Qualifikation. In der Fortbildung für Lehrkräfte sollten filmpädagogisches Lernmaterial und Methoden auf verschiedene Weise eingesetzt werden. Darüber hinaus ist Tp2 der Ansicht, dass es noch Lehrer gibt, die Filme im DaF-Unterricht als Lückenfüller oder Belohnung einsetzen. Da dies als pädagogisch inkorrekt (verpönt) betrachtet wird, wird auch nicht direkt in offenen Foren darüber gesprochen (Tp2).

5. Quellen, die die Interviewten genutzt haben, um Filme im DaF-Unterricht zu verwenden

Drei von den vier Befragten geben an, dass sie von Kollegen nützliche Informationen bekommen haben, hierunter sowohl Tipps und Ideen, wie sie Filme im DaF-Unterricht verwenden können, als auch relevante Materialien und Internetseiten.

Zwei der Informanten, Tp1 und Tp3, berichten, dass sie im Rahmen des PASCH-Projekts des Goethe Instituts an Kursen teilgenommen haben. Diese Kurse bieten u.a. Orientierung und Vorschläge an, wie die Lehrpersonen die verschiedenen Filmgenres auf unterschiedliche Weise im eigenen DaF-Unterricht einsetzen können. Tp1 benennt überdies die Seiten beim Goethe-Institut als eine „Goldgrube“ für Deutschlehrer, die u.a. interessante und nützliche Anregungen zu dem Thema Filme im DaF-Unterricht bieten.

Des Weiteren geben Tp2 und Tp4 an, dass sie Unterrichtsmaterialien zum Film, wie z.B. Übungen und Arbeitsblätter, oft selbst erstellen. Die Möglichkeit, schon existierende Materialien weiter zu entwickeln, wurde von Tp4 betont. Materialien und methodische Verfahren wurden im hohen Maß selbst erarbeitet oder hergestellt.

Demgegenüber präzisiert der Befragte Tp2, dass Information und Wissen über Film als Methode im eigenen DaF-Unterricht hauptsächlich während der eigenen Fachausbildung erhalten wurde.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews

Sämtliche Informanten sehen Film als ein motivierendes Lernmedium, das die meisten Schüler fesselt, und zugleich auch einen positiven Lerneffekt im DaF-Unterricht haben kann. Der erzielbare Lerneffekt ist jedoch von Schüler zu Schüler verschieden, da sie auf verschiedene Weise, mit unterschiedlichem Tempo und unterschiedlicher Konzentration lernen. Auch die Gruppengröße und die individuellen Lernvoraussetzungen, wie z.B. Reife, Interesse und Lernniveau, werden in diesem Zusammenhang als Faktoren, die den Lerneffekt positiv beeinflussen können, hervorgehoben. Schüler aller Niveaus können beim Einsatz methodischer Filmarbeit größere Lernerfolge erzielen. In Zusammenhang mit einem angepassten Unterricht wird auch auf den norwegischen Lehrplan verwiesen.

Es wird auch präzisiert, dass beim Sehen eines Films mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden. Einige Informanten pointieren, dass sie im eigenen Unterricht mit Filmen unterschiedlich arbeiten, je nachdem, ob auf inhaltliche oder sprachliche Faktoren fokussiert werden soll. Sämtliche der Interviewten blenden Untertitel ein. Sowohl deutsche, norwegische als auch englische Untertitel werden je nach Niveau und eigenen Erfahrungswerten eingesetzt. Filme ohne Untertitel werden auch gezeigt.

Die meisten Informanten geben an, dass die Lehrer den Einsatz von Filmen gut vorbereiten müssen, um einen optimalen Lerneffekt zu erzielen, und dass die Arbeit mit Filmen einen hohen Zeitaufwand erfordert. Anhand einer Rangliste geben die Informanten an, welche Filmtypen sie im DaF- Unterricht bevorzugen und begründen dies. Hauptsächlich werden kürzere Filme oder Episoden einer Serie vorgezogen. Entweder haben die Befragten eigene Erfahrungen mit kürzeren Filmtypen gemacht oder sie haben an Kursen teilgenommen, in denen Arbeit mit Episoden oder Filmsequenzen ein Thema war. Auch Musikvideos, Spielfilme und Dokumentarfilme wurden von einigen als Möglichkeiten hervorgehoben.

Sämtliche Informanten betonen, dass Film als Methode in der Aus- und Fortbildung integriert werden sollte. Ein wichtiger Aspekt, welcher von einem der Informanten hervorgehoben wird, ist die heutige pädagogische Ausbildung, in der Film als methodisches Lernmaterial ungenügend berücksichtigt ist und in der Sprachlehrausbildung eine nur unerhebliche Rolle spielt. Zwei der Befragten geben an, dass Film in ihre Ausbildung einbezogen wurde, während die beiden anderen keine ähnliche Erfahrung in der eigenen Ausbildung machen konnten. Nach Meinung der Informanten sollten in einer zukünftigen filmpädagogischen Ausbildung einigen Faktoren Berücksichtigung finden: Nützliche Beispiele von verschiedenen Filmtypen sollten didaktisch-methodisch von Experten vorgelegt werden. Darüber hinaus sollten die unterschiedlichen Möglichkeiten, die die Nutzung von Film im DaF-Unterricht bietet, besprochen werden. Hierzu werden von den Informanten einige Vorschläge gemacht: Film als interkulturelles Lernmittel, Film als literarisches Medium, Film um einen angepassten Unterricht zu erzielen, Film als ein hervorragendes Werkzeug in der Sprach- und Wortschatzarbeit des DaF-Unterrichts. Einer der Befragten pointiert, dass es höchst wahrscheinlich einen Zusammenhang gibt zwischen Lehrern, die sich weigern, Filme im DaF-Unterricht einzusetzen, und ihren mangelnden filmmethodischen Qualifikationen.

Die Informanten geben sowohl Kollegenhilfe, Ausbildung, relevante Kurse und Erstellen eigener Materialien als Quellen an, die sie genutzt haben, um Filme im DaF-Unterricht zu verwenden.

5. Diskussion der Analyse der Fragebögen und der Interviews

Im folgenden Kapitel sollen die theoretische und die empirische Analyse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und diskutiert werden. Ausgewertet werden sowohl die Daten aus den Fragebögen als auch Auskünfte, die aus den vier zusätzlich geführten Interviews stammen.

Der überwiegende Teil der Informanten dieser Stichprobe unterrichtet sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene (Tabelle 3a, 3b, S. 24 und Abbildung 1, S. 25). Dieses Ergebnis gilt für Lehrkräfte beider Geschlechter.

Die Majorität der Befragten dieser Stichprobe sind Frauen. Sie machen mehr als $\frac{3}{4}$ der gesamten Informanten aus. Diese Untersuchung spiegelt damit nicht eine frühere Studie wider, die von UNIO⁸ (2014) veröffentlicht wurde: „Die Geschlechtergleichstellung der politischen Grundlage der UNIOs“ (Unios likestillingspolitiske plattform). Diese gab an, dass die Sekundarstufe II eine annähernd ausgeglichene Verteilung (50:50) der Lehrer beider Geschlechter aufweist (S. 16).

Des Weiteren zeigt sich, dass die meisten weiblichen Lehrpersonen dieser Stichprobe zwischen 35 und 56 Jahre alt sind, während der größte Teil der männlichen Lehrkräfte älter als 57 Jahre ist. Das deutliche Übergewicht des weiblichen Geschlechts in Bezug auf diese Stichprobe lässt sich durch Zufall erklären. Der Dokumentationsbericht, der von Vibe bei NIFU⁹ (2011) durchgeführt und bearbeitet wurde (in Bezug auf die Sekundarstufe II), zeigt jedoch einen erheblich größeren Anteil männlicher Lehrer älter als 50 Jahre, gegenüber dem der weiblichen. Vor allem ab 60 Jahre wird der Geschlechtsunterschied gravierend. NIFU (2011) zufolge könnte dieses Ergebnis damit zusammenhängen, dass viele Frauen früher in Rente gehen, als die Männer.

Von den gesamten Befragten, die Filme in Unterricht einsetzen, zeigt die Nutzungsfrequenz, dass Filme in der Regel weniger als achtmal pro Jahr verwendet werden (Tabelle 4b und 4c, S. 26). Demgegenüber gibt ein Teil der Befragten allerdings auch an, dass sie Filme selten häufiger als 16 Mal jährlich einsetzen. Die Untersuchung zeigt, dass der Einsatz von Filmen häufiger im Fortgeschrittenenunterricht als im Anfängerunterricht eingesetzt wird.

Es könnte sein, dass die Lehrkräfte, die Anfänger unterrichten, es zu anspruchsvoll finden Film als eine Methode in ihrem DaF- Unterricht einzusetzen, weil sie der Meinung sind, ihre Schüler würden bei der Arbeit mit Film überfordert. Dass die Schüler beim Einsatz

⁸ UNIO ist der zweitgrößte norwegische Dachverband für Arbeitnehmer.

⁹ NIFU ist das nordische Institut für Studien, Innovation, Forschung und Bildung.

von Film im DaF-Unterricht nichts verstehen würden, wurde von einem der Befragten als Grund angegeben, warum er Filme im eigenen Unterricht nicht nutzt (Tabelle 4d, S. 27).

Lehrpersonen, die Fortgeschrittene unterrichten, können höchst wahrscheinlich ihre Deutschschüler und damit den Effekt eines Einsatzes von Film gut einschätzen. Außerdem sind die Schüler schon mit der deutschen Sprache vertraut und haben ein anderes Verständnis für die Sprache als Anfänger. Damit können angepasste methodische Verfahren, wie Filme, in einem größeren Maß und in verschiedenen Weisen bei den Fortgeschrittenen eingesetzt werden.

Nur zwei Informanten geben an, dass sie keine Filme im eigenen DaF-Unterricht verwenden (Tabelle 4a, S. 25). Auch wurde in ihrer eigenen pädagogischen Ausbildung Film als Methode nicht vorgestellt. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob hier ein Zusammenhang mit der eigenen Ausbildung besteht. Ein solcher Zusammenhang scheint nicht vorzuliegen, was die Argumentation von der Analyse der Fragebögen zeigt. Dies widerspricht der theoretischen Argumentation von Chudak (2008, S. 119), die besagt, dass eine Ausbildung, in der Film als Methode ein integrierter Bestandteil ist und ein späterer Einsatz von Filmen im eigenen Unterricht eng verknüpft sind. Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch, dass Filme von der überwiegenden Mehrheit der Informanten verwendet werden, obwohl für nur einen kleinen Teil der Informanten Film als Thema in der Lehrerausbildung aufgegriffen wurde.

Besonders auffällig ist; je älter die Befragten sind, desto seltener wurde Film als Methode in ihrer Ausbildung aufgegriffen. Dieses Ergebnis bestätigt die Feststellung von Kepser (2006, S. 5), die besagt, dass Lehrkräfte älter als 55 Jahre sich häufiger reserviert verhalten und skeptisch sind, audiovisuelle Medien, wie z.B. Filme, in ihrem DaF-Unterricht einzusetzen. Von den Informanten dieser Untersuchung sagen lediglich 7% der älter als 46 Jahre aus, dass Film als Methode in eigener Ausbildung ein Thema war. Die meisten dieser Befragten haben mutmaßlich ihre pädagogische Ausbildung nach dem Lehrplan von entweder 1974 (Mønsterplanen av 1974) oder 1987 (Mønsterplanen av 1987) erhalten. Im Lehrplan aus dem Jahr 1974 (M74) war Medien als eine Methode im Unterricht kein Thema, während der Lehrplan von 1987 (M87) einige vage Annäherungen in Bezug auf Medien enthielt. Die nachfolgenden Lehrpläne von 1997 (L97), und insbesondere Kunnskapsløftet von 2006 (LK06), legen größeren Wert auf den Einsatz von Medien und Medienkompetenz.

In diesem Zusammenhang ist es wert zu erwähnen, dass die Majorität der interviewten Personen anmerkt, dass es Lehrkräfte gibt, die sich weigern, kritisch sind oder unsicher fühlen, Filme im eigenen Sprachunterricht didaktisch einzusetzen. Sie haben oft entweder

geringes oder ungenügendes Wissen von den didaktischen Möglichkeiten, die die Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht bietet und von den nutzbaren technischen Hilfsmitteln (Roche, 2008, S. 12; Kepser, 2006, S. 3-7). Sämtliche vier Informanten sind der Meinung, dass Film als Methode in der künftigen fachlich-pädagogischen Aus- und Fortbildung integriert sein sollte. Diesbezüglich präzisiert Paefgen (1999) „Filmkunde als Unterrichtsfach einzurichten bedeutete im Übrigen auch, dass an den Universitäten entsprechend qualifizierte Lehrer ausgebildet werden müssten“ (S. 157). Die Interviewten haben des Weiteren einige Ideen und Vorschläge hervorgehoben, die für eine künftige Aus- und Fortbildung relevant werden könnten. Auch Chudak (2008, S. 19), Ederer (2010, S. 1-2) und Faistauer (2010, S. 33) plädieren dafür, dass die Medienkompetenz der Lehrer zu einem festen Teil der pädagogischen Ausbildung gemacht werden sollte - nur wenn die Lehrer medienkompetent sind, ist die Voraussetzung für die Schüler optimal, ihre eigene Medienkompetenz zu entwickeln (Chudak, 2008, S. 119).

Von den verschiedenen nutzbaren Filmgenres wurden in der Analyse des Fragebogens Spielfilme an der Spitze platziert (niveauunabhängig). Spielfilm als Filmgenre wird auch bei Burger (2001, S. 1) und Wörter (2005, S. 4-5) als eine der motivierendsten Filmarten bezeichnet. Surkamp (2004, S. 3) hebt Spielfilme hervor, da sie oft von den Schülern auch in deren Freizeit angesehen werden. Es könnte jedoch auch sein, dass nicht nur die Schüler sondern auch die Informanten in ihrem Alltagsleben an Spielfilme gewöhnt sind. Damit ist nicht auszuschließen, dass sie dadurch die Verwendung von Spielfilmen im eigenen Unterricht vorziehen. Es wurde den Informanten freilich nicht direkt die Frage gestellt, wie sie mit den Spielfilmen im Unterricht konkret arbeiten. Es besteht die Möglichkeit, dass sie sowohl den ganzen Film, als auch kürzere Sequenzen des Films bearbeiten. Falls sie keine Erfahrung mit Verwendung von kürzeren Filmen gemacht haben, liegt die Vermutung nahe, dass sie sich weigern, diese Filme im eigenen DaF-Unterricht einzusetzen. Vielleicht gibt es einen Mangel an methodisch-didaktischer Kompetenz einiger Lehrpersonen, kürzere Filme zu verwenden.

Acharya (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010, S. 155) sieht es als Problem, einen Spielfilm in voller Länge zu zeigen. Spielfilme haben oft eine durchschnittliche Länge von 90 bis 120 Minuten. Beim Sehen eines ganzen Spielfilms muss man mit mindestens einer Doppelstunde rechnen - höchst wahrscheinlich mit drei bis vier Unterrichtsstunden. Die Länge eines ganzen Spielfilms wird auch von einer der interviewten Personen als Grund dafür angegeben, dass Spielfilme sehr selten im eigenen DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Besonders auffallend sind die Filmgenres, die von den Interviewten im Allgemeinen als die günstigsten für den Lerneffekt hervorgehoben wurden. Insgesamt lässt sich in ihrer Rangliste feststellen, dass kürzere Filme, Episoden einer Serie, Filmsequenzen und YouTube-Clips viel häufiger als z.B. Spielfilme genutzt wurden. Effektivität der Unterrichtszeit und Konzentration und Aufmerksamkeit der Schüler sind Gründe, warum sie kürzere Filme im eigenen DaF-Unterricht vorziehen. Offensichtlich gibt es eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Fragebögen (Spielfilme) und der Interviews (kürzere Filme). Eine mögliche Ursache dieses Gegensatzes könnte sein, dass die Befragten, die Spielfilme auf dem Fragebogen angekreuzt haben, dieses Filmgenre sowohl als einen gesamten Film ohne Unterbrechung als auch bloß kürzere, ausgewählte Sequenzen davon verwendet haben. Es könnte auch sein, dass die Mehrheit der Befragten weniger Kenntnisse und Wissen haben oder sich unsicher fühlen, kürzere Filme didaktisch in ihrem DaF-Unterricht einzusetzen. Hierbei sollte auch die geringe Anzahl von nur vier Interviewteilnehmern beachtet werden. Sowohl Acharya (2010, ref. in Welke und Faistauer, 2010, S. 155) als auch Schwerdfeger (1989, S. 46), Sass (2007, S. 10) und Abraham (2009, S. 62) bevorzugen kürzere Filmsequenzen. Sie legen u.a. Gewicht auf die positive Beziehung zwischen kürzeren Filmtypen und dem Aufrechterhalten des Interesses und der Aufmerksamkeit der Schüler. Abraham und Kepser (2005, S. 150) präzisieren diesbezüglich, dass kürzere Filme leichter im Unterrichtsalltag integrierbar sind.

Die Untersuchungsergebnisse der Fragebögen zeigen weiterhin, dass beim Unterricht mit Fortgeschrittenen durchgehend eine größere Vielfalt von Filmen eingesetzt wird als bei den Anfängern. Es ist zu vermuten, dass die Erwartungen den Schülern gegenüber mit zunehmenden Sprachkenntnissen und sprachlicher Verständigung steigen. Die Lehrkräfte können diesbezüglich den fortgeschrittenen Schülern ergänzende Lernmöglichkeiten durch zusätzliche Filmgenres, die eine größere Herausforderung darstellen, bieten, als es bei den Anfängern möglich ist.

Besonders zwei Gründe (beider Niveaus) für den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht treten deutlich in den Vordergrund; Film als Motivationserhöhung und Film als Variation im Unterricht. Die gleiche Tendenz, jedoch in geringem Maße, zeigte sich bei einer Projektarbeit, die von Hjelset (2014, S. 21) durchgeführt wurde. Es gibt eine enge Beziehung zwischen den Begriffen Variation und Motivation. Mit variierten Unterrichtsmethoden kann die Motivation erhöht werden. Auch bei der Masterarbeit von Falk Eriksen (2014, S. 57-58) ist die Mehrheit der Befragten der Meinung, dass ein variiertes Unterricht, in dem u.a. Filme

genutzt werden, zu einer Steigerung der Motivation und zu einem größeren Lernerfolg der Schüler führt.

Dass die Befragten Motivation und Variation als Hauptgründe für ihren Einsatz von Filmen im Sprachunterricht nennen, stimmt überein mit der Ansicht einiger Theoretiker, wie u.a. Brown (1980, zit. in Apeltauer, 2001, S. 111) und Biechele (2010, S. 13). Diese Theoretiker sehen Motivation als den Schlüssel zum Lernerfolg der Schüler. Variation in der Lernsituation wird auch von u.a. Dörnyei (2001, S. 56, 73) und Matyášová (2011, S. 26) hervorgehoben, um die Motivation der Schüler zu erhöhen. Darüber hinaus legen sowohl GER (200, S. 17) als auch der norwegische Lehrplan (LK06, S. 32-33, 101) Wert darauf, die Schüler durch variierte Arbeitsweisen zu motivieren.

Auch die Interviewteilnehmer sind der Meinung, dass es einen nahen Zusammenhang zwischen der Motivationserhöhung und dem Lernerfolg der Schüler einerseits und dem methodisch-didaktischen Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht andererseits gibt. Laut Surkamp (2004, S. 3) sind Filme für die Schüler attraktiver und fesselnder als die meisten anderen Textsorten und können damit zu einer Motivationserhöhung beitragen. Es wird jedoch von einer der Informanten berichtet, dass Filme von den Schülern gern angenommen werden, da dieses audiovisuelle Medium hauptsächlich mit Unterhaltung und Vergnügen verknüpft wird. Auch Henseler et al. (2011, S. 6-9) stimmen dieser Meinung zu, obwohl sie auch deutlich erklären, dass die Filmarbeit ein Gleichgewicht zwischen Lernen und Vergnügen erreichen muss.

Einige der interviewten Lehrkräfte sehen auch eine enge Beziehung zwischen dem Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht und einem angepassten Unterricht, der einen bestmöglichen Lerneffekt der einzelnen Schüler bietet. Ihrer Meinung nach ist der Lernerfolg sehr schülerabhängig, und Faktoren wie z.B. Niveau, Alter, Vorwissen und Interesse können damit das Lernen beeinflussen. Ebenso heben sowohl der Lehrplan Kunnskapsløftet (LK06, S. 10, 32-34, 101) als auch Biechele (2010, S. 43) und Burger (2001, S. 203, 220-221) einen angepassten Unterricht in Bezug auf Filmeinsatz hervor. Schüler erörtern Filme individuell, und sie konstruieren ihr persönliches Filmverständnis. Dies stimmt auch überein mit dem abgeleiteten iserschen Ausdruck „implizite Zuschauer“ (Iser, 1984, S. 60-65 „implizite Leser“), der besagt, dass ein Film unterschiedlich und individuell rezipiert wird, je nach Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler. Lücken, Leerstellen oder fehlende Dialogteile im Film oder Filmtext werden auch individuell betrachtet und ergänzt. Mehrere Theoretiker, wie z.B. auch Lonergan (1987, S. 21, 25), Henseler et al. (2011, S. 12) und Schröter (2009, S. 31) stimmen der Meinung Iser (1984) zu.

Die Mehrheit der Informanten der Fragebögen (beider Niveaus) finden Filme im DaF-Unterricht wichtig, auch um das Sprachverständnis zu trainieren. Mehrere Sinneskanäle, wie das Sehen und Hören, werden gleichzeitig angesprochen. Auch von einigen der interviewten Personen wird die gleichzeitige Nutzung mehrerer Sinneskanäle hervorgehoben. Lütge (2012, S. 7, 9) sieht dies hinsichtlich des Zusammenwirkens von sowohl verbalen als auch nonverbalen Elementen, wie z.B. Gestik, Körpersprache, Sprechpausen, Sprechtempo, Geräusche und Intonation.

Ein großer Teil der Lehrpersonen nutzen auch Film in ihrem Unterricht, um das interkulturelle Verständnis der Schüler zu erweitern. Sprachen können Brücken bauen, denn Sprache verbindet; mit der globalen Verknüpfung, die kontinuierlich zunimmt, kommen Menschen und Kulturen aus verschiedenen Ländern immer häufiger in Kontakt mit einander. Filmische Materialien können das interkulturelle Bewusstsein der Schüler, durch Empathie, Offenheit, Toleranz, Wissen und Verstehen, Kommunikationsfähigkeit und Sprachkenntnisse entwickeln (Henseler et al., 2011, S. 19). Lehrkräfte haben sich mutmaßlich ähnliche Gedanken gemacht, wenn sie Rücksicht auf interkulturelle Faktoren beim Einsatz von Film genommen haben.

Heute werden Filme immer häufiger didaktisch im DaF-Unterricht eingesetzt (Sass, 2007, S. 9). Jedoch zeigt der Befund dieser Untersuchung, dass einige Lehrkräfte noch immer Filme als Belohnung und Stundenfüller oder am Ende eines Semesters einsetzen (Lütge, 2012, S. 7). Weniger als die Hälfte der Informanten beider Niveaus geben an, dass sie Filme als Lückenfüller oder Belohnung in ihrem Sprachunterricht nutzen. Dieses Resultat steht im klaren Widerspruch zu den Ergebnissen, die in der Projektarbeit von Hjelset (2014) zu Tage treten. Die deutlichen gegensätzlichen Befunde könnten jedoch mit dem geringen Ausmaß der Projektarbeit erklärt werden. In der Masterarbeit von Falk Eriksen (2012) dagegen, geben die meisten Lehrer an, dass Film gelegentlich als Belohnung oder Stundenfüller genutzt werden kann. Es wird auch von einer der Interviewten der vorliegenden Arbeit erklärt, dass es noch Lehrkräfte gibt, die Filme als Belohnung und Lückenfüller im eigenen DaF-Unterricht einsetzen, dass sie es aber nicht in offenen Foren proklamieren, da es als verpönt angesehen ist. Diese unterschiedlichen Ergebnisse zeigen, dass es schwer festzustellen ist, ob die Lehrkräfte sich unsicher fühlen oder skeptisch sind, Filme in ihrem DaF-Unterricht didaktisch einzusetzen (Leitzke-Ungerer, 2009, S. 11; Roche, 2008, S. 12). Die Fragen, ob ihre Medienkompetenz ungenügend ist, und ob sie sich deswegen unsicher fühlen, oder die Stunden etwas auflockern wollen, lassen sich nicht endgültig beantworten.

Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht wird hauptsächlich vor und nach dem Sehen, mit einem leichten Übergewicht bei der Nachphase, eingesetzt. Die Arbeit mit den drei Phasen (vor dem Sehen, während des Sehens, nach dem Sehen) wird auch bei zwei der interviewten Informanten hervorgehoben. Die Interviewten betonen, dass dies eine sorgfältige Vorbereitung der einzelnen Lehrer fordert, aber auch eine aktive und bewusste Teilnahme der Schüler fordert.

Aus den Ergebnissen ist nicht ersichtlich, warum die Befragten nur in geringem Maß Arbeit mit Filmen während des Sehens einsetzen. Dieses Verfahren entspricht jedoch teilweise den Meinungen von Lütge (2012, S. 59) und Toth (2010, S. 85-86). Beide empfehlen die Arbeit während des Sehens eines Filmes, sie präzisieren aber auch, dass die Aktivitäten dieser Phase sparsam eingesetzt werden sollten. Lütge (2012, S. 58-59) ist der Meinung, die Schüler können leicht überfordert werden, was mit ihrer variierenden Konzentration zu tun hat. Nach Ansicht von Toth (2010, S. 85) sollten die Übungen während des Sehens nicht zu umfangreich sein, da es für die Schüler schwierig wird, gleichzeitig den Film zu sehen und schriftliche Übungen zu beantworten.

Am häufigsten wird Arbeit mit Filmen von den Befragten nach dem Sehen eingesetzt. Hier steht die Gesamtdeutung im Vordergrund. Es könnte sein, dass die Befragten alte Routinen wie Arbeitsmethoden, Gewohnheiten und Handlungsmuster, die sie in ihren anderen Unterrichtsfächern verwenden, auch auf ihren DaF-Unterricht übertragen (z.B.: zuerst ein Text lesen bzw. ein Thema oder Kapitel durchgehen - und dann Aufgaben machen). Es könnte auch sein, dass sie die vielen verschiedenen Aktivitäten, die für diese Arbeitsphase existieren berücksichtigen (Lütge, 2012, S. 61-62). Darüber hinaus wird in der theoretischen Forschung hauptsächlich auf die Möglichkeiten und Vorteile der drei Arbeitsphasen eingegangen, nicht ob und warum einige der Phasen vorzuziehen sind.

Tabelle 10a (S. 32) zeigt, dass die Mehrheit der Befragten beider Niveaus ihre Schüler Fragen zum Film beantworten lassen und ihre Meinungen zum Film sagen oder schreiben lassen. Das Schreiben einer Zusammenfassung vom Film oder einer Filmkritik wird zusätzlich für die Fortgeschrittenen vorgezogen. In diesem Zusammenhang muss vermutet werden, dass die Sprachfertigkeiten von Anfängern und Fortgeschrittenen oft große Unterschiede aufweisen (Zamackas, 2004, S. 80). In welcher Weise und mit welchen Methoden die Arbeit mit Filmen genutzt wird, ist sehr lehrerabhängig. Hier wäre zu fragen, ob dies auch mit der Ausbildung der einzelnen Lehrer zusammenhängt (Chudak, 2008, S. 119). Viele Lehrer versuchen jedoch, in ihrem Unterricht eine passende Balance zwischen Unterforderung und Überforderung der Schüler zu finden. Diese Balance zeigt sich deutlich in

dem Unterschied der Aktivitätsfrequenz (Tabelle 10) zwischen den Anfängern und Fortgeschrittenen, da die meisten Aktivitäten häufiger bei den Fortgeschrittenen als bei den Anfängern vorkommen.

Die Informanten geben auch an, dass sie Untertitel verwenden, und auf welcher Sprache und in welchem Maß sie Untertitel beim Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht nutzen. Insgesamt zeigt die Analyse sowohl der Fragebögen als auch der Interviews, dass Untertitel von den Befragten relativ häufig eingesetzt werden. Die Meinungen der Interviewten sind zu diesem Punkt sehr unterschiedlich. Untertitel werden genutzt, um den Schülern ein besseres Sprachverständnis zu bieten und große sprachliche Schwierigkeiten zu vermeiden. Sie pointieren auch, dass die Untertitel einen positiven Lerneffekt haben können.

Für die Anfänger werden hauptsächlich norwegische Untertitel verwendet, während bei den Fortgeschrittenen am häufigsten deutsche Untertitel eingeblendet werden. Filme ohne Untertitel werden wesentlich öfter bei den Fortgeschrittenen als bei den Anfängern eingesetzt. Diese Befunde sprechen dafür, dass die Lehrkräfte bei der Verwendung von Untertiteln das Niveau ihrer Schüler berücksichtigen. Lay (2009a, S. 28) hebt den Einsatz von Untertiteln hervor, um Frustration und Langeweile der Schüler zu vermeiden. Die Schüler, besonders die Anfänger, die ein geringes Sprachverständnis besitzen, verlieren die Konzentration, wenn sie deutsche Untertitel lesen müssen.

Es werden oft authentische Filme im DaF-Unterricht genutzt. Diese Filme können eine mögliche Erklärung dafür sein, warum Untertitel so häufig eingeblendet werden. Interessant ist, dass einer der Befragten den Mangel an Untertiteln pointiert hat. Seiner Meinung nach, kommt es bei den authentischen, deutschsprachigen Filmen selten vor, dass sie norwegische Untertitel enthalten, was für die Anfänger besonders wichtig wäre, um den Inhalt der Filme zu verstehen. Wie Lütge (2012, S. 9) und Hecht (1999, S. 3) präzisieren, können authentische Filme eine Herausforderung für viele Schüler sein, da sie die Zielsprache in einem normalen Tempo und mit natürlichen Dialekten und Jargons darstellen. Andererseits gibt es auch einen Befragten, der deutlich erklärt, ein norwegischer Untertitel hat wenig Lerneffekt für die Schüler. Dies entspricht der Theorie von Mitterer und McQueen (2009, ref. in Henseler et al., 2011, S. 131f.), die besagt, dass Untertitel in Muttersprache zu einem Hindernis bezüglich des Erlernens der Zielsprache führen kann. Aufgefallen ist, dass sowohl in der qualitativen als auch der quantitativen Analyse einige wenige Lehrkräfte konstatieren, Filme mit englischen Untertitel zu nutzen. Die Schüler haben seit 10-11 Jahren Englisch in der Schule gelernt, und die meistens haben ein gutes Verständnis dieser Sprache. Obwohl die vorliegende Untersuchung kein theoretisches Fundament dafür gefunden hat, englische Untertitel

erfolgreich zu nutzen, könnte die Studie von den Linguisten Mitterer und McQueen (S. 131f.) hier herangezogen werden. Sie stellen fest, dass Untertitel in der Muttersprache das Verständnis der gesprochenen Sprache erschweren und den Spracherwerb stören. Sie stellen weiter fest, dass Schüler sich oft auf das Lesen der zielsprachlichen Untertitel konzentrieren - nicht auf das Lese- und Hörverstehen (S. 131-132). Eine logische Folgerung wäre es, nicht nur die Muttersprache, sondern auch eine ganz andere Fremdsprache (wie Englisch) würde zur Störung des Spracherwerbs führen.

In Bezug auf die Interviews hat einer der Befragten erklärt, dass Filme im eigenen DaF-Unterricht ausschließlich mit deutschen Untertiteln gezeigt werden, damit die visuelle und auditive Wahrnehmung enger und besser miteinander verknüpft werden können. Derselbe Befragte stellt auch fest, dass Filme ganz ohne Untertitel gezeigt werden, wenn es keine deutschen Untertitel gibt. Nach Dörnyei (2001, S. 56) und Crisan (2010, S. 1) möchten die Schüler Deutsch lernen, so wie die Sprache im Zielbereich gesprochen wird, was den Gebrauch von zielsprachigen Untertiteln oder untertitelfreien Filmen unterstützt. Es sollte in diesem Zusammenhang auch nicht unerwähnt bleiben, dass Mitterer und McQueen (2009, ref. in Henseler et al., 2011, S. 132) sowohl positive als auch negative Züge der Nutzung von zielsprachlichen Untertiteln hervorheben. Einerseits können Untertitel in der Zielsprache den Schülern die Möglichkeit geben, Handlung und Dialog zu folgen. Andererseits wird die Fertigkeit des Hörverstehens dadurch nicht geschult, da die Schüler sich zu viel um das Mitlesen der Untertitel kümmern. Außerdem präzisieren sie, dass einige Schüler dem Tempo des zielsprachlichen Untertitels nicht folgen können. Darüber hinaus haben Schüler mit mangelnder Lesekompetenz oft eine geringe Frustrationstoleranz und werden leicht überfordert (S. 132, vgl. auch Lütge, 2012, S. 99; Etya, 2010, S. 172). Es ist hervorzuheben, dass die Wahl von Untertiteln u.a. von der Reife und dem Niveau der Schüler, von dem Filmgenre und auch davon, wie die Schüler mit dem Film arbeiten, abhängig sein sollte.

Die Mehrheit der Informanten nutzen DVD, Blu-ray oder YouTube als Quelle, wenn Filme im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Diese Medien sind den Schülern und den meisten Lehrkräften schon bekannt, und sie eignen sich sehr gut für Filme in einem Unterrichtsrahmen. Zu den meisten DVDs/Blu-rays kommen Zusatzmaterialien, die im DaF-Unterricht genutzt werden können. Das Zeigen kürzerer Filmsequenzen ist mit DVD/Blu-ray leichter zu handhaben und es ist möglich, verschiedene Untertitel einzublenden. YouTube bietet eine große Auswahl an Videos unterschiedlicher Länge. Die meisten dieser Filme lassen sich auch einfach herunterladen. Es muss jedoch Rücksicht auf die unterschiedliche Qualität dieser Filme genommen werden. Mit der Flexibilität von YouTube können die Filme

mehrmals in der Schule gezeigt werden. Auch können sie außerhalb des Unterrichts wiederholt konsumiert werden. Diese Möglichkeit bietet außerdem einen individuell geförderten Unterricht für sämtliche Schüler, was sowohl von Biechele (2010) als auch dem norwegischen Lehrplan (LK06) hervorgehoben wird. Die gute Bedienbarkeit und die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten sind zweifelsohne die Gründe, warum die Majorität der Informanten diese Alternative vorgezogen hat.

6. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wird abschließend die Masterarbeit zusammengefasst und auf eine mögliche, zukünftige Entwicklung eingegangen.

6.1. Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde das aktuelle Thema Film im DaF-Unterricht in der norwegischen Sekundarstufe II aus einem theoretischen und empirischen Blickwinkel, untersucht und erörtert. Die vorliegende Studie gliedert sich in zwei Teile, es wurde zum einen eine quantitative Untersuchung (Fragebögen) und zum anderen eine qualitative Untersuchung (Interviews) durchgeführt. Der Schwerpunkt lag auf den Fragebögen.

Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, in welchem Grade Filme im DaF-Unterricht verwendet werden, welche Filme warum und wie von den aktuellen Lehrkräften eingesetzt werden. Darüber hinaus wurde eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren, die eine enge Verbindung zum Arbeitsziel haben, betrachtet und diskutiert. Hierunter fallen vor allem: Lernvoraussetzungen und ein angepasster Unterricht, Verwendung von Untertiteln, Arbeit mit Filmen in unterschiedlichen Phasen (vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen), die Rolle der Lehrer und die filmpädagogische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Mit Hilfe eines Fragebogens von 12 Fragen und einem Interview von 5 Fragen, wurden 62 bzw. vier DaF-Lehrkräfte der norwegischen Sekundarstufe II nach verschiedenen Aspekten bezüglich ihrer Erfahrungen mit der Nutzung von Film im Unterricht befragt.

Die weiblichen Informanten waren deutlich überrepräsentiert und im Alter größtenteils zwischen 35 und 45 Jahren. Bei den Männern waren die meisten älter als 57 Jahre. Darüber hinaus unterrichtete die Mehrheit der Befragten sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene.

Insgesamt 97% der Befragten gaben an, Filme in ihrem DaF-Unterricht einzusetzen. Hauptsächlich wurden die Medien DVD/Blu-Ray oder YouTube genutzt, um Filme im Unterricht zu verwenden. Von einer überwiegenden Mehrheit wurden Filme weniger als achtmal pro Jahr im eigenen DaF-Unterricht genutzt (niveauunabhängig). Im Übrigen wurden Filme in sehr geringem Maß häufiger als 25 Mal pro Jahr eingesetzt. Ein weiterer Befund dieser Arbeit ist, dass Film als Methode in der pädagogischen Ausbildung der Befragten meistens nicht aufgegriffen wurde. Es zeigt sich auch ein klarer Zusammenhang zwischen einer Ausbildung, in der Film als Methode thematisiert wurde, und dem Alter der Lehrkräfte; bei älteren Lehrern kommt diese filmpädagogische Ausbildung seltener vor als bei den jüngeren.

Von einigen der Interviewten wurde pointiert, dass es Lehrpersonen gibt, die sich heute weigern und skeptisch sind, neue Medien wie z.B. Filme, im eigenen Unterricht einzusetzen. Es kann sein, dass Lehrkräfte sich aufgrund mangelnder Qualifikation unsicher fühlen hinsichtlich der Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch filmische Darstellungen, aber auch, dass sie sich aufgrund mangelnder Kompetenz vor technischen Hilfsmitteln fürchten. Es wird dementsprechend hervorgehoben, dass Film als Methode in der pädagogischen Aus- und Fortbildung ein fester Bestandteil werden sollte.

Es besteht eine Diskrepanz zwischen den per Fragebögen Befragten, die hauptsächlich Spielfilme als Genre bevorzugen, und den Interviewten, die kürzere Filme favorisieren. Beide Genretypen werden vorteilhaft von Theoretikern besprochen, obwohl eine Filmlänge von 3 Minuten bis 20 Minuten sowohl vom überwiegenden Teil der Befragten als auch von der Majorität der Theoretiker als didaktisch optimal bezeichnet wird. Wegen des hohen Zeitaufwands und der Aufmerksamkeitsbegrenzung der Schüler werden kürzere Filme oder Sequenzen vorgezogen.

Die Befragten haben Motivation und Variation als die wichtigsten Gründe angegeben, warum sie Filme im eigenen Unterricht nutzen. Die Interviewten haben diesbezüglich ausgedrückt, dass Filme die Motivation erhöhen und damit zu einem positiven Lerneffekt beitragen. Weniger als die Hälfte der Befragten haben angemerkt, dass Filme auch als Belohnung und Stundenfüller genutzt werden.

Die Filme werden von jedem Schüler individuell aufgenommen und interpretiert. Sie sind aus diesem Grund ein hervorragendes Fundament für eine Differenzierung und Anpassung im DaF-Unterricht. Mit dem Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht werden verschiedene Sinneskanäle zugleich angesprochen und aktiviert. Dies eröffnet viele Möglichkeiten für einen differenzierten Unterricht. Die Interviewten sehen eine klare

Verbindung zwischen der Verwendung von Filmen, der Motivation der Schüler, einem angepassten Unterricht und einem positiven Lerneffekt.

Des Weiteren wurde die Nutzung von Filmen mit Untertiteln von den Befragten insgesamt sehr positiv beurteilt. Es wird deutlich, dass Untertitel in sowohl Norwegisch, Deutsch oder Englisch verwendet werden, aber auch Filme ohne Untertitel wurden diskutiert. Einige der Befragten sehen eine enge Verbindung zwischen unterrichtetem Niveau und der jeweils gewählten Sprache der Untertitel.

Die Ergebnisse der quantitativen Fragebögen ergeben, dass die Befragten beim Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht ihre Schüler vor allem Fragen zum Film beantworten lassen. Darüber hinaus äußern die Schüler oft ihre Meinungen über den Film. Bei den Fortgeschrittenen werden außerdem Filmkritiken geschrieben. Arbeit mit den Filmen fordert die Schüler hauptsächlich in den Phasen vor- und besonders nach dem Sehen.

6.2. Ausblick

Filme verschiedener Genres werden schon in unterschiedlichster Art und Weise im DaF-Unterricht verwendet. Auch die heutige Tendenz deutet darauf hin, dass Filme als Methode immer häufiger eingesetzt werden.

Damit die DaF-Lehrkräfte einen möglichst optimalen Nutzen von Filmen im eigenen Unterricht erzielen, müssen einige Faktoren berücksichtigt werden. In einem Kollegium, in dem ein vertrauensvolles Arbeitsklima herrscht, können die Lehrkräfte einander gegenseitig ermutigen, unterstützen und Hilfe anbieten. Diese Zusammenarbeit unter Kollegen ist positiv und erforderlich, um eine verstärkte Unterstützung der Lehrkräfte zu erzielen. Lehrpersonen, die in ihrem DaF-Unterricht mehrjährige Erfahrung mit der filmpädagogischen Nutzung haben, können den anderen Lehrern ihr Know-how weitergeben. An jeder Schule könnte z.B. eine Art filmpädagogisches Archiv erstellt werden, das von sämtlichen DaF-Lehrkräften verwendet werden könnte, das aber auch regelmäßig erneuert und aktualisiert werden müsste.

Laut der Ergebnisse der quantitativen (Fragebögen) und der qualitativen (Interviews) Untersuchung dieser Arbeit, scheint Medienkompetenz im Bereich der filmischen Medien keine Selbstverständlichkeit in der Lehrerausbildung zu sein. Aus diesem Grund sollte eine bewusste methodische Annäherung erarbeitet und angeboten werden, wie die Lehrkräfte mit dieser Thematik umgehen können. Es wäre in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit, bei einem künftigen schulischen Lehrplan im Fach DaF oder Fremdsprachen im Allgemeinen, eine Filmbildung zu integrieren. Auf diese Weise kann die Filmkompetenz in der

Lehrplanentwicklung und künftigen Lehrplänen verankert werden. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte mit der filmschulischen Arbeit vertraut sind. Nur so werden sie ihre Skepsis und Unsicherheit überwinden und die Vermittlung von filmdidaktischen Impulsen und Verfahren im eigenen DaF-Unterricht einsetzen. Film als Methode in der Fremdsprachendidaktik muss demzufolge nicht nur schriftlich im Lehrplan verankert sein, sondern auch ein fester Bestandteil der filmpädagogische Aus- und Fortbildung sein. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, mit Hilfe eines künftigen Forschungsprojekts, herauszufinden, wie Filme in einer pädagogischen Aus- und Fortbildung integriert werden könnten.

In Bezug auf die verschiedenen Filmgenres und deren Anwendung im Unterricht, wäre es in Zukunft auch interessant, eine Untersuchung bezüglich Ausmaß und Wirkung des Lerneffekts (der Schüler) durchzuführen. Mit anderen Worten sollten Filmgenres und filmpädagogische Arbeitsweisen recherchiert werden, die den größten Lerneffekt aufweisen, um diese noch gezielter anwenden zu können. Höchstwahrscheinlich ist das letzte Wort in diesem Bereich noch nicht gesagt worden.

7. Literaturverzeichnis

7.1. Printmedien

Abraham, Ulf. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Leipzig: Klett/Kallmeyer.

Abraham, Ulf & Kepser, Matthis (2005). *Deutschdidaktik – Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

Acharya, Swati. (2010). Arbeit mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Didaktisierungsmöglichkeiten des Films Sonnenallee. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (S. 151-165). Wien: Praesens Verlag.

Albert, Ruth & Marx, Nicole. (2010). *Empirisches Arbeit in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Francke.

Apeltauer, Ernst. (2001). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt.

Biechele, Barbara. (2006). Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans & Wolff, Armin (Hrsg.). *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Biechele, Barbara. (2008). Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Kadzadej, Brikena, Kristo, Ema, de Matteis, Mario & Röhling, Jürgen. (Hrsg.). *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (Daf)*. (S.105-123). Oberhausen: Athena.

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

Dörnyei, Zoltan. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Etya, Lee. (2010). Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Das Fliegende Klassenzimmer. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (S. 166-185). Wien: Praesens Verlag.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strassburg: Langenscheidt.

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

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

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

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

Hjelset, Mette. (2014). *Filme im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung ob, warum und wie Filme im FSU in der norwegischen Sekundarstufe 1 eingesetzt werden*. (Projektarbeit, Høgskolen i Halden). Mette Hjelset, Halden.

Iser, Wolfgang. (1984). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: W. Fink

Kadzadej, Brikena, Kristo, Ema, de Matteis, Mario & Röhling, Jürgen. (2008). *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (Daf)*. Oberhausen: Athena.

Kümmerling-Meibauer, Bettina. (2012). *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Leitzke-Ungerer, Eva. (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer. (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. (S. 11-32). Stuttgart: ibidem.

Lonergan, Jack. (1987). *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien*. München: Hueber.

Lütge, Christiane. (2012). *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Paefgen, Elisabeth K. (1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

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

Rampillon, Ute, Zimmermann, Günther. (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Roche, Jörg. (2008): *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen. Qualifiziert Unterrichten*. Ismaning: Hueber.

Rössler, Andrea. (2009). Überraschende Begegnungen der kurzen Art: Zum Einsatz von Kurzspielfilmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva. (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. (S. 309-326). Stuttgart: ibidem.

Rössler, Lydia. (2007). Viel weniger an Film ist mehr! In: *Fremdsprache Deutsch. Sehen(d) lernen*. Heft 36, (S. 17-20). München: Hueber.

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

Schneider, Norbert Jürgen. (1989). *Handbuch Filmmusik 2: Musikdramaturgie im Dokumentarfilm*. Band 15. München: Ölschläger.

Schröter, Erhart. (2009). *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schumann, Adelheid. (2009). Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva. (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, Interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. (S. 171-185). Stuttgart: ibidem.

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

Storch, Günther. (2009). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: W.Fink Verlag.

Surkamp, Carola. (2004). Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungsproduktionsorientierten Formen der filmischen Textarbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. (Hrsg.). Nr.68. Seelze: Friedrich Verlag.

Thaler, Engelbert (2007). Film-based Language Learning. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. (Hrsg.). Heft 1. (S. 9-14). Berlin: Cornelsen.

Tschudinowa, Elena. (2010). Der Einsatz von Spielfilmen im studienbegleitenden Unterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.) *Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (S. 194-210). Wien: Praesens Verlag.

Weber, Till. (2003). Deutscher Film und DaF-Unterricht in Japan – Wie lassen sich deutsche Sprache und Landeskunde durch Spielfilme vermitteln? In: Duppel-Takayama, Mechthild, Gellert, Anne, Hug, Stefan & Weber, Till. (Hrsg.). *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. (S. 200-215). München: iudicum.

Welke, Tina, Faistauer, Renate. (2010). *Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.

7.2. Elektronische Medien

Baltes, Sabine. (1998). *To Kill a Mockingbird: Einsatzmöglichkeiten des filmischen Originals im Unterricht der Sek.II*. Abgerufen am 27.02.2015
<http://www.heliweb.de/telic/baltessa.htm#litera>

Barth, Stephan. (1998). *Die schriftliche Befragung*. (S. 1-12). Abgerufen am 10.08.2015
<http://www.hb.fh-muenster.de/opus/fhms/volltexte/2011/713/pdf/SchriftlicheBefragung.pdf>

Bühning, Manu. (2013). *Spielfilme im DaF-Unterricht. Jetzt aber richtig !* (Masterscriptie, Universität Utrecht). Abgerufen am 10.08.2015
http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/298525/Spielfilme%20im%20DaF%20Unterricht%20-%20Jetzt%20aber%20richtig!_Igitur.pdf?sequence=2

Burger, Günter. (2001). Die Arbeit mit einem Spielfilm im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Band 2, Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag. 202-207. Abgerufen am 22.02. 2015 <http://fremdsprache-und-spielfilm.de/pdfs/Crying.pdf>.

Chudak, Sebastian. (2008). *Einsatz der Textsorte Film im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF*. 113-129. Abgerufen am 28.02.2015
<https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2843/1/Sebastian%20Chudak%2c%20Einsatz%20der%20Textsorte%20.Film%27%20im%20Fremdsprachenunterricht.%20%2c%20Überlegungen%20zur%20Stellung%20von%20audiovisuellen%20Unt.pdf>

Crisan, Renate, Alice. (2010). *TRANS. Sinn des Videoeinsatzes im DaF-Unterricht*. (Nr. 17). Abgerufen am 16.02.2015 http://www.inst.at/trans/17Nr/8-9/8-9_crisan17.htm

Ederer, Petra. (2010). *“Audio-visual comprehension in theory and foreign language teaching practice: How AVC can be established as a communicative skill”*. (Diplomarbeit, Universität Wien). Abgerufen am 21.02.2015

http://othes.univie.ac.at/9819/1/2010-05-17_0303931.pdf

Falk, Eriksen, Edda. (2012). *Film og Youtube i spanskundervisningen. En kvalitativ intervjuundersøkelse om spansklæreres bruk av audiovisuelt materiale*. (Masterarbeit, Universität Oslo). Abgerufen am 23.01.2015

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41893/MasteroppgavexxEddaxFalkxx09.11.12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hecht, Susanne. (1999). *Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitenden Videomaterials im Fremdsprachenunterricht – unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Abgerufen am 26.02.2015 [http://www.db-](http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-9750/Videomaterial%20im%20Sprachunterricht.pdf)

[thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-9750/Videomaterial%20im%20Sprachunterricht.pdf](http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-9750/Videomaterial%20im%20Sprachunterricht.pdf)

Heisting, Andrea. (2006/2007). *Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen. Studienexkursion „Kaffee in Mexiko“*, S. 1-13 Abgerufen am 23.03.2015 [http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-](http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FCrung%20von%20Interviews.pdf)

[dietch/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FCrung%20von%20Interviews.pdf](http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FCrung%20von%20Interviews.pdf)

Joos, Christine. (2011). *Englisch lernen online. Hör-Seeh-Verstehensschulung am Beispiel eines videobasierten Sprachlernportals*. (Wissenschaftliche Hausarbeit, Freiburg).

Abgerufen am 25.02.2015

<http://www.sprachen-lernen-online.org/wp-content/uploads/2015/04/zulachristinejoos.pdf>

Kepser, Matthis. (2006). *Spielfilmwissen - Spielfilmdidaktik – Spielfilmmutzung*.

(Projektskizze und erste Ergebnisse, Universität Bremen), Abgerufen am 19.01. 2015

<http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*. Abgerufen am 25.08.2015

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf

Lay, Tristan. (2009a). Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14:1, 36 S. Abgerufen am

17.02.2015 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/Lay2.htm>

Lay, Tristan. (2009b). Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomly Sunday. *GFL (German as a Foreign Language)-journal*, Nr. 1. Abgerufen am 10.03.2015 <http://www.gfl-journal.de/1-2009/lay.pdf>

Lialikhova, Dina. (2014). *The use of video in English language teaching: A case study in a Norwegian lower secondary school*. (Masterarbeit, Universität Stavanger). Abgerufen am 03.02.2015 http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/198779/Dina_Lialikhova.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Matyášová, Eliška. (2011). *Motivation im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Zielsprache Deutsch. Komparation der Firmenkurse und Abendkurse im Deutschunterricht*. (Masterarbeit, Masaryk Universität, Brünn). Abgerufen am 11.02.2015 http://is.muni.cz/th/216860/ff_m/Diplomarbeit.pdf

Renner, Karl Nikolaus. (2001). *Die Text-Bild-Schere. Zur Explikation eines anscheinend eindeutigen Begriffs*. *Studies in Communication Sciences* 1. (S. 23-44) Abgerufen am 14.02.2015 http://www.journalistik.uni-mainz.de/Dateien/Die_Text_Bild_Schere.pdf

Rybarczyk, Renata. (2012). Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 17, Nr. 2 (Oktober 2012). Abgerufen am 27.02.2015 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Rybarczyk.pdf>

Toth, Clara Aimée. (2010). „*Verstehen durch Hören und Sehen. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*“ . (Diplomarbeit, Universität Wien). Abgerufen am 22.02.2015 http://othes.univie.ac.at/10449/1/2010-06-20_0505519.pdf

Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006). *Læreplan i fremmedspråk - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram – kompetansemål*. Abgerufen am 20.01.2015 <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Kompetansemaal/?arst=-1464567501&kmsn=-1464567501>

Utdanningsdirektoratet (Udir). (2013). *Kompetansemål i Fremmedspråk. Niveau 3*. Abgerufen am 09.02.2015 <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Kompetansemaal/Fremmedsprak-niva-III/>

UNIO. (2014). *Unios likestillingspolitiske plattform – veien mot et likestilt arbeidsliv*. (S. 1-20). Abgerufen am 02.05.2015 <https://www.unio.no/cms/files/3984/unios-likestillingspolitiske-plattform-0114.pdf>

- Vaage, Odd Frank. (2013). Norsk mediebarometer. Statistisk Sentralbyrå. 2014.
Abgerufen am 09.02.2015 http://medienorge.uib.no/files/Eksterne_pub/Medietilsynet-Aarsrapport-2013.pdf
- Vestli Nesje, Elin. (2008). *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen (Fokus på språk, vol. 13)*. Halden: Fremmedspråksenteret.
Abgerufen am 04.02.2015 http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/108938/FPS-13_ENV-nett.pdf
- Vibe, Nils. (2011). Fellessurvey II. Kunnskapsløftet. *Dokumentasjonsrapport. NIFU*.
Abgerufen am 01.05. 2015 <http://www.nifu.no/files/2013/04/NIFUArbeidsnotat2011-8.pdf>
- Vom Orde, Heike. (2015). *Grunddaten Jugend und Medien 2015. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland*. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI). Abgerufen am 11.03.2015
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten_Jugend_Medien_2015.pdf
- Wörther, Matthias. (2005). *Spielfilm im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise*. In: muk-Publikation 29. (Hrsg.). 1-16. Abgerufen am 24.01.2015
http://medienkompetenz.katholisch.de/Portals/0/alle_Inhalte/Dokumente/MUK/muk29.pdf
- Zamackas, Antanas. (2004). *Zum Einsatz literarischer Verfilmung im Deutschunterricht für Germanistik-studenten (Hauslektüre)*. 1-5. Abgerufen am 29.01.2015
<http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2001/zam79-83.pdf>

Anhang

Anhang 1

SPØRRESKJEMA - TYSKLÆRERE

Bruk av film i tyskundervisningen i den videregående skole.

Hei!

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Østfold (Master fremmedspråk i skolen). I mitt masterarbeid ønsker jeg å undersøke generell bruk av film i tyskundervisningen i den videregående skolen. Spørreskjemaet er på 3 sider og består av tolv spørsmål. Jeg setter stor pris på at du vil svare på disse spørsmålene og bidra til at undersøkelsen blir gjennomført. Undersøkelsen er anonym!

Mette Hjelset

1. **Kjønn** Kvinne Mann

2. **Alder** 34 år og yngre 35-45 år 46-56 år 57 år og eldre

3. **Din undervisning gjelder?**

Nybegynnere (ikke tysk fra grunnskolen): 1.kl. 2.kl. 3.kl.

Viderekommende (med tysk fra grunnskolen): 1.kl. 2.kl. 3.kl.

4. **Bruker du film når du underviser i tysk?** Ja Nei

Hvis ja på spm 4: Hvor ofte bruker du film i tyskundervisningen?

<u>For nybegynnere (elever)</u>	(x)	<u>For viderekommende (elever)</u>	(x)
Færre enn 4 ganger pr. år		Færre enn 4 ganger pr. år	
4 - 8 ganger pr. år		4 - 8 ganger pr. år	
9 - 15 ganger pr. år		9 - 15 ganger pr. år	
16 - 25 ganger pr. år		16 - 25 ganger pr. år	
Mer enn 25 ganger pr. år		Mer enn 25 ganger pr. år	

Hvis nei på spm 4: Hvorfor bruker du ikke film i tyskundervisningen?

5. **Ble film presentert som en metode i din egen pedagogiske utdanning?** Ja Nei

Hvis ja på spm 5: På hvilken måte?

6. Hva slags film bruker du i tyskundervisningen?

Sett kryss (x) ved de alternativene som gjelder for nivået/nivåene du underviser:

Hva slags film / elever	<u>Nybegynnere</u>	<u>Viderekommende</u>
Spillefilm		
Episode av serie (f.eks såpeopera)		
Dokumentar		
Reklamefilm		
Trailere		
Kortfilm		
Musikkvideo		
Nyheter		
Intervju		
Reportasje		
Talkshow		
Turistinformasjon		
Annet		

7. Hva er hensikten din med bruk av film i tyskundervisningen?

Sett kryss (x) ved de alternativene som gjelder for nivået/nivåene du underviser:

Hensikt med film / elever	<u>Nybegynnere</u>	<u>Viderekommende</u>
Å motivere elevene		
Å utvide ordforrådet		
Å trene språkforståelse		
Som belønning (f.eks. som avslutning av et semester)		
Å skape variasjon i undervisningen		
Å øke interkulturell forståelse		
Å fokusere på spesielle språklige/grammatiske særtrekk		
Å fremme språklig-kommunikative ferdigheter		
Å gi bedre innsikt i tema/prosjektbasert undervisning		
Å sammenlikne film med lest bok		
Å arbeide med filmanalyse		
Annet:		

8. Hvilke faser benytter du når elevene skal arbeide med film i tyskundervisningen?

<u>Før filmen vises</u> (f.eks. oppbygging av forventninger om innhold og handling i filmen)	
<u>Mens filmen vises</u> (med innlagte pauser der elevene arbeider med ulike oppgaver som f.eks. gjelder språk, handling, innhold i filmen)	
<u>Etter filmen er vist</u> (her betraktes gjerne filmen i sin helhet)	

9. Hvilke kilder bruker du når du viser film i din tyskundervisning?

DVD/Blu-Ray TV YouTube

Annet: _____

10. Hvordan bruker du filmer i tyskundervisningen?

Sett kryss (x) ved de alternativene som gjelder for nivået/nivåene du underviser:

Hvordan bruke film / Elever	Nybegynnere	Viderekommende
La elevene lage spørsmål til filmen		
Du lager spørsmål fra filmen som elevene besvarer		
La elevene skrive referat fra filmen/filmanmeldelse		
La elevene si/skrive sin egen mening om filmen		
La elevene velge ut en scene evt. et fragment fra filmen som de beskriver		
Du gjør et stopp i filmen og spør elevene hva de tror kommer til å skje videre		
La elevene finne forskjeller og likheter mellom bok og film (ved arbeid med filmatisering av bok)		
La elevene analysere filmen eller deler/scener av den		
La elevene velge ut en av rollefigurene i filmen og si/skrive noe om denne		
La elevene se filmen med norsk undertekst		
La elevene se filmen med tysk undertekst		
La elevene se filmen uten teksting		

Dersom alternativene i spørsmål 10 ikke passer med din tyskundervisning, nevnt metodene du selv bruker hyppigst.

11. Dersom du mener at noe vedrørende temaet – film i tyskundervisningen – er blitt utelatt i dette spørreskjemaet, ville det vært fint om du kunne kommentere det her:

12. Er du villig til å stille opp i et intervju? Ja Nei

Hvis ja, send meg en e-mail: mettehjelset@hotmail.com,

eller skriv ned din egen e-mailadresse: _____

Tusen takk for hjelpen!

Anhang 2

Spørsmål til intervju

Bruk av film i tyskundervisningen i videregående skole.

1. Hvordan opplever du elevenes læringseffekt og motivasjon ved bruk av film i tyskundervisningen?
2. Er det noen filmtyper som viser større læringseffekt enn andre i forhold til arbeid med film i tyskundervisningen?
3. Hva er, etter din mening, de tre mest effektive filmtypene i forhold til elevenes læring?
Ranger disse tre filmtypene (1= høyeste læringseffekt)
Hva mener du er grunnen til at disse tre filmtypene har størst læringseffekt?
4. Mener du at bruk av film som metode i tyskundervisningen bør ha en plass i den pedagogiske utdanningen/videreutdanning, og eventuelt hvordan?
5. Hvor har du selv hentet kunnskap eller informasjon om bruk av film som metode i egen tyskundervisning?