

Audiovisuelles Material im DaF-Unterricht – Warum und wie werden Filme und Videos
im Unterricht benutzt und behandelt

Emilia Pajunen

Pro gradu-Arbeit

Deutsche Sprache, Studienpfad Sprachen lernen und lehren

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

2019

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu-Arbeit, 40 S., 3 Anlageseiten, finnische Zusammenfassung – S.

Deutsche Sprache, Studienpfad Sprachen lernen und lehren

April 2019

Diese Masterarbeit wird die Verwendung von audiovisuellen Materialien behandelt. Es wird untersucht, ob Deutschlehrer/innen audiovisuelle Materialien im Deutschunterricht benutzen, welche Materialien sie benutzen, wie die Materialien behandelt werden und welche Wirkung die Materialien auf die Sprachkenntnisse der Schüler/innen haben.

Das Material der Analyse besteht aus Antworten auf eine Befragung, die an Deutschlehrer/innen verschiedener Lehranstalten geschickt wurde. Neun Lehrer/innen haben auf diese Befragung geantwortet. Es wurde gefragt, ob die Lehrer/innen Filme und/oder Videos im Deutschunterricht zeigen, und die, die „ja“ antworten, machten weiter mit Teil 2 und die, die „nein“ antworten, machten weiter mit Teil 3. Im Teil 2 wurden die Lehrer/innen nach dem Niveau der Schüler/innen gefragt, mit denen sie audiovisuelles Material benutzen. Danach wurde es gefragt, welche Filme und/oder Videos sie den Lernenden zeigen, wo sie diese finden und warum sie genau diese Materialien benutzen. Es wurde auch gefragt, wie oft sie solches Material benutzen, ob und warum sie mit Untertiteln oder ohne diese die Filme und/oder Videos zeigen und wie und in welcher Phase des Unterrichts sie das audiovisuelle Material mit den Schüler/innen behandeln. Danach wurde gefragt, ob und wie der Gebrauch von audiovisuellem Material im Unterricht auf die Sprachkenntnisse den Lernenden Einfluss hat und wie man das erkennen kann. Im Teil 3 wird gefragt, warum die Lehrer/innen keine AV-Materialien zeigen und was sie überhaupt über den Gebrauch von audiovisuellem Material im Unterricht denken.

Alle Befragten behaupteten, dass sie AV-Materialien im Deutschunterricht zeigen und das Niveau der Lernenden keine Bedeutung darauf hat. Youtube wurde am häufigsten als eine Quelle für AV-Materialien genannt und die Beispielfilme und –videos waren vielfältig. Die Gründe für die Verwendung von AV-Materialien waren unterschiedlich, aber das Üben des Hörverstehens wurde ziemlich oft genannt. Alle Personen außer einer behandeln die Materialien irgendwie. Alle Lehrer/innen behaupteten, dass AV-Materialien einen Einfluss auf die Sprachkenntnisse der Schüler/innen haben und die Beispiele wurden die Verbesserung des Hörverstehens, Wortschatzes, der Motivation und Sicherheit genannt. Die Ergebnisse waren positiv, aber Sprachlehrer/innen sollten trotzdem mehr über die positiven Wirkungen der AV-Materialien wissen.

Schlagerwörter: Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache, audiovisuelle Materialien, Filme und Videos im Fremdsprachenunterricht

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Fragestellung, Struktur und Inhalt der Arbeit	5
2. Wichtige Begriffe	7
2.1 Medienpädagogik.....	7
2.2 Audiovisuelles Unterrichtsmaterial.....	8
2.3 Filmkompetenz.....	9
2.4 Das Hör-Seh-Verstehen.....	11
3. Audiovisuelles Material im Unterricht	13
3.1 Warum werden Filme im Unterricht verwendet?.....	13
3.2 Wie kann man Filme im Sprachunterricht behandeln?.....	16
3.3 Mit Untertiteln oder ohne Untertitel?.....	20
3.4 Frühere Forschung: Einstellung der Lehrer/innen zu audiovisuellen Materialien.....	22
4. Die Befragung der Lehrer/innen – Material	26
5. Inhaltsanalyse – Methode	29
6. Was haben die Lehrer/innen geantwortet?	30
6.1 Auf welchem Niveau und wie oft werden AV-Materialien verwendet?.....	30
6.2 Welche Materialien werden benutzt und aus welchen Quellen stammen sie?.....	30
6.3 Mit Untertiteln oder ohne Untertitel? Warum?.....	31
6.4 Warum werden AV-Materialien, bestimmte Quellen und Medien benutzt?..	33
6.5 Wie und wann werden die AV-Materialien im Unterricht behandelt?.....	34
6.6 Einfluss der AV-Materialien auf die Lernenden.....	37
7. Ergebnisse	41
Quellen	43
ANHANG 1 Einwilligungserklärung.....	46
ANHANG 2 Frageformular.....	47
Finnische Zusammenfassung	49

1. Einleitung – Fragestellung, Struktur und Inhalt der Arbeit

Heutzutage wird sehr viel über Technologie im Unterricht gesprochen. Es gibt eine Menge von verschiedenen Applikationen, die man im Unterricht benutzen kann. Sehr viel elektronisches Material, zu dem auch audiovisuelles Material gehört, ist im Internet leicht erhältlich. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt bei Filmen, und die zentrale Forschungsfrage ist, wie sie im Unterricht verwendet werden und wie sie auf die Sprachkenntnisse wirken. In Finnland beherrschen viele Kinder und Jugendliche ziemlich früh im Leben Englisch. Den Grund für die frühen Englischkenntnisse bildet der Schulunterricht, aber auch die Tatsache, dass viele Filme aus dem englischsprachigen Raum stammen und im Fernsehen auf Englisch gezeigt werden.

Es wurden für diese Arbeit Deutschlehrer/innen finnischer Lehrinstitutionen durch ein E-Mail-Interview befragt, ob sie audiovisuelles Material, wie Filme oder Videos im Deutschunterricht benutzen, was für Videos u.Ä. sie den Schüler/innen zeigen, wie sie die Materialien mit den Schülern behandeln und ob diese Materialien die Sprachkenntnisse der Schüler beeinflussen. Die Lehrer/innen, die kein audiovisuelles Material im Unterricht benutzen, wurden gefragt, warum sie das nicht tun und was sie über den Gebrauch von audiovisuellem Material im Unterricht denken. Der Inhalt der Antworten wird analysiert, um zu erfahren, ob es im Deutschunterricht bzw. im Sprachunterricht üblich ist, audiovisuelles Material zu verwenden und wenn ja, aus welchen Gründen. Es wird auch versucht herauszufinden, ob Lehrer/innen die Vielfalt der Fähigkeiten realisieren, die durch einen Film aktiviert werden können.

Audiovisuelles Material verbessert das Hör-Seh-Verstehen, und aus diesem Grund würde ihre Verwendung die Lerner/innen beim Sprachenlernen nutzen. Das Hören gehört zu den ersten Sprachfähigkeiten, die man lernt, und wenn man dem Hören das Sehen hinzufügt, lernt man außer authentischer Sprache auch die dazu gehörende Handlung (z.B. Gestik). Das Selbstbewusstsein der Lernenden erhöht sich, wenn sie Filme sehen und realisieren, dass sie doch etwas von der Zielsprache verstehen.

In dieser Arbeit werden zuerst die wichtigen Begriffe, wie Hör-Seh-Verstehen, Filmkompetenz und Medienpädagogik erklärt. Danach wird erläutert, wie Filme (audiovisuelles Material) im Unterricht funktionieren können und wozu sie nützlich sind. Anschließend werden das Material und die Methode vorgestellt. Danach wird das Material analysiert, und zum Schluss werden die Ergebnisse vorgestellt und Ideen für

weitere Forschung vorgeschlagen. Die Zusammenfassung fasst die zentralen Ergebnisse zusammen.

2. Wichtige Begriffe

In folgenden Kapiteln werden die wichtigsten Begriffe dieser Arbeit definiert. Die „Medienpädagogik“ ist ein weiterer Begriff, der auch das audiovisuelle Material umfasst. Als Thema ist Medienpädagogik immer aktuell, denn die Technologie und die Medien ändern sich ständig. Zum Themenbereich gehört auch der Begriff „Medienkompetenz“, die man braucht, um Filme und andere Medien zu verstehen und analysieren zu können. Außerdem wird der Begriff „audiovisuelles Material“ expliziert, weil er das wichtigste Schlüsselwort dieser Arbeit ist. Es wird definiert, was mit ihm in dieser Arbeit gemeint wird und was unter diesem Begriff allgemein verstanden wird. Auch der Begriff „Filmkompetenz“ wird erklärt, weil durch diese Kompetenz Filme ausführlicher und tiefer behandelt werden können. Es wird auch erzählt, warum diese Fähigkeit vermittelt werden soll. Der Begriff „Hör-Seh-Verstehen“ wird auch erläutert, weil das Hör-Seh-Verstehen eine Fähigkeit ist, die durch die Beschauung der audiovisuellen Materialien entwickelt werden kann. Diese Fähigkeit ist noch ziemlich unbekannt, weil diese Fähigkeit nicht als eine eigenständige Kompetenz erforscht wurde. Dieser Begriff unterscheidet sich von Hörverstehen und auf diesen Unterschied wird im Folgenden auch eingegangen.

2.1 Medienpädagogik

Medienpädagogik alias Medienerziehung kann unterschiedlich verstanden werden (Vesterinen, 2011). Ihr bedeutendster Experte ist David Buckingham. Er ist Wissenschaftler, Schriftsteller und Fachberater, der sich auf Jugendliche, Medien und Pädagogik spezialisiert hat. Er ist emeritierter Professor an der Universität Loughborough und Gastprofessor in der Hochschule Kings College in London. Buckingham gründete ein Forschungszentrum für die Untersuchung von Kindern, Jugendlichen und Medien. Seit über zwanzig Jahren forscht er in der Medienpädagogik: Er leitete schon 25 fremdfinanzierte Forschungen zu diesem Thema. (Vrabec, 2016) Seine Definition für Medienpädagogik wird weltweit benutzt:

The process of teaching and learning about media; media literacy is the outcome - the knowledge and skills learners acquire. (Buckingham, 2003, S.4)

Um Medienpädagogik zu verstehen, muss man verstehen, was das Material und das Ziel der Aktivitäten sind. In *Medientexten* verbinden sich visuelles Material (Bild und

Film), Ton (Geräusche, Musik und Sprache) und Text. Das Ziel der Medienerziehung ist, eine über schriftliche Kompetenz hinausgehende ausgedehnte Kompetenz für den Umgang mit Bild und Ton auszubauen. (Buckingham, 2003) Nach Buckingham bedeutet Medienerziehung Lehren über Medien und nicht mithilfe von Medien. Der letzte Blickwinkel bezieht sich auf das Lehrmaterial, das die Lehrer im Unterricht als Hilfsmittel benutzen.

Vesterinen (2011, S.6) ist der Meinung, dass der Begriff „Medienerziehung“ erweitert werden sollte, damit auch der Blickwinkel „mithilfe/mittels der Medien“ berücksichtigt werden kann. Nach Vesterinen (2011, S. 4) kann man Medienpädagogik in vier Bereiche teilen: Medienforschung, „Über Medien“, „Mithilfe/Mittels der Medien“ und Pädagogik. Vesterinen (2011, S.12) fasst die Definition für Medienpädagogik auf der Basis der Auffassungen und Untersuchungen anderer Wissenschaftler/innen folgenderweise zusammen:

Media education is education with aspects of teaching, studying and learning in connection with media in terms of content (media texts), tools (media) and societal actors (agents or mechanisms).

In dieser Arbeit wird Medienpädagogik nur aus der Perspektive „Mithilfe/Mittels der Medien“ betrachtet.

2.2 Audiovisuelle Unterrichtsmaterialien

Um den Begriff „audiovisuelles Unterrichtsmaterial“ zu verstehen, muss der Begriff „audiovisuell“ expliziert werden. Dieser Begriff besteht aus den Wörtern „Audio“ und „visuell“ und bezeichnet also das Gehörte und Gesehene.

Auf Englisch wird der Begriff „audio visual teaching aids“ benutzt, wenn über audiovisuelle Materialien gesprochen wird. Nach Rasul, Bukhsh und Batool (2011) wecken Unterrichtsmaterialien das Interesse der Lernenden und helfen den Lehrer/innen die Prinzipien des Lernens zu erklären. Sie meinen auch, dass audiovisuelle Lehrmaterialien, die im Unterricht benutzt werden, den Prozess des Lernens und Lehrens fördern. Audiovisuelle Hilfsmittel werden auch als beliebige Mittel verstanden, die mithilfe Ton und Bild außerhalb des Lesens die Kenntnisse der Lernenden erweitern (Rasul usw. 2011).

Rather (2004) bestimmt audiovisuelle Materialien als Lehrmethoden, die im Unterricht benutzt werden um das Lernen ermutigend, einfacher und interessant zu machen.

Tabellen, Karten, Modellen, Filmstreifen, Projektoren, Radio usw. werden als Lehrhilfen genannt. (Rather 2004) Audiovisuelle Materialien sind Hilfsmittel, die die Vergantheit mit ein wenig Realität ergänzen. Audiovisuelle Materialien vermitteln den Lernenden realistische Erlebnisse, sie wecken Aufmerksamkeit und helfen ihnen die historischen Erscheinungen zu verstehen. Diese Materialien haben Einfluss auf das Denken durch Seh- und Hörsinnen. (Rasul usw.) Audiovisuelle Materialien konkretisieren das Wissen, ergänzen die Arbeit der Lehrer/innen und unterstützen den Inhalt in den Lehrbüchern (Rasul usw. 2011).

Der Begriff „audiovisuelles Material“ wird allgemein benutzt, wenn es um Lehrmaterial geht, der angewendet werden kann, um Bedeutung unabhängig von sprachlichen Symbolen oder Sprache zu vermitteln. Ein Bild im Buch gehört zu diesem Typ von Lehrmaterialen, aber Referenzmaterialen oder Lehrbücher im Allgemeinen nicht. Wie die oben genannten Wissenschaftler/innen ist auch Anzaku der Meinung, dass zu den audiovisuellen Materialien Hilfsmittel nur mit Bild oder nur mit Ton gehören zusätzlich zu den Materialien, die sowohl Bild als auch Ton enthalten. (Anzaku, 2011 zitiert nach Idris, 2015) In dieser Arbeit werden als audiovisuelles Material nur die Materialien, die sowohl Bild als auch Ton enthalten.

2.3 Filmkompetenz

Nach Surkamp (2010) ist Filmkompetenz „die Fähigkeit bewegte Bilder zu lesen, die akustischen Signale von audiovisuellen Formaten deuten sowie das Medium „Film“ (kritisch) nutzen und gestalten zu können.“ (Surkamp 2010:74) Dieser Begriff wird auch als „Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen, selbstbestimmten, sozialverantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen“ bezeichnet (Blell und Lütge 2004:404). Abraham (2009) beschreibt Filmkompetenz als eine Fähigkeit, Bilder zu „lesen“, also aus den Bildern Bedeutung und Sinn herauszuholen.

Surkamp (2010) unterscheidet sieben Teilkompetenzen, die der Filmkompetenz zugrunde liegen. Erste Teilkompetenz ist Medialitätsbewusstsein, das bedeutet, dass die Lernenden Kenntnis darüber haben, dass in Filmen die Wirklichkeit durch erfundene Bilder aus einer bestimmten Perspektive geschildert wird. Diese Kompetenz ist

notwendig, weil Filme oft im Zusammenhang mit landeskundlichen Themen gezeigt werden, um den Schülern beizubringen, wie andere Länder und Kulturen sind.

Eine weitere Teilkompetenz der Filmkompetenz ist das Filmwissen, das nach Surkamp (2010:64) „Kenntnisse über die Strukturen, Bedingungen, sowie Wirkungsmechanismen filmischer Verfahren“ bedeutet. Mit anderen Wörtern, die Lernenden können erkennen, woraus ein Film besteht, und dass es bei einem Film um eine Gesamtheit von Bildern, Musik, Geräuschen und Sprache geht. Mit diesen Informationen lernen sie einen Film zu dekodieren.

Die dritte Teilkompetenz heißt „Filmspezifische Reaktionsmuster“. Dieses bedeutet eine Fähigkeit, Filme nach Genre zu verarbeiten. Wenn die Lernenden die Eigenschaften verschiedener Filmgenres kennen, hilft dieses Wissen ihnen einen Film zu verstehen.

Als vierte Teilkompetenz nennt Surkamp (2010:65) die filmbezogene Genussfähigkeit. Es werden zwei Dimensionen dieser Genussfähigkeit dargestellt: kognitive und affektive. Bei kognitiver Dimension verspürt man ein Vergnügen, weil man infolge der Verwendung eigenen Wissens das Medium tiefsinnig versteht. Die affektive Dimension umfasst die Freude der Zuschauer/innen sich mit den Filmfiguren zu identifizieren.

Surkamp (2010:65) erwähnt die filmbezogene Kritikfähigkeit als die fünfte Teilkompetenz der Filmkompetenz. Diese Fähigkeit besteht sowohl aus dem Filmwissen und dem filmbezogenen Reaktionsmuster. Es ist die Fähigkeit, eine ausführliche Meinung über das Gesehene zu bilden.

Die sechste Teilkompetenz ist die produktive Filmkompetenz. Sie beinhaltet einen Perspektivenwechsel, denn die Lernenden bekommen die Möglichkeit, ein Filmformat selbst in die Praxis umzusetzen. Dabei lernen sie, wie Filme sich ausbauen und wie bestimmte Wirkungseffekte mithilfe der filmspezifischen Vorgehensweisen produziert werden können. (Surkamp, 2010:65)

Als letzte Teilkompetenz der Filmkompetenz nennt Surkamp (2010:65) „die Fähigkeit der Lernenden zur Anschlusskommunikation“. Durch diese Kompetenz können die Lernenden ihre eigene Wirklichkeit von den Medien unterscheiden, aber auch Ähnlichkeiten zwischen den beiden Realitäten erkennen. Sie lernen, wie das Gesehene verarbeitet und bewertet werden kann. Ohne Anschlusskommunikation können die

Genuss- und Kritikfähigkeit und das Medialitätsbewusstsein nicht entwickelt werden. (Surkamp 2010)

Im Fremdsprachenunterricht ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz eine weitere Teilkompetenz der Filmkompetenz. Es ist wichtig, das Seh- und Hörverstehen (und Hör-Seh-Verstehen) in der Fremdsprache zu unterrichten und „die sprachproduktive Selbständigkeit bei der Filmarbeit zu fördern“. (Surkamp 2010:65) Angesichts der Interkulturalität sollen die Lernenden über Eigen- und Zielkultur reflektieren können, wenn sie fremdsprachige Filme interpretieren. (Surkamp 2010)

Abraham (2009) gliedert die Teilkompetenzen der Filmkompetenz ziemlich anders. Er ist der Meinung, dass die Fähigkeit Filmsprache zu beschreiben, filmische Mittel zu erkennen, Geschichten zu verbinden und mit Gefühlen umzugehen zu (Spiel)Filmkompetenz gehören. Es soll gelernt werden filmische Geschichte zu verstehen, analysieren und interpretieren, die Mittel und Dramaturgie im Film zu identifizieren, bezeichnen und aus dem Kontext darzulegen, eigene Filme zu schaffen und die eigenen Gefühle beim Filmbeobachtung zu beherrschen. (Abraham, 2009)

Nach Surkamp (2010:65) soll Filmkompetenz im Fremdsprachenunterricht, aber auch in vielen anderen Fächern vermittelt werden. Filmkompetenz ist nämlich nicht ein eigenes Fach, sondern die Entwicklung dieser Kompetenz setzt die Einbeziehung mehrerer Fächer voraus.

2.4 Hör-Seh-Verstehen

Es wurde oben festgestellt, dass das Hören der am meisten benutzte Teilbereich der Sprache in der Schule ist. Das Hören kann den Erfolg der Schüler/innen sogar stärker als das Lesen und allgemeine akademische Leistung definieren. (Moser 2008:61-162) Thaler (2007) stellt fest, Hörverstehen sei die Vorbedingung, um sich andere sprachliche Elemente anzueignen, weil das Hören vor dem Sprechen kommt. Oft denkt man, dass das Hör-Seh-Verstehen nur vom Sehverstehen unterstütztes Hörverstehen bedeutet, aber es bildet eine eigene Kompetenz und soll nicht als Synonym des Hörverstehens verwendet werden. Es ist „Wahrnehmung, Speicherung [und] Verarbeitung von Ton und Bild“ (Thaler, 2007). Wenn zum Hören das Sehen hinzugefügt wird, wird die Sprache durch das Verhalten beobachtbar, aus unbekanntem Stimmen entstehen erkennbare Gestalten, landeskundliche Elemente treten hervor, das

Gedächtnis wird durch visuelle Bilder unterstützt, das Weltbild erweitert sich und die Motivation der Lehrer wächst. (Thaler 2007:13)

Die Erforschung des Hör-Seh-Verstehens ist bisher nicht sehr rege gewesen, obwohl es eine wichtige Bedeutung hat. Nur das Hörverstehen wurde bisher viel erforscht. Hör-Seh-Verstehen ist jedoch vielschichtiger, weil die Lernenden simultan oder sukzessiv zum Audio noch das Bild entgegennehmen. Mit textuellem Input (Untertiteln, Inserts, Schriftzügen) erweitert sich das Hör-Seh-Verstehen zum „Hör-Seh-Lese-Verstehen“. (Thaler 2007)

Beim Hör-Seh-Verstehen geht es nicht um direkte Speicherung der Informationen, sondern die Signale werden von den Zuhörenden dekodiert. Es werden zwei verschiedene Prozesse erwähnt: top-down- und bottom-up-Prozess, wobei beim top-down-Prozess das Vorwissen und eigene Informationen über den situationsbedingten Zusammenhang genutzt werden, um die Bedeutung zu formen. Beim bottom-up-Prozess werden sprachliche Elemente analysiert, um die Bedeutung zu bilden. (Grünewald 2009 zitiert nach Dohrmann 2016) Die Mehrkanaligkeit des Hör-Seh-Verstehens teilt die Meinungen der Forscher: Einerseits finden die Forscher/innen, dass durch bessere Verankerung die Mehrkanaligkeit unterstützt wird, andererseits wird gedacht, dass die Mehrkanaligkeit negativ auf die Erinnerung wegen der kognitiven Überförderung wirkt, aber mithilfe von geeigneten Aufgaben während des Sehens und nach dem Sehen kann die negative Wirkung verringert oder sogar vermieden werden. Thaler fasst zusammen:

Welche Seite recht hat, entscheiden im Einzelfall die individuellen Voraussetzungen der Rezipienten, die Charakteristika der Textsorte und die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts. (Thaler 2007)

Hörverstehen und Sehverstehen verlangen beide interaktive Aktivitäten mit visuellen oder auditiven Stimuli, wobei das Gehörte oder Gesehene dekodiert werden muss. Wenn Ton und Bild zusammenspielen, ergänzen sie einander, aber können auch das Verstehen komplizieren, angenommen, dass sie sich gegenseitig widerstreiten. Darauf müssen die Schüler/innen zielgerichtet vorbereitet werden. (Dohrmann 2016)

Man kann feststellen, dass das Hör-Seh-Verstehen eine komplizierte Fähigkeit ist, die man sich durch vielfältige Art und Weise anschaffen kann. Die Lehrenden müssten deutlich erklären, was in welcher Periode des Unterrichts geübt werden soll, damit die Schüler/innen auf dem vielfältigen Hör-Seh-Verstehen-Prozess eingestellt sind. (Dohrmann 2016)

3. Audiovisuelles Material im Unterricht

3.1 Warum werden Filme im Unterricht verwendet?

Videos können verschiedene Zwecke erfüllen. Sie können den Lernenden helfen, die Hauptideen der kommunikativen Situationen zu folgern, die Bedeutung von unbekanntem Wörtern herauszufinden, Informationen zu ordnen und Übersichten zu situationellem Kontext zu bilden. (Moser 2008)

Pilz (2008) untersuchte, wie der Film als ein wichtiges Medium in das Lehrprogramm für die italienische Sprache an der Macquarie Universität in Sydney integriert wurde und wie der Film den traditionellen Konflikt der Sprachinhalte brechen und das interkulturelle Verständnis erleichtern könnte. Ihre Arbeit konkretisiert, wie der Film alle vier Bereiche des Sprachenlernens (Hörverständnis, Sprechen, Leseverständnis und Schreiben) in allen Sprachniveaus fortentwickelt. Das Ziel ihrer Arbeit war, das Programm für Studierenden mit unterschiedlichen akademischen Hintergründen anzupassen, weil sie bemerkt hatte, dass heutzutage Sprachen meistens als Unterstützung für den Abschlussgrad anderer Fächer gewählt wurden. Es wurde ein langer Film jedes Semester gezeigt, wozu noch Lehrbücher und andere gedruckte Texte, wie Filmzusammenfassungen, -kritiken und beim höheren Niveau auch Romane und Manuskripte benutzt wurden, was den Lernenden bei der Vertiefung in den Film hilft. In den Anfängerkursen wurden den Studierenden verschiedene Filmszenen mit bestimmten Themen (z.B. Grußformel) gezeigt. (Pilz, 2008)

In der Studie von Pilz (2008) wurde ein Experiment gemacht, in dem Paare in Gruppen mit verschiedenen Niveaus geformt wurden. Eine Szene wurde für ihnen gespielt. Die Paare saßen Rücken an Rücken. In den Paaren sah eine Person das Bild ohne Untertitel und hörte den Ton, die andere Person hörte den Ton, aber sah das Bild nicht. Nach der Übung mussten die Teilnehmer/innen zusammenfassen, was sie wahrnahmen. Die „Zuschauer/innen“ beschrieben, was sie sahen und die „Zuhörer/innen“ erzählten, was sie hörten. Die Teilnehmer/innen sollten auch Dialoge ergänzen, über mögliche Fortsetzungen für die Szene schreiben und andere inhaltliche und kreative Übungen machen. Es war klar, dass die „Zuschauer/innen“ einen Vorteil hatten, weil sie die fehlenden Teile der Dialoge ergänzen konnten und die Gesamtheit deutlich besser verstanden. Das Bild unterstützte das Gehörte. Die „Zuhörer/innen“ hatten größeren Erfolg bei kreativen Aufgaben. (Pilz, 2008)

Am Ende des Semesters wiederum wurde eine Befragung gemacht, die ergab, dass die Lernenden die authentischen Videoclips vor den Lehrvideos im Textbuch bevorzugten. Um den Gebrauch von Videos im Unterricht zu bewerten veranstaltete Pilz (2008) noch Interviews mit Studierenden mit verschiedenen Niveaus. Sie fragte die Lernenden, wie filmbasierte Übungen sie beeinflussten, wie der Gebrauch von Filmen ihre Sprachkenntnisse verbesserte, welche anderen Fähigkeiten die Lernenden sich im Kurs während des Semesters aneigneten, was sie von den Materialien hielten und ob sie Verbesserungsvorschläge hatten. Die Studierenden antworteten fast einstimmig, dass der Gebrauch von Filmen im Unterricht motivierend und positiv war. Sie erzählten, dass sie selbstbewusster als Zuhörer/innen wurden, weil sie lernten, dass man nicht jedes Wort verstehen muss, um die Gesamtheit zu verstehen. (Pilz, 2008)

Die Einführung des Films in den Unterricht verbesserte die Resultate der mündlichen und Hörverstehen-Klausuren der Studierenden im höheren Niveau. Die Lernenden bemerkten, dass sie eigenständigere und selbsttätigere Zuschauer/innen wurden. Die Schüler schlugen vor, dass sie Filme in Gruppen außerhalb der Klasse schauen und im Unterricht kürzere Clips sehen und dazu passende Übungen machen könnten. Einige drückten auch aus, dass sie zuhause lieber Lese- und Schreibübungen machen würden, damit die Unterrichtszeit auf Videoaufgaben benutzt werden könnte. (Pilz, 2008)

Pilz (2008) stellte nach dem Experiment fest, dass filmbasiertes Lehren effektiv ist, weil die Lernenden ihre Sprach- und Lernfähigkeiten und ihr Denken ausbauen würden. Es wurde bewiesen, dass der Film ein flexibler Medientyp ist und sich gut in den Sprachunterricht integrieren lässt. Das Experiment bestätigte auch, dass der Film in den Lehrplan mit gut geplanten Aufgaben gebracht sein muss.

An der Universität Yale wiederum wurde das Programm „Azione!“ für die Fakultät der italienischen Sprache gestaltet, weil die Lehrer/innen teilten mit, dass sie authentisches und natives Hörverstehen-Material anstatt der Materialien in den Lehrbüchern brauchen. Das Problem war auch, dass die Zeit für Hörverstehübungen reichte nicht aus (nur 15 Minuten am Ende des Unterrichts), dass leichterhältliches Material im Internet sich nicht mit den Themen des Unterrichts passt und dass es keine passenden Übungen zu dem Material gab. Die Lernenden konnten auch nicht lange Abschnitte von authentischer Sprache hören und die Lehrer/innen hatten nur solches Material, das zu lang für die Lernenden war, weswegen vieles als Hausaufgabe aufgetragen wurde und die Lehrer/innen deshalb keine Überprüfung des Gelernten ausführen konnten. Auch die Studierenden, die ins Ausland führen, hatten Probleme mit dem Verständnis nativer

Sprache, weil sie keine Übung des selektiven Hörens gehabt hatten und nicht gelernt hatten, die relevanten Informationen auszuwählen. (Moser 2008) Bei der Begründung des Programms „Azione!“ wurden diese Probleme berücksichtigt. Es wurden kurze Videoabschnitte mit passenden Themen hinzugefügt, und die Inhalte der Videoclips wurden – anstatt der Grammatik, die schon im Lehrbuch gelehrt wird – zum Mittelpunkt gesetzt. (Moser 2008)

Der Zweck des „Azione!“-Programms war selektives Hören zu lehren, weswegen den Lernenden vor jedem Videoclip Fragen gegeben wurden, um die Konzentration auf bestimmte Informationen zu steuern. Die Wortschatzlisten wurden zu Wörtern außerhalb des Lehrbuchs eingeschränkt, so dass die Studierenden ihr langfristiges Vokabular nutzen würden. Die Absicht war, dass die Lernenden sich auf das, was sie schon können, konzentrieren und begreifen, dass man Sprache verstehen kann, ohne alle Wörter zu kennen. (Moser 2008:162-163)

Der wichtigste Vorteil des authentischen Hörens ist nach Moser (2008:171) die Entwicklung des Selbstvertrauens der Zuhörer/innen, aber die Realität in den Anfängerkursen aller Sprachen ist, dass die Lernenden meistens von Tempo, Wortschatz, Situation und Redestil her unnatürliche Sprache, die für Lehrbücher gemacht wurde, hören (Moser 2008). Pilz (2008) betont, dass obwohl die Filme ein Manuskript haben, sie trotzdem näher zur authentischen Sprache als Lehrmaterialien stehen. Die Integrierung des Films, der den Studierenden bereits ein bekanntes Medium ist, in das Curriculum entspricht die Lesefertigkeiten in den visuellen und elektronischen Medien, die die heutige Jugend hat. (Pilz 2008)

Der Film wird auch empfohlen, weil er viele Fähigkeiten und verschiedene Formen des Verstands entwickelt. Er spornt sowohl auditiv als auch visuell an, was für das Gedächtnis und Verständnis hilfreich ist. Die Wissenschaftler/innen haben schon lange die Bedeutung der Visualität für die Aktivierung der beiden Hemisphären betont. So wäre das Lernen effektiver. Der Film soll aber nicht anstatt sondern zusätzlich zu dem Printmedium benutzt werden, um Multiliterarität zu unterstützen. (Pilz 2008)

Beim Filmbeobachtung konzentrieren die Lernenden sich auf die Handlung, aber unauffällig wird die Sprache auch in ihrem Unterbewusstsein gespeichert. Mithilfe des Films kann die Beziehung zwischen der Sprache und der Kultur gelernt werden. Im Gegensatz zu geschriebener Sprache kann man im Film Gefühle und kulturspezifischen Umgang sehen. (Pilz 2008)

Abraham (2009) nennt vier Funktionen der Arbeit mit AV-Medien im Unterricht: medienpädagogische Dimension, medienästhetische Dimension, kommunikative Dimension und lesefördernde Dimension. Mit medienpädagogischer Dimension meint Abraham (2009), dass Filme im Unterricht erzieherisch behandelt und didaktisch überlegt werden sollen. Er konstatiert, die Schule soll die Nutzungskompetenz und kritisch-analytische Kompetenz ausbilden, um technisch und kognitiv das Medium Film zu verstehen. Bei der medienästhetischen Dimension handelt es sich darum, dass die Omnipräsenz von Bildern und durch Bilder vermittelte Information thematisiert werden. Die Absicht ist, die Fähigkeit und Ausdrucksformen eines Mediums zu assoziieren, beschreiben, interpretieren und zu entwickeln. Zu der kommunikativen Dimension sagt Abraham (2009), dass „gute Filme zum Austausch von Standpunkten und zur Bewertung erzählter Handlungen oder geschildeter Zustände herausfordern.“

Videos können die Aufgabe, die Situation oder die Sprache authentischer machen. AV-Materialien können benutzt werden, um Elemente in einer Hörverständnisklausur zu differenzieren, das Gedächtnis zu unterstützen, bei der Anordnung der Ereignisse zu helfen und zu den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen oder diese zu beeinflussen oder zu verändern. (Canning-Wilson, 1998)

3.2 Wie kann man Filme im Sprachunterricht behandeln?

Die Erzieher/innen sollen ausführlich das audiovisuelle Material in den Unterricht integrieren, weil die Aufgaben eine Herausforderung für die Schüler/innen sein können. Deshalb müssen sie sorgfältig vorbereitet werden (Pilz, 2008)

Solte (2016) behauptet, dass um die Schülern/innen für die Beschauung zu aktivieren und das Verstehen zu erleichtern, das Material vorgestellt, das Vorkenntnis in Gang gesetzt, die Motivation geweckt, der Kontext ermittelt und die Aufgabe erklärt werden müssen. Sie stellt einige Aufgaben vor, die sich als passend und aktivierend für den Fremdsprachenunterricht erwiesen haben. Sie nennt neun verschiedene Übungsbeispiele, die vor dem Film gemacht werden können: ein Filmplakat, eine Assoziationsübung, Rezeption ohne Tonspur, Vermutungen über den Film mithilfe des Trailers, Diskussion über Filmgenres, Personenporträts, Interpretation des Filmtitels, Recherche der Hintergrundinformationen und verschiedene Beobachtungsaufgaben.

Außerdem stellt Solte (2016) acht Übungsbeispiele vor, die während des Filmes gemacht werden können, um das Verständnis zu sichern: Richtig- oder Falschaussagen, Auswahlfragen, Ankreuzen von Objekten, Ergänzung einer Tabelle, einen Bericht entweder mit vorbereiteten Sätzen oder als eine Gruppenarbeit, einen Lückentext, Beschreibung einiger Standbilder (mit Leitfragen) und Hypothesen durch einkanlige Rezeption. Solte (2016) behauptet, dass um das Verständnis zu erleichtern, ein Film in kürzeren Ausschnitten gezeigt werden sollte.

Anschließend erwähnt Solte (2016) noch Aufgaben zur Bearbeitung von Film nach der Beschauung. Als erstes Beispiel nennt sie Filmgespräche. Mittels solcher Übung können die Lernenden ihre persönlichen Gefühle über den Film mitteilen. So eine Aufgabe muss nach Solte (2016) vorkommen, um den Schüler/innen eine Möglichkeit zu geben, ihre Filmerlebnisse zu erläutern, ihren eigenen Filmgeschmack auszuarbeiten und darüber sprechen zu lernen. Wenn die Fremdsprachkenntnisse nicht ausreichen, soll die Gelegenheit auf jeden Fall in der Muttersprache der Lernenden gegeben werden, eigene spontane Reaktionen und Meinungen zu äußern. (Solte, 2016)

Zusätzlich stellt Solte (2016) szenisches Spiel als ein Übungsbeispiel vor. Sie behauptet, dass eine derartige Übung die Gleichsetzung ermutigen kann. Außerdem begegnen die Lernenden den fremden Verhaltensweisen und Emotionen. Die Schüler/innen begeistern sich meistens auf Dramaübungen. Projekt mit einer Partnerklasse ist eine weitere Aufgabe von Solte. Sie erwähnt zwei Möglichkeiten dazu: E-Mail-Austausch oder einen zusammen gestalteten Blog. Diese Aufgabe braucht Zeit und eine Partnerschule oder - Klasse. (Solte, 2016)

Auch Pilz (2008) stellt einige Beispiele vor, wie Filme im Unterricht behandelt werden können. Sie präsentiert drei Übungsbeispiele für die Arbeit mit Filmausschnitten und drei weitere für die Bearbeitung von einem Spielfilm. Bei der Arbeit mit Filmausschnitten können die Lernenden u.a. die Handlung oder die Figuren vor der Anschauung beschreiben, was Interesse in den Schülern/innen weckt, sie anregt und ihnen die Möglichkeit gibt, ihre eigene Kreativität zu nutzen. Zu der Vorbereitung zählt auch die Vorstellung des Kernwortschatzes und die Analyse der Kulturaspkte. Als zweites Beispiel nennt Pilz (2008) die Analyse des Trailers und das Raten dessen, wie die erste Szene sein wird. Bei dieser Aufgabe werden den Lernenden Filmausschnitte gezeigt und sie müssen über die Figuren, die in der ersten Szene auftreten werden, erzählen. Als drittes Beispiel erwähnt Pilz (2008) Hörverstehen- und Grammatikübungen.

Die Bearbeitung eines Spielfilms kann nach Pilz (2008) durch eine Diskussion über Lieblingsszenen erfolgen. Eine andere Übungsmöglichkeit enthält auch eine Diskussion, aber diesmal über verschiedene Themen mithilfe von Büchern oder vorbereiteten Fragen, die in Gruppen diskutiert werden können. Als letztes Beispiel stellt Pilz (2008) schriftliche Aufgaben vor. Sie konstatiert, dass mithilfe dieser Übungen die Lernenden verstehen, dass es nicht einfach mit Spaß zu tun hat. Solche Aufgaben können Zusammenfassungen, Rezensionen, Prüfungen, Vorträge oder Forschungen über die Kultur oder andere Themen sein, die im Film vorkommen.

Abraham (2009) geht auf neun Verfahren mit Spielfilmen ein. Zuerst erwähnt er Filmgespräche, wobei erste Eindrücke, Bemerkungen, Assoziationen, Fragen und Interpretationshypothesen zwischen den Zuschauern/innen ausgetauscht werden können. Die Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin ist es, ein Thema anzubieten oder Vorschläge aus der Gruppe herauszuholen, weil jeder Film mehrere Themen hat und das Filmgespräch eine Richtung braucht. Das hilft den Lernenden die Möglichkeiten und Grenzen des Dialogs zu sehen. (Abraham, 2009)

Außerdem ist Schreiben ein Vorgehen, das von Abraham (2009) erwähnt wird. Dabei wird das Filmgespräch mit anderen Mitteln fortgesetzt. Abraham (2009) unterteilt das Schreiben in vier Teilbereiche: klärendes Schreiben, rhetorisches Schreiben, poetisches Schreiben und expressives Schreiben. Beim klärenden Schreiben berichten die Lernenden von der Handlung oder Figuren. Beim rhetorischen Schreiben nehmen die Schüler/innen Stellung z.B. zu einer Figur oder einem Problem. Sie können auch eine Filmkritik oder einen Leserbrief schreiben. Beim poetischen Schreiben können die Zuschauer/innen mit ihrer Fantasie spielen und z.B. die Filmgeschichte weitererzählen oder eine Vergangenheit für eine gewählte Figur schaffen. Expressives Schreiben braucht auch Fantasie der Lernenden, denn bei einer solcher Aufgabe können die Schüler/innen z.B. Tagebuch einer Figur führen oder über ein Filmgeschehen berichten. (Abraham, 2009)

Eine weitere Methode bei der Filmarbeit heißt „Szenische[s] Verfahren im Umgang mit Film“. Damit meint Abraham (2009), dass die Lernenden nach der Filmanschauung entweder eine Einstellung, eine kleinere filmische Einheit oder ein Nachspiel veranstalten. Bei dieser Aufgabe ist es auch wichtig, sich auf die Rollen der Filmproduktion, z.B. Regisseur oder Drehbuchautor, zu konzentrieren. (Abraham, 2009)

Filmplakate und Trailer bieten eine zusätzliche Möglichkeit, mit Filmen zu arbeiten. Mithilfe dieser Materialien können die Lernenden zum Film eingestimmt werden oder eine Idee über das Genre des Filmes geben. Die Lernenden können auch eigene Plakate oder Trailer gestalten. Die Reihenfolge des Filmes, die Handlung oder die Filmtechniken können wiederum mithilfe von Standbildern interpretiert werden. Mit Standbildern kann man Zeit im Unterricht sparen und die Standbilder sind auch leicht erhältlich. (Abraham, 2009)

Außerdem erwähnt Abraham (2009) die Arbeit mit Videoclips bzw. Filmausschnitten. Filmaufnahme gründet auf zwei Vorbedingungen: Der Inhalt sollte als Ganzes (aus Büchern oder anderen Lektüren und/oder Schülerreferaten) bekannt sein. Wenn man den Inhalt kennt, folgt die tiefere Interpretation und Schlussfolgerung durch Beschäftigung mit Kapiteln, Akten oder eben Filmausschnitten. Die Filmsequenzen können als Begleitung in den Film oder als Hilfe zur Beurteilung des Inhalts (Handlung, Figuren, Thema) dienen. Auch ein Vergleich von Ausschnitten verschiedener Filme ist möglich. (Abraham, 2009)

Zusätzlich stellt Abraham (2009) die Arbeit mit Mehrsprachigkeit vor, wobei ein Vergleich der Originalsprache mit der Übersetzung oder gesprochener Sprache mit den Untertiteln gemacht werden kann. Abhängig vom Niveau der Lernenden können auch eigene Übersetzungen im Unterricht gemacht werden. Sonstige Methoden zur Arbeit mit Spielfilmen ermöglichen nach Abraham (2009) das Bonus-Material eines Filmes oder die Film- und Drehbücher.

Landeskundliche Themen können auch mit Filmen beigebracht werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Filme künstlerische Werke sind, Stellung nehmen und nicht direkt die Wirklichkeit widerspiegelt. In Filmen können kultur-typische Verhaltensweisen identifiziert werden und dadurch kann das Erkennen von Stereotypen entwickelt werden. Um ein umfangreiches Bild einer fremden Kultur zu bekommen soll die Kulturspezifik in einem Film als ein Ausschnitt einer größeren Ganzheit vorgestellt werden. Der Film kann durch Sachtexte ergänzt werden. Diese unterstützen das Erkennen von filmspezifischen Effekten und den Wahrheitsgehalt des Filmes zu beurteilen. Weitere Unterstützung zu kritischem Denken kann durch einen Vergleich von verschiedenen Filmszenen über dasselbe Thema erreicht werden. (Solte, 2016)

Canning (1998) fasst die Arbeitsmethoden mit AV-Materialien zutreffend zusammen. Sie stellt fest, dass das Video im Unterricht für Interpretation und die Schüler/innen

geeignet sein soll. Das visuelle soll sinnhaltige Beteiligung zeigen, Verständnis verbessern, Sinnesschärfe verstärken und die Zielsprache unterstützen. Wenn das Bild zu klein ist, eine schwache Nacherzählung darstellt, schlecht zusammen mit dem Text spielt, irrelevante Bildtexte enthält, zu viel Information anbietet, negative Klischees bestärkt oder schlechte Qualität hat, hilft das AV-Material dem Lernprozess nicht.

Es gibt zahlreiche Arbeitsmethoden mit Filmen und Videos. Um die Fähigkeiten der Lernenden vielfältig auszubauen, sollen mehrere Typen von Aufgaben benutzt werden. Im Fremdsprachenunterricht hängt es vom Niveau und Alter der Schüler ab, welche Filme und Aufgaben im Unterricht eingesetzt werden können.

3.3 Mit Untertiteln oder ohne Untertitel?

Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten, weil die Antwort natürlich vom Niveau der Lernenden und dem audiovisuellen Material abhängt. Wenn die Lernenden noch nicht viel von der Fremdsprache verstehen, können die Untertitel das Verständnis unterstützen, aber manchmal kann es nützlicher sein, wenn die Lernenden selbst die Bedeutung der Sprache mithilfe des Bildes dekodieren.

Anna Kokko (2014) hat in ihrer Masterarbeit untersucht, wie die finnischen Zuschauer/innen in Bezug auf die Sprachkenntnisse auf die Untertitel eingestellt sind. Kokko (2014) ging von der Annahme aus, dass die Testpersonen, die die Sprache besser beherrschen, die Untertitel kritisieren und Fehler leichter finden als die, die schwächere Sprachkenntnisse haben. Sie vermutete auch, dass die schwächeren sich auf die Untertitel verlassen. Die Probanden ihrer Untersuchung waren ihre Nachbarn verschiedener Alter und Familientypen in einer finnischen Siedlung, die eine kleine aber heterogene Gruppe bildeten. Die Probanden schätzten selbst ihre Fremdsprachenkenntnisse ein. Sie teilte die Testgruppe in kleinere Gruppen. Danach zeigte sie ihnen eine Episode einer angloamerikanischen Serie und einer dänischen Serie mit Untertiteln und danach führte sie eine Gruppendiskussion. Sie konnte die Probanden nach dem Test in vier Gruppen teilen, obwohl sie feststellte, dass es nicht einfach war, denn viele passten zu mehreren Gruppen und sie teilte die Testpersonen in die am meisten passenden Gruppen. Die Gruppen hatten folgende Einstellungen über Untertitel: 1. „Ich lese die Untertitel nicht“ 2. „Ich muss die Untertitel lesen“ 3. „Ich lese Untertitel, weil dann ist das Fernsehen angenehm“ 4. „Ich lese Untertitel, weil ich meine Sprachkenntnisse verbessern oder ausarbeiten möchte“. Kokko (2014) war

überrascht, dass es so wenig Kritik gab, obwohl in ihrer Theorie sie stellte fest, dass die Zuschauer/innen allgemein sehr kritisch gegenüber Untertitel denken. Eine direkte Verbindung zwischen Sprachkenntnissen und Rezeption konnte sie nicht finden und stellte fest, dass mehr Faktoren die Rezeption beeinflussen. Sie stellte jedoch fest, dass sprachlich mehr fortgeschrittene Zuschauer/innen sich vorsichtig gegenüber Untertitel verhalten, aber die Zuschauer/innen mit geringen Sprachkenntnissen den Untertiteln blind vertrauen. (Kokko, 2014)

Birulés-Muntané und Soto-Faraco (2016) untersuchten wiederum, ob der Anspruch, dass Filmbeschauung auf einer fremden Sprache mit Untertiteln positive Wirkung auf die Sprachkenntnisse hat, wissenschaftlich bewiesen könnte. Sie führten eine Untersuchung durch, an der eine Gruppe von spanischen Englischler/innen im mittleren Niveau teilnahm. Die Gruppe sah eine einstündige Episode eines Fernsehromans entweder mit englischen oder spanischen Untertiteln oder ohne Untertitel. Vor und nach der Beschauung machten die Probanden einen Hörverständnis- und einen Wortschatztest, um ihre Sprachverständnis und den Wortschatzerwerb zu einschätzen. Am Ende des Tests mussten die Teilnehmer/innen noch eine Zusammenfassung über die Handlung schreiben.

Die Ergebnisse des Hörverständnis-tests zeigten, dass die Probanden, die den Ausschnitt mit englischen Untertiteln sahen, ihre Leistung am meisten verbesserten (17 % kontra 7 % ohne Untertitel und 0 % mit spanischen Untertiteln). Beim Wortschatztest traten keine Unterschiede auf und bei der Zusammenfassung der Handlung waren erwartungsgemäß die Probanden am besten, die den Ausschnitt mit spanischen Untertiteln sahen. Bemerkenswert war auch, dass das Verständnis der Handlung besser bei der Gruppe war, die den Ausschnitt mit englischen Untertiteln sah als bei der Gruppe, die ohne Untertitel den Ausschnitt sah. (Birulés-Muntané & Soto-Faraco, 2016)

Zusammenfassend stellen Birulés-Muntané und Soto-Faraco, (2016) fest, dass die Untertitel auf der Zielsprache das Hörverstehen verbessern können und zumindest den Lernenden im mittleren Niveau helfen. Die Untertitel helfen auch beim Verständnis der Handlung. (Birulés-Muntané & Soto-Faraco , 2016) Folglich kann behauptet werden, dass im Fremdsprachenunterricht im mittleren Niveau der Gebrauch von Untertiteln nützlich sein kann.

Im Fremdsprachenunterricht können Untertitel das Verständnis unterstützen. Einschlägige Studien beweisen, dass obwohl Untertitel in der Muttersprache die

Lernenden irreführen können, intralinguale Untertitel bzw. auf derselben Sprache helfen. Außerdem erleichtern die Untertitel die Aufnahme des Filmes. (Solte 2016 S. 13)

3.4 Frühere Untersuchungen: Einstellung der Lehrer/innen zu audiovisuellen Materialien

Die Einstellung der Lehrer/innen zu AV-Materialien wurde schon seit den 60er untersucht. Seitdem AV-Materialien und AV-Geräte zu Verfügung waren, wurde die Verwendung ihnen erforscht. Obwohl die Technologie inzwischen sich verändert hat, sind die heutige Probleme ungefähr dieselben, die damals. Deswegen werden in diesem Kapitel ältere Untersuchungen vorgelogen. Am Ende des Kapitels, wird noch eine neuere Untersuchung und ihre Ergebnisse wiedergegeben.

Aquino (1970) untersuchte, welche Einstellung die Lehrer/innen zum audiovisuellen Unterricht haben. Er verbindet seine Untersuchung mit früheren Erkenntnissen von anderen Forscher/innen. Er stellt fest, dass die Forscher/innen verschiedene Faktoren identifiziert haben, die auf die Anwendung der Unterrichtsmedien von Lehrer/innen wirken. Bereits in den 1960er Jahren erkannte Miller (1965) über 1000 physische Hindernisse und Hubbard (1960) vier Faktoren, die mit der Ausbildung und der Erfahrung der Lehrer/innen verbunden sind. Handleman (1960) wiederum bemerkte, dass die Erzieher/innen vor der Mechanisierung und dem Abbau ihrer Selbstständigkeit Angst haben. In der Studie von Eboch (1966) wurde festgestellt, dass die Lehrer/innen die Unterrichtsmedien benutzen, die verfügbar sind. Obwohl die Mehrzahl der einschlägigen Forschungsliteratur zeigt, dass die Erzieher/innen lieber solche Unterrichtsmedien verwenden, die verfügbar sind, gibt es keine Beweise dafür, dass ihre Einstellung zu dieser Verwendung sich verbessert hätte. (Aquino, 1970)

An der Untersuchung von Aquino (1970) nahmen 40 Erzieher/innen teil, die sich an einem Kurs namens „Audiovisual Education“ im Sommer 1966 beteiligten und sofort danach im nächsten Semester mit dem Unterrichten weitermachten. Die Teilnehmer/innen hatten durchschnittlich 6,2 Jahre Erfahrung in Unterrichtspraxis. Im Einzelnen hatten die Teilnehmer/innen mindestens ein Jahr Erfahrung. Über 90 % sagte sie haben über Unterrichtsmedien selbst durch Versuch und Irrtum gelernt. Jede befragte Person hatte im Laufe ihrer Karriere wenigstens einen Projektionsapparat oder eine Lautsprecheranlage benutzt, aber im Ganzen hatte die Testgruppe eine einfache

Vorgehensweise mit der Einbeziehung der Unterrichtsmedien in den Lehr- und Lernprozess. (Aquino, 1970)

Aquinos weitere Untersuchung zeigte, dass die Verhaltung der Lehrer/innen zu audiovisuellem Unterricht sich während des Kurses verbesserte. Um die Veränderung der Einstellungen näher zu analysieren, wurden die Gedanken der Erzieher/innen am Anfang und Ende des ersten Semesters verglichen. Die Testgruppe wurde infolge der Ergebnisse in zwei Gruppen geteilt: in eine Gruppe, die eine positive Veränderung zeigte, und in eine Gruppe mit einer negativen Veränderung. Aufgrund der Analyse wurde festgestellt, dass die Testpersonen für die Menge der Audiovisuellen Geräten in ihrer Schulen sich nicht interessierten, solange die Geräte erhältlich waren, wenn sie die brauchen. Das Vorhandensein von den audiovisuellen Materialien hatte aber eine große Bedeutung für die Testgruppe. In der Gruppe der negativen Veränderung erwähnte niemand, dass die audiovisuellen Geräte ihren Unterrichtsbedarf entsprechen, und niemand in der Gruppe der positiven Veränderung erwähnte, dass die audiovisuellen Geräte und Materialien nicht verfügbar sind, wenn sie diese brauchen. Aquino (1970) stellt fest, dass die Testpersonen sich mehr AV-Materialien wünschten, um sie umblättern und vorher beschauen zu können und dadurch passende Materialien für ihren Unterricht zu finden. (Aquino, 1970)

Knowlton und Hawes versuchten in ihrer Studie auch herauszufinden, was Lehrer/innen über Filmmaterialien im Unterricht denken. Zuerst schickten sie eine Umfrage an 48 Leiter/innen des Sommerinstituts der „National Science Foundation“. 42 von diesen Leiter/innen schickten die Umfrage weiter an Teilnehmer/innen des Instituts. Über 1400 Lehrer/innen der Naturwissenschaften antworteten schließlich auf die Befragung. In der Befragung musste man zuerst aus einer Liste von Behauptungen diejenigen zu wählen, die am meisten die Lehrer/innen in der Schule von dem Gebrauch von Filmmaterial zurückhalten. Danach mussten die Erzieher/innen antworten, was ihre persönlichen Gründe dafür waren, keine audiovisuellen Materialien im Unterricht zu verwenden. Es muss berücksichtigt werden, dass wenn man über die eigene Meinung der Probanden über die Auffassung von anderen fragt, tendieren die Probanden die eigene Erfahrung zu reflektieren. (Knowlton & Hawes, 1962)

Die Absicht mit dem oben beschriebenen ersten Teil der Untersuchung war es, eine objektive Auffassung der pädagogischen Vorteile der Filmmaterialien zu erzielen. Mit dem zweiten Teil der Untersuchung wollten Knowlton und Hawes (1962) erkennen, warum die Lehrer/innen selbst audiovisuelle Materialien im Unterricht nicht benutzen.

Ihre Ergebnisse zeigten, dass nur 32 % der Antworten pädagogisch oder erzieherisch begründet waren. Die meisten Antworten waren mit dem Vorhandensein von technischen Geräten und mit technischen Problemen verbunden und nicht damit, dass Filme keine Vorteile haben. (Knowlton & Hawes, 1962)

In einer späteren Phase der Untersuchung versuchten Knowlton und Hawes (1962) Antworten über die Nützlichkeit von Filmen im Unterricht zu bekommen. Es wurde festgestellt, dass die Lehrer/innen zu der Nutzbarkeit der Filmmaterialien im Unterricht hauptsächlich positiv äußern. Am häufigsten wurde der Gebrauch von audiovisuellen Materialien deshalb vermieden, weil die Lehrer/innen hatten geringe Kenntnisse, wie AV-Materialien in den Unterricht umgesetzt werden können. Die Untersuchung zeigte, dass die Testpersonen, die eine tiefere Kenntnis von audiovisuellem Unterricht hatten, Videomaterialien im Unterricht für nützlich hielten, während die Lehrer/innen mit Anfängerkenntnissen seltener Filmmaterialien im Unterricht benutzten. Unabhängig von den audiovisuellen Kenntnissen vermieden alle Testpersonen den Gebrauch von Filmen im Unterricht wegen der technischen Probleme mit den Geräten oder weil es Probleme mit ihrer Verfügbarkeit gab. (Knowlton & Hawes, 1962)

Als Beispiel für eine aktuelle Studie wird hier die finnische Untersuchung von Ruusunen (2011) vorgestellt. Ruusunen (2011) führte eine Untersuchung durch, in der sie finnische Englischlehrer/innen befragte, wie sie Filme im Unterricht benutzen. Sie fragte die Lehrer/innen auch nach ihren Meinungen über die Nützlichkeit der Filmverwendung (mündliche Sprachkenntnisse, Schreiben, Wortschatz, Grammatik und Kultur). Auf ihre Befragung antworteten 50 Lehrer/innen.

Sie fand heraus, dass fast alle Befragten sich für Filme interessieren. Die meisten hatten auch Filme im eigenen Unterricht behandelt. 10 % der Befragten benutzten Filme jede Woche, dagegen 10 % benutzte keine Filme im Unterricht. Viele Lehrer/innen behaupteten auch, dass sie Filme meistens für Kulturunterricht benutzen. Die Gründe für Filmverwendung im Unterricht waren unterschiedlich, aber die wichtigsten Punkte waren, dass es einfach und natürlich ist, wenn es eine thematische Verbindung zwischen dem Kursbuch und dem Film gibt. Einige Befragte ergänzten diese Antwort und sagten, dass sie in solchen Fällen den Unterricht vielfältiger gestalten und die Lernenden motivieren wollen. Die erwähnten Gründe gegen Filmverwendung waren meistens begrenzte Zeit, Copyright oder die Schwierigkeit, Filme oder Aufgaben zu Filmen zu finden. (Ruusunen 2011)

Kultur und mündliche Sprachkenntnisse waren die am meisten durch einen Film beigebrachte Kompetenzen. Auch der Wortschatz und das Schreiben waren Kompetenzen, für die die Lehrer/innen Filme einsetzten oder für die sie sich vorstellten, dass Filme nützlich sein könnten. Grammatik war nicht eine Kompetenz, die die Befragten durch einen Film unterrichten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass innerhalb von 50 Jahren die Einstellungen der Lehrer/innen über das Nutzen der Filme positiv entwickelt haben. Problematisch geblieben ist die Verfügbarkeit der Filme. In den 60er und 70er waren die Geräte das Problem bei der Verwendung von AV-Materialien im Unterricht. Heutzutage verursacht wiederum das Copyright Probleme für die Filmverwendung im Unterricht. Das Vorhandensein der Filme und fertige Aufgaben ist ein Hindernis im Laufe der Jahrzehnte gewesen.

4. Die Befragung der Lehrer/innen – Material

Das Forschungsmaterial dieser Arbeit wurde durch eine E-Mail-Befragung von zufällig gewählten finnischen Deutschlehrer/innen gesammelt, die in verschiedenen Schulen arbeiten. In den E-Mails wurden die Interviewfragen (Anhang 1) und die Einwilligungserklärung (Anhang 2) auf Finnisch an 41 Lehrer/innen geschickt. Von diesen schickten neun Personen ihre Antworten zurück. Die Lehrer/innen wurden durch eine Internetrecherche gefunden. Es wurden die Internetseiten verschiedener Schulen in Südfinnland ausgewählt und die Deutschlehrer/innen, die ihre E-Mailadresse auf den Seiten hatten, wurden kontaktiert. Die Lehrer/innen waren entweder aus einer Schule in Turku oder Helsinki, aber eine Lehrerin war aus Russland. Alle Lehrer/innen dieser Untersuchung unterrichten Deutsch in finnischen Lehranstalten, in Gesamtschulen, gymnasialen Oberstufen, Universitäten oder Fachhochschulen.

Das Ziel war herauszufinden, ob die Lehrer/innen Filme oder Videos im Unterricht zeigen und wie sie mit ihnen umgehen. Die Befragung enthält einen Hintergrundinformationsteil und Interviewfragen für die Lehrer/innen, die audiovisuelles Material benutzen und auch für sie, die nicht benutzen. Bei den Hintergrundinformationen wurden die Lehrer/innen nach Namen, Alter, Geschlecht, Nationalität, Arbeitsplatz, Zeit des Deutschlehrens, anderen Lehrfächern und Muttersprache gefragt. Dies wurde gemacht, um mögliche Korrelationen zwischen den Interviewantworten und den Hintergrundinformationen zu erkennen.

Von den Lehrer/innen waren 8 weiblich und einen Mann. Zwei von den Befragten waren deutsch, die Deutsch als Muttersprache hatten und die anderen 7 waren finnisch mit Finnisch als Muttersprache. In 2018 waren die Lehrer/innen im Alter zwischen 25 bis 58 Jahren. Eine Person teilte aber nicht sein Alter mit. Es gab eine Person, die in der 90er geboren wurde, 4 die in den 70er geboren wurden und 3 die in den 60er geboren wurden. (Tabelle 1) Zur Zeit der Befragung hatte eine Person unter 10 Jahre Lehrerfahrung, 3 Lehrer/innen hatten 10-15 Jahre Erfahrung, 3 weitere Personen hatten 15-20 Jahre Lehrerfahrung und 2 Befragten hatten über 20 Jahre Erfahrung. (Tabelle 2) Die Lehranstalten, in denen die Befragten arbeiteten waren verschieden. Eine Person arbeitete in einer Berufshochschule, eine arbeitete in einer Volkshochschule. 2 Lehrer/innen arbeiteten mit mehreren Bildungsstufen. 3 Personen arbeiteten in der Oberstufe, 3 in der Klassen 7-9 der Finnischen Gesamtschule, 2 in der Unterstufe und 2 an der Universität. (Tabelle 3) Zwei unterrichteten nur Deutsch, 3 Personen unterrichteten einen Fach daneben, 2 Befragten unterrichteten 2 andere Fächer neben

Deutsch und 2 Lehrer/innen unterrichteten 3 Fächer neben Deutsch. Die Fächer werden in Tabelle 4 aufgestellt.

In den 90er geboren	In den 70er geboren	In den 60er geboren	Keine Antwort
1	4	3	1

Tabelle 1 Die Alter der befragten Lehrer/innen nach Geburtsjahren

Unter 10 Jahre Lehrerfahrung	10-15 Jahre Lehrerfahrung	15-20 Jahre Lehrerfahrung	Über 20 Jahre Lehrerfahrung
1	3	3	2

Tabelle 2 Die Dauer der Arbeit als Lehrer/in

Berufs- hochschule	Volks- hochschule	Oberstufe	Klassen 7-9	Klassen 1-6	Universität	Keine Antwort
1	1	3	3	2	2	1

Tabelle 3 Die Lehranstalten in denen die befragten Lehrer/innen arbeiten

Schwedisch	4
Englisch	2
Russisch	1
Französisch	1
Muttersprache (Finnisch)	1
Religion	1
Andere (nicht gewöhnliche in der Finnischen Schulsystem)	2
Nur Deutsch	2

Tabelle 4 Andere Fächer, die die Lehrer/innen unterrichten

Nach dem Hintergrundteil wird das Interview mit der Frage im Teil 2 fortgesetzt. Es wird gefragt, ob die Lehrer/innen Filme und/oder Videos im Deutschunterricht zeigen,

und abhängig von der Antwort werden die Befragten, die „ja“ antworten auf die nächste Frage geleitet und die, die „nein“ antworten, werden gebeten mit dem Teil 3 weiterzumachen. Beim Teil 2 werden die Lehrer/innen nach dem Niveau der Schüler/innen gefragt, mit denen sie audiovisuelles Material benutzen. Danach werden Fragen zum Videomaterial, das sie im Unterricht zeigen, gestellt. Es wird gefragt, welche Filme und/oder Videos sie den Lernenden zeigen, wo sie diese finden und warum sie genau diese Materialien benutzen. Es wird auch gefragt, wie oft sie solches Material benutzen, ob und warum sie mit Untertiteln oder ohne diese die Filme und/oder Videos zeigen und wie und in welcher Phase des Unterrichts sie das audiovisuelle Material mit den Schüler/innen behandeln. Zusätzlich zu den Fragen über das Videomaterial wird auch gefragt, ob und wie der Gebrauch von audiovisuellem Material im Unterricht auf die Sprachkenntnisse den Lernenden Einfluss hat und wie man das erkennen kann. Wenn die Lehrer/innen jedoch keine Videos oder Filme im Unterricht zeigen, werden sie gefragt, warum es so ist und was sie überhaupt über den Gebrauch von audiovisuellem Material im Unterricht denken. Es wird versucht herauszufinden, ob die Lehrer/innen wissen, wie wichtig Filme und Videos für das Sprachenlernen sein können.

5. Inhaltsanalyse – Methode

Das Material dieser Arbeit wird durch eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse analysiert. Bei der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse geht es darum, dass das Material logisch, den einzelnen Gesichtspunkten entsprechend beschrieben wird. Diese Aspekte werden in Bezug auf die Forschungsfragen definiert und im Laufe der Analyse induktiv nach Einzelheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden untersucht. (Stamann, Janssen, Schreier, 2016) Danach werden die Antworten zusammengefasst und thematisch in Kategorien geteilt. Alle Antworten werden anonym bearbeitet. Einige Antworten wurden auf Deutsch gegeben und in den Beispielen wird die originale Sprache behalten. Einige Teile den Beispielen sind kursiv gedruckt, um die Äußerungen, die für die Analyse merkwürdig sind, zu markieren. Sonst wird das Originalformat in den Beispielen behalten.

In den Ergebnissen werden die Antworten eingehend analysiert, und es wird versucht, einen Gesamtüberblick zu schaffen. Unterschiede zwischen den Antworten werden auf der Basis der Hintergrundinformationen analysiert und interpretiert.

6. Was haben die Lehrer/innen geantwortet?

Alle Befragten gaben an, dass sie audiovisuelle Materialien wie Filme oder Videos im Unterricht zeigen.

6.1 Auf welchem Niveau und wie oft werden AV-Materialien verwendet?

Die befragten Lehrer/innen unterrichten in verschiedenen Lehranstalten und die meisten betonten, dass sie audiovisuelle Materialien mit allen ihren Schülern/innen behandeln. Das Niveau der Lernenden war folglich kein Hindernis, um AV-Medien im Unterricht zu benutzen.

Die Befragten verwenden AV-Materialien unterschiedlich häufig. Einige konstatierten, sie zeigen Videos oder Filme jede Woche, einige jeden Monat, eine Person sogar jede Stunde. Viele behaupteten, dass es von dem Kurs oder Thema abhängt und eine Person wünschte sich, dass sie öfter AV-Materialien benutzen könnte. Eine Person berichtete auch, dass wenn ihre Gruppe eine Serie sieht, schauen sie die Episoden regelmäßig, aber sonst zeigt sie Videos und Filme alle Zwei Wochen. Die Häufigkeit der Benutzung von AV-Materialien wird in der Tabelle 5 demonstriert.

Jede Woche	1-2 Mal/Monat	Ein Paar Mal pro Kurs	Hängt von dem Kurs ab
2	3	3	1

Tabelle 5 Wie oft die befragten Lehrer/innen Filme und Videos im Deutschunterricht zeigen?

6.2 Welche Materialien werden benutzt und aus welchen Quellen stammen sie?

Zum Typ des Materials gibt es verschiedene Antworten, aber es kommen viele Filme und Materialquellen wiederholt vor, was bedeuten könnte, dass einige Filme und Quellen für passend gehalten werden. Filme, die sich in den Antworten wiederholen, sind „Goodbye Lenin“, „Lola rennt“, „Das Leben der Anderen“ und „Almanya“. Andere Materialien, die mehrmals erwähnt werden, sind Musikvideos, die Serien „D-A-C-H“ und „Neue Freunde“. Weiter werden andere Filme wie „Fack ju Göhte“ und im Allgemeinen Fernsehserien, Nachrichten und Themen der gezeigten Videos (z.B.

Landeskunde, Kultur, Grammatik) genannt. Eine Person erwähnt auch TV-Krimis wie „Letzte Spur Berlin“ und „Der Kriminalist“.

Obwohl die Frage lautete „Mitä elokuvia/videoita olet näyttänyt opiskelijoillesi?“, erläuterten viele schon hier die Quellen der Videos, weil die Lehrer/innen sich vermutlich nicht an jedes Video, das sie gezeigt haben, erinnern können, sondern es ist leichter, einfach die Quellen anzugeben, um die Idee zu vermitteln, welche Typen von AV-Materialien im Unterricht benutzt werden. Als Quellen für Videos wurden sowohl „Yle“, „Yle Areena“, „Youtube“, „Deutsche Welle“ und „Goethe Institut“ als auch DVDs aus Geschäften angegeben. Auch Internet überhaupt und Internetseiten der deutschen Verlage wurden häufig erwähnt. Daneben werden auch Mediatheken des deutschen Fernsehens und deutschsprachiges Radio als Quellen angegeben. Quellen und die Anzahl der Erwähnung dieser Quellen in den Antworten werden in der Tabelle 6 vorgelegen.

Youtube	6
Deutsche Welle	3
Goethe Institut	2
Internetseiten des deutschen Fernsehens	1
Internetseiten der deutschen Verlagen	1
Yle & Yle Areena	1
Internet überhaupt	2
DVDs	4

Tabelle 6 Die Quellen für die AV-Materialien, die die befragten Lehrer/innen benutzen.

6.3 Mit Untertiteln oder ohne Untertitel? Warum?

Eine Befragte berichtete über die Untertitel schon bei den Typen der AV-Materialien. Sie konstatierte, sie versucht immer mit deutschsprachigen Untertiteln Videos und Filme zu zeigen. Auf diese Weise antworteten auch zwei andere Befragte. Bei meisten Antworten wird es nicht klar, ob die Untertitel auf Finnisch, Deutsch oder Englisch sind.

Fünf von der Befragten gaben an, dass sie sowohl mit Untertiteln als auch ohne Untertitel AV-Materialien zeigen, drei betonten, dass sie immer Untertitel benutzen und eine Person konstatierte, dass sie Videos und Filme ohne Untertitel zeigt. Zwei Befragten, die unterschiedlich Untertitel verwenden, betonten, dass es davon abhängt, ob Untertitel zur Verfügung stehen. Eine Befragte war außerdem der Meinung, dass es auch von dem Sprachniveau der Lernenden abhängt. Eine Person betonte, dass sie lieber nur auf Deutsch Videos zeigen würde, aber sie muss Kompromisse machen und zeigt deswegen AV-Materialien mit englischen Untertiteln oder manchmal ganz auf Englisch. Eine Person, die Videos sowohl ohne Untertitel als auch mit ihnen zeigt, antwortete, dass auch der Schwierigkeitsgrad der Sprache zu berücksichtigen ist. Eine Person gab an, dass es zum Lernen effektiv Videos sowohl mit Untertiteln als auch ohne sie zu zeigen ist.

Ein/e Befragte/r zeigt Filme und Videos mit Untertiteln, weil diese Technik nach seiner/ihrer Meinung leichter und so auch angenehmer ist. Eine andere behauptete, dass die Lernenden dadurch besser verstehen und lernen, weil sie die Sprache durch verschiedene Sinneskanäle wahrnehmen. Die dritte Person, die audiovisuelles Material mit Untertiteln zeigt, betonte, dass sie es mag, wenn die Schüler/innen verstehen, was gesagt wird. Sie stellte auch fest, dass sie Lehrmaterialien mit deutschen Untertiteln zeigt, weil sie zur Verfügung stehen, aber wenn die Sprache schwierig ist, zeigt sie Filme und Serien mit finnischen Untertiteln. Der Befragte, der Videos ohne Untertitel zeigt, behauptete, dass die Lernenden so das Hörverstehen üben können und die Sprache authentischer ist. Sechs aller Befragten gaben an, dass sie Untertitel benutzen, um den Schüler/innen beim Verständnis zu helfen. In der Tabelle 7 werden die Antworten über Untertitel erläutert.

Mit Untertiteln und ohne Untertitel	5
Mit Untertiteln	2
Ohne Untertitel	1
Sprache der Untertitel	
Deutsche Untertitel (immer wenn möglich)	3
Nur Finnische Untertitel	0
Untertitel auf verschiedenen Sprachen	2
Englische Untertitel	1
Sprache der Untertitel wird nicht erwähnt	3

Tabelle 7 Die Häufigkeit der Benutzung von Untertiteln und die Sprachen den benutzten Untertiteln

6.4 Warum werden AV-Materialien, bestimmte Quellen und Medien benutzt?

Die im Interview gestellte Frage „Miksi?“ wurde unterschiedlich verstanden. Einige haben ihre Gründe für die Auswahl der Materialien vorgestellt, einige haben Gründe für die Quellen ausgelegt, einige haben von beiden Aspekten berichtet und einige haben auf die Frage „Warum benutzen Sie AV-Materialien im Unterricht?“ geantwortet, was eigentlich die Absicht dieser Frage war. Die Frage wurde somit nicht deutlich formuliert wurde, aber zum Glück antwortete die Mehrzahl auch auf diese Frage.

Fünf von der Befragten antworteten auf die Frage „Warum diese Quelle/n?“. Eine Person gab aber eine nicht analysierbare Antwort. Sieben Befragten beantworteten die Frage „Warum audiovisuellen Materialien im Unterricht?“, aber eine Antwort ist nicht eindeutig zu dieser Frage zu verbinden. Eine Antwort bezog sich auf die Gründe für die gewählten Materialien.

Es gab vier analysierbare Antworten über die Gründe für die Wahl der Quellen. Zwei deuteten an, dass das Material in den gewählten Quellen leicht erhältlich ist und die Vielfalt der Themen in den Videos reichlich ist. Zwei Antworten bezogen sich auf die Qualität des Materials und in den Antworten wurde erwähnt, dass das Material in den gewählten Quellen zum Lehren gut geeignet ist.

Drei Antworten aus sieben antworteten auf die Frage „Warum werden AV-Materialien im Unterricht benutzt?“, dass man durch Filmen Kultur kennenlernen kann. Zwei Befragten stellten fest, dass der Unterricht durch Filme beleben werden kann. Zwei Personen konstatierten auch, dass das erhältliche Lehrmaterial begrenzt ist und durch Filme die Schüler/innen die Sprache in authentischen Situationen lernen können. Ein/e Befragte/r gab einen praktischen Grund zum Gebrauch von Videos im Unterricht: zur Unterstützung seiner Powerpoint-Präsentationen. Als Gründe wurden auch, Landeskunde, Gesellschaft und Geschichte gegeben, die man in Filmen gut lernen kann. Eine Person betonte auch, dass Filme die Lernenden motivieren, weil sie durch sie bemerken können, dass ihre Sprachkenntnisse zum Verständnis reichen.

6.5 Wie und wann werden die AV-Materialien im Unterricht behandelt?

In dem Frageformular war die Frage über den Zeitpunkt der Aufgaben nicht eindeutig. Als Antwort wurde zum Beispiele „ennen, jälkeen yms.“ gegeben. Drei von den Befragten antworteten auf eine selbstentwickelte Frage „Ennen vai jälkeen?“ und nicht auf die eigentliche Frage „Missä vaiheessa katsomista käsittelle materiaaleja opiskelijoiden kanssa? (ennen, jälkeen yms.)“. (Beispiel 1)

- (1) „*sekä että, yleensä jälkeenpäin*“
„*sekä että*“¹

In sieben Antworten wird angegeben, dass Videos und Filme vor und nach dem Beschauen behandelt werden. Von diesen sieben Befragten geben drei an, dass sie AV-Materialien auch während des Schauens behandeln, und eine Person sagt, dass sie meistens nur nach der Beschauung die Materialien bearbeitet. Eine Antwort deutet an, dass die Videos gar nicht behandelt werden, sondern die Videos unterstützen nur das Thema des Unterrichts (Beispiel 2). Eine Person erzählt, dass sie die Filmbeschauung ab und zu unterbricht, um Fragen zu stellen und bekannte Wörter und Strukturen zu finden.

- (2) „Bevor die Videos gezeigt werden, wird ein bestimmtes Thema besprochen. Danach kommt das Video zur Unterstützung.“

¹ Die Teile der Beispielen, die im Kursiv sind, zeigen die analysierte Teile der Antworten.

Von den Befragten berichtete eine Person direkt, dass der Zeitpunkt für die Bearbeitung der Materialien von der Aufgabe und der Sprache abhängt. In drei anderen Antworten bekommt man einen ähnlichen Eindruck.

Beispiele 3, 4 und 5 zeigen, dass Unsicherheitssignale wie „saatamme“ und „joskus“ benutzt wurden. Das könnte bedeuten, dass die Bearbeitung des Materials während des Schauens oder danach situationsbedingt ist. In Beispiel 3 weist das Wort „saatamme“ auf die Möglichkeit hin, dass die Behandlung des Materials vor der Beschauung vorkommt. Tabelle 8 zeigt die Zeitpunkte der Behandlung der AV-Materialien und wie oft die Zeitpunkte in den Antworten erwähnt wurden.

(3) „*Saatamme* katsoa tehtävät etukäteen...“

(4) „*JOSKUS* KOMMENTOIN (KÄÄNNÄN SUOMEKSI) JOITAKIN VAIKEITA KOHTIA, MJTTA PYRIN SIIHEN, ETTEI FLOW'TA KESKEYTETÄ.“

(5) „...*joskus* myös katsomisen jälkeen...“

Vor dem Schauen	0
Nach dem Schauen	1
Während des Schauens	1
Beide vor und nach dem Schauen	5
Es hängt vom Material ab	1
Manchmal vor dem Schauen	1
Manchmal während des Schauens	1
Die Materialien werden nicht behandelt	1

Tabelle 8 Wann behandeln die befragten Lehrer/innen die AV-Materialien im Unterricht?

Die Methoden der Materialbehandlung im Unterricht sind nach den Antworten abhängig von dem Thema, den Aufgaben, den Materialien und der Sprache. Wie früher schon erwähnt wurde, behandelt ein/e Befragte/r die Materialien im Unterricht gar nicht (Beispiel 2). Aus diesem Grund werden bei der Analyse der Bearbeitungstypen nur acht Antworten berücksichtigt. Diese restlichen acht Befragten behandeln das Material mit

irgendwelchen Fragen. Bei vier Antworten war es nicht klar, ob die Fragen schriftlich oder mündlich gestellt werden (Beispiele 6, 7, 8 und 9), aber es ist zu vermuten, dass sowohl schriftliche als auch mündliche Aufgaben gegeben werden. Eine Antwort enthielt einen deutlichen Hinweis auf die Bearbeitung mit schriftlichen Fragen (Beispiel 10). Eine Person bereitet schriftliche Fragen zu Filmen vor. Sonst verwendet sie schriftliche oder mündliche Aufgaben (Beispiel 11). Eine Antwort deutete auf die abwechselnde Bearbeitung mit schriftlichen oder mit mündlichen Fragen/Diskussion hin (Beispiel 12). Ein/e Befragte/r stellte deutlich fest, dass er/sie die Materialien mündlich behandelt (Beispiel 13). Die Bearbeitungstypen und ihre Häufigkeit in den Antworten werden in der Tabelle 9 demonstriert.

- (6) „Avoimia ja monivalintakysymyksiä liittyen materiaaleihin“
- (7) „offene Fragen, konkrete Fragen zu den Personen, zum Inhalt, zur Sprache“
- (8) „esim. Deutsche Welillä valmiita kokonaisuuksia kysymyksineen...“
- (9) „...Esimerkiksi selvitä milloin Matias tuli kotiin, montako oppilasta Kristianin luokalla on ja mikä hänen lempiaineensa on (+perustelut), kuinka paljon taikinaan laitettiin maitoa ja kuinka paljon margariinia tai kuinka kauan kakun piti olla uunissa.“
- (10) „...jos joku tietty aihe, niin teen yleensä siitä jotain kysymyksiä; jos katsotaan koko leffa, niin siitä on yleensä kokeessa kysymyksiä/kirjoitelma“
- (11) „...Tehtävänanto on vain kuunnella ja *kertoa* mitä ymmärsi. Joskus voimme myös kuunnella ja *kirjoittaa ylös* asioita tai kerätä sanoja. Elokuvia katsottaessa on *paperisena* tai *sähköisenä monisteena* erilaisia...kysymyksiä...Goethe Institutin *tehtävämoniste* josta olen lyhentänyt oman version.“
- (12) „Joskus vain katsellaan, osa on valmiiksi pedagogisoitu, osalle teen itse kysymyksiä *tai* sitten *keskustellaan* lopuksi filmin päätyttyä.“

(13) „...Käsitlemme siis *suullisesti*.“

Mündlich	1
Schriftlich	1
Beide mündlich und schriftlich	2
Es ist nicht klar	4

Tabelle 9 Wie werden die AV-Materialien im Unterricht behandelt?

Drei Befragten gaben deutlich an, dass sie den Wortschatz irgendwie behandeln. Das geht aus Ausdrücken wie „sanastoinen“, „kerätä sanoja“ und „etsimme...sanoja“ hervor. Zwei Befragte konstatierten deutlich, dass sie selbst Fragen formulieren, was durch Äußerungen „...teen itse kysymyksiä...“ und „...teen...kysymyksiä...“ wahrnehmbar ist. Drei Personen gaben an, dass sie manchmal vorhandene Aufgaben benutzen: „...löytyy netistä Goethe Institutin tehtävämöniste...“, „...valmiiksi pedagogisoitu...“ und „...Deutsche Wellellä valmiita kokonaisuuksia...“. Zwei Befragten behaupteten auch, dass manchmal die Materialien nur gesehen werden: „...vain katsotaan...“ und „Joskus vain katsellaan...“. Diese Möglichkeit wird auch in der Antwort reflektiert, die bei dieser Frage nicht analysiert wurde (Beispiel 2).

6.6 Einfluss der AV-Materialien auf die Lernenden

Auf diese Frage, ob die AV-Materialien einen Einfluss auf die Sprachkenntnisse der Schüler/innen hat, antworten alle Befragten positiv. Nur eine Person drückt Unsicherheit aus. Diese Person schreibt, dass sie es hofft, dass die AV-Materialien Wirkung auf die Sprachkenntnisse der Schüler/innen haben. Eine Person antwortet, dass sie es nicht weiß, ob die AV-Materialien auf die Sprachkenntnisse wirken, aber sie behauptet, dass diese Materialien Wirkung auf die Lernmotivation haben. (Beispiel 14) Eine andere Person erwähnt auch den positiven Einfluss auf die Motivation und äußert Unsicherheit über die Wirkungen mit dem Wort „ainakin“. (Beispiel 15)

(14) „En osaa sanoa vaikuttaako kielitaitoon mutta ainakin opiskelumotivaatioon positiivisesti...“

(15) ”Se lisää *ainakin* heidän motivaatiotaan...”

Drei Personen geben eine direkte bejahende Antwort mit Wörtern „kyllä“, „ja“ und „varmasti“ und zwei antworten auf die erste Frage nicht, sondern geben direkt Beispiele, wie man die Wirkung sehen kann.

Eine Person behauptet, er könne es nicht einschätzen, ob die AV-Materialien auf die Sprachkenntnisse wirken, aber gibt jedoch ein Beispiel, wie eine Wirkung gesehen werden kann. (Beispiel 16)

(16) „Manchmal merke ich, dass sie neue Begriffe lernen und benutzen, die in den Videos vorgekommen sind.“

Die Befragten haben unterschiedliche Meinungen darüber, wie die AV-Materialien auf die Sprachkenntnisse wirken, aber es gibt einige Gesichtspunkte, die sich in den Antworten wiederholen. Vier Personen erwähnen den Wortschatz in ihren Antworten, allgemeines Verstehen wird dreimal angegeben und Hörverstehen wird zweimal erwähnt.

Zum Wortschatz geben drei Personen an, dass sie bemerken, dass ihre Schüler die Begriffe oder Äußerungen, die im Film vorkamen, in ihrer eigenen Sprache oder in ihren Texten benutzen. (Beispiele 17, 18 & 19) Zwei sagen auch, dass ihre Lernenden fließender sprechen, weil ihr Wortschatz sich erweitert. (Beispiele 20 & 21)

(17) „Sie nutzen nach der Bearbeitung den gleichen Wortschatz wie im Film...“

(18) „Näistä sanonnoista ja sanoista tulee osa heidän omaa kielenkäyttöään omissa lauseissa...“

(19) „...neue Begriffe...benutzen, die in den Videos vorgekommen sind.“

(20) „Sie werden sicherer, sich über das Thema zu unterhalten (sprechen fließender)“

(21) „...puheen tuottaminen helpottuu.“

Wie in Beispiel 20 behaupten zwei weitere Personen, dass ihre Schüler/innen sicherer werden. (Beispiele 22 & 23) Das allgemeine Verständnis wird in zwei Antworten mit Motivation verbunden. (Beispiele 6.3.1 & 6.3.2) In Beispiel 26 wird geschrieben, dass die Lernenden bemerken, dass nicht nur die gesprochene Sprache, sondern auch die nonverbale Sprache zum Verständnis gehört, und dass es wichtiger ist, die Gesamtheit als die Einzelheiten zu verstehen. Außerdem wird konstatiert, dass das Hörverstehen durch Hören geübt wird und dass das Hörverstehen durch die audiovisuellen Materialien leichter wird. Tabelle 10 zeigt die Wirkungen die AV-Materialien auf die Lernenden haben und wie oft die in den Antworten erwähnt werden.

(22) „Se lisää pätevyiden ja kyvykkyiden tunnetta oppilaalla.“

(23) „USKALTAVAT ENSI KERRALLA TAAS PAREMMIN.“

(24) „...[vaikuttaa] opiskelumotivaatioon positiivisesti, kun kieltä kuulee autenttisesti ja ymmärtää pätkiä sieltä täältä.“

(25) „Se lisää ... heidän *motivaatiotaan* kun he huomaavat välillä *ymmärtävänsä* jotain...“

(26) „HUOMAAVAT, ETTÄ YMMÄRTÄMINEN EI OLE
VAIN PELKKÄ KIELI, VAAN MYÖS NONVERBAALIA.
VIESTIN PERILLE MENO ON TÄRKEITÄ, EIVÄT
PIENENT YKSITYISKOHDAT.“

Das Hörverständnis verbessert sich	Neues Wortschatz wird gelernt	Die Schüler/innen werden sicherer	Die Motivation verbessert sich
4	4	2	3

Tabelle 10 Welchen Einfluss haben die AV-Materialien auf die Lernenden nach der befragten Lehrer/innen?

Auf die Frage, wie und wo man sehen kann, dass die AV-Materialien die Sprachkenntnisse der Lernenden beeinflussen, wurden sieben Antworten gegeben. Drei Antworten, in denen der Wortschatz erwähnt wurde, wurden schon vorgestellt. (Beispiele 17-19) Beispiele 17 und 20 wurden stammen von derselben Person. Vier weitere Probanden erwähnen unterschiedliche Situationen, in denen sie den Einfluss der AV-Materialien bei ihren Schüler/innen gesehen haben. Eine Person sagt, dass die Lernenden mehr Informationen aus einem Video herausholen können. Eine andere behauptet, dass die Lernenden besser lernen. Diese zwei Befragten geben keine konkreten Beispiele. Zusätzlich schreibt eine Person, dass ihre Schüler/innen sich entspannen und zufrieden mit ihrer Fähigkeit sind. Ein anderer Befragter gibt an, dass die Lernenden seiner Gruppen ab und zu kommentieren, dass sie besser Deutsch verstehen, wenn sie fernsehen.

7. Ergebnisse

Alle befragte Lehrer/innen in dieser Untersuchung gaben an, dass sie AV-Materialien benutzen. Die Häufigkeit der Verwendung von Videos oder Filmen variierte. Das Niveau oder das Alter der Lernenden hat keinen Einfluss auf die Bereitwilligkeit der Lehrer/innen, um AV-Materialien zu verwenden. Youtube wird am häufigsten als eine Quelle für Videos genannt, weil die Materialien dort leicht erhältlich sind und die Internetseite benutzerfreundlich ist. Sonst werden klassische deutsche Filme und Videos zu bestimmten Themen wie Landeskunde, Grammatik usw. erwähnt.

Als Gründe für die Verwendung von AV-Materialien im Unterricht werden Vergnügen, Effektivität sowie authentische Sprache und authentische Situationen erwähnt. Untertitel werden unterschiedlich benutzt, aber einige Lehrer/innen betonen, dass ihre Verwendung von dem Niveau der Lernenden abhängt und dass die Untertitel auf Deutsch effektiver beim Lernen sein können als die Untertitel auf Finnisch.

Die meisten Lehrer/innen behandeln die AV-Materialien nach dem Sehen, aber viele bereiten die Schüler/innen auf das Thema vor dem Sehen vor. Einige Antworten zeigen, dass die Lehrkräfte den Kernwortschatz vor dem Film oder Video behandeln, was auch nach Pilz (2008) wichtig ist, um die Schüler/innen zu aktivieren und das Verstehen zu erleichtern. Niemand von den Befragten scheint die Filme oder Videos ausführlich zu bearbeiten, wie Pilz (2008), Abraham (2009) und Solte (2016) vorschlagen, aber vermutlich hängt es davon ab, dass die Vorschläge von diesen Forschern auch für muttersprachlichen Unterricht geeignet sind. Es ist für die Lehrer/innen wichtiger, einfach das Hörverstehen und die Sprache und Kultur beizubringen. Sie legen weniger Gewicht auf die Elemente des Filmes wie die Handlung oder die Figuren.

Die Interviews stellten heraus, dass die Filme und Videos im Unterricht einen Einfluss auf die Lernenden haben, obwohl nicht unbedingt auf die Sprachkenntnisse, aber auf die Motivation. Die Befragten stellten fest, dass die AV-Materialien das Selbstvertrauen aufzubauen helfen, die Lernenden motivieren und das Verstehen erleichtern, genau wie Pilz (2008) und Moser (2008) auch in ihren Untersuchungen folgern. Was in den Antworten aber nicht angedeutet wird, ist, dass die Motivation am Ende die Sprachkenntnisse auch beeinflusst, weil die Bereitwilligkeit zum Lernen das Wissen verbessert.

Das Hör-Seh-Verstehen wird gar nicht erwähnt, weil es wahrscheinlich kein bekannter Begriff ist. Stattdessen wird Hörverstehen ziemlich häufig genannt. Insgesamt deuten

die Ergebnisse dieser Untersuchung darauf hin, dass die Lehrer/innen über die Möglichkeiten der Arbeit mit Filmen und Videos weitergebildet werden sollen, um das Potential voll auszuschöpfen. Die einschlägigen Untersuchungen, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, geben viele Beispiele für die Möglichkeiten, wie Filme im Unterricht verwendet und ausgewertet werden können. Es wäre sehr wichtig, dass alle Lehrer/innen, unabhängig von Fach, ab und zu Filme und Videos im Unterricht benutzen würden.

Weiter könnte untersucht werden, wie AV-Materialien auf die Lernenden wirkt. Es könnte eine Feldforschung geführt werden, wo einer oder mehrerer Klassen Videos gezeigt wurden und danach die Sprachkenntnisse von verschiedener Perspektiven getestet wurden. Es wäre auch wichtig die Meinungen der Schüler/innen herauszufinden und möglicherweise könnten die Lernenden auch eine Selbsteinschätzung ausfüllen.

Das Material dieser Arbeit war gering, weswegen die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können. Die Antworten entsprachen auch die Erwartungen nicht immer. Aufgrund dessen, könnte diese Forschung durch ein wirkliches Interview ausgeführt werden, weil folgendermaßen könnten die Fragen präzisiert und ergänzt werden.

Quellen:

Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Aquino, C. (1970): Teacher Attitudes toward Audiovisual Instruction as They Are Influenced by Selected Factors within Teaching Environments, *AV Communication Review*, Vol. 18, No. 2, S. 187-195

Birulés-Muntané, J. & Soto-Faraco, S. (2016): Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages, *PLoS ONE* 11(6): e0158409.
<https://doi.org/article/d4eabc0d3a50488d96d7774f54d6259b> [Zuletzt aufgerufen am 19.03.2019]

Blell, G.; Lütge, C. (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln: Filme im Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 1/2004/6: 404.

Buckingham D. (2003): *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge: Polity Press.

Canning-Wilson, C. (1998): Visual support and language teaching. *TESOL Arabia News*, Vol. 5, no. 4, S. 3-4.

Canning-Wilson, C. (2000): Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom, *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11
<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> [Zuletzt aufgerufen am 19.03.2019]

Idris, A.E. (2015): The Effects of Audio-Visual Materials in the Teaching and Learning of the Speaking Skill in Junior Secondary Schools, *International Journal of Social Science and Humanities Research ISSN 2348-3164 (online)* Vol. 3, Issue 3, S.50-58, Nigeria

Knowlton, J. & Hawes, E. (1962): Attitude: Helpful Predictor Of Audiovisual Usage?, *Audio Visual Communication Review*, Vol. 10, No. 3, S.147-157, Springer

Kokko, A. (2014): Televisiotekstitysten vastaanotto: katsojien kielitaidon vaikutus asenteisiin, Pro gradu -tutkielma, ranska, ranskan kääntäminen ja tulkkaus, Turun yliopisto.

Moser, A. (2008): Azione! Teaching listening skills through video: a web-based program of film and television segments designed for italian language courses at Yale University. In: Occhipinti Emanuele (Hg.) (2008): *New approaches to teaching italian language and culture: case studies from an international perspective*, Cambridge Scholars Publishing, S.468-497.

Pilz, K. (2008): Italian language and culture in close-up: Using film at all levels of proficiency. In: Occhipinti Emanuele (Hg.) (2008): *New approaches to teaching italian language and culture: case studies from an international perspective*, Cambridge Scholars Publishing, S.468-497.

Rasul, S. & Bukhsh, Q. & Batool, S. (2011): A study to analyze the effectiveness of audio visual aids in teaching learning process at university level, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28 (2011) 78–81.

Ruusunen, V. (2011): Using movies in EFL teaching: the point of view of teachers. Pro gradu –tutkielma, englantia, kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.

Solte, E. (2016): Film im Fremdsprachenunterricht: Methoden, Tipps und Informationen, Berlin: Vision Kino gGmbH –Netzwerk für Film- und Medienkompetenz.

Stamann, C. & Janssen, M. & Schreier, M. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse –Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>. [Zuletzt aufgerufen am 19.03.2019]

Surkamp, C. 2017: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Springer-Verlag,

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

ANHANG 1 – Einwilligungserklärung

Turun Yliopisto
Humanistinen tiedekunta, saksan kieli
Emilia Pajunen
Pro-Gradu Tutkielma

VASTAUSTEN KÄYTTÖLUPA TUTKIMUKSESSA

Teen Pro-Gradu tutkielmaa audiovisuaalisten materiaalien käytöstä saksan opetuksessa. Haluan selvittää, käytetäänkö audiovisuaalisia materiaaleja saksan opetuksessa, ja miten niiden kanssa menetellään oppitunneilla. Lisäksi keskityn audiovisuaalisten materiaalien hyödyllisyyteen kielen oppimisessa. Tutkimustani varten haastattelen saksan opettajia sähköpostitse. Etsin tutkimukseen osallistujia eri koulutusasteilta ja erilaisista laitoksista, jotta saisin mahdollisimman monipuolisia vastauksia. Tutkimukseen saatuja tietoja käsittelen luottamuksellisesti ja anonyymisti. Kaikki henkilötiedot jäävät omaan käyttööni.

Ympyröi vastauksesi.

1. Vastauksiani saa käyttää tutkielmassa:

Kyllä / Ei

2. Tutkija saa ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse mahdollisia tarkentavia kysymyksiä varten

Kyllä / Ei

Paikka ja päivämäärä: _____

Haastateltavan nimi ja yhteystiedot

Haastateltavan allekirjoitus

ANHANG 2 – Frageformular

Kyselylomake audiovisuaalisen materiaalin käytöstä kielten opettamisessa

1. Taustatiedot

Nimi (arkistointia varten):

Syntymävuosi:

Sukupuoli:

Kansalaisuus:

Oppilaitos, jossa olet töissä (lukio, yläaste yms.):

Saksan opettamisen kesto (vuosina):

Äidinkieli/-kielet:

Muut opetettavat aineet:

2. Avoimet kysymykset

A) Käytätkö audiovisuaalista materiaalia (elokuvia, videoita) saksan opettamisessa? (Jos et käytä siirry suoraan kohtaan 3, jos käytät, vastaa kohdan 2 kysymyksiin)

B) Minkä tason opiskelijoiden kanssa käytät audiovisuaalista materiaalia?

C) Mitä elokuvia/videoita olet näyttänyt opiskelijoillesi?

- Mistä lähteestä löydät näitä materiaaleja?

- Miksi?

D) Kuinka usein käytät audiovisuaalista materiaalia opetuksessa?

E) Näytätkö näitä materiaaleja tekstityksillä, ilman vai vaihdellen?

- Miksi?

F) Miten käsittelet näitä materiaaleja opiskelijoittesi kanssa?

(tehtävänannot)

- Missä vaiheessa katsomista käsittelette materiaaleja opiskelijoiden kanssa? (ennen, jälkeen yms.)

G) Vaikuttaako audiovisuaalinen materiaali opetuksessa opiskelijoittesi kielitaitoon?

- Miten?

- Mistä sen huomaa?

3. Avoimet kysymykset (Vastatessasi EI kohtaan 2 A)

A) Mikä vaikuttaa siihen, ettet käytä audiovisuaalisia materiaaleja saksan opetuksessasi?

B) Mitä mieltä olet yleisesti audiovisuaalisten materiaalien hyödyntämisestä opetuksessa?

Finnische Zusammenfassung

Audiovisuaaliset materiaalit saksa vieraan kielenä –oppitunneilla – Miksi ja miten elokuvia ja videoita käytetään ja käsitellään oppitunneilla

Suomessa monet lapset omaksuvat englantia aika varhaisessa elämänvaiheessa. Syynä on muun muassa opetus, mutta myös se, että Suomessa televisiossa näytetään elokuvia ja sarjoja alkuperäisellä kielellä, joka yleensä on englanti. Tässä työssä teemana onkin audiovisuaalisten materiaalien eli videoiden ja elokuvien vaikutus kielitaitoon ja näiden hyödyntäminen vieraiden kielten oppitunneilla.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, käyttävätkö Suomessa opettavat saksan kielen opettajat audiovisuaalisia materiaaleja tunneillaan. Pyrkimys on myös selvittää, minkälaisia materiaaleja saksan tunneilla käytetään, miten niitä käsitellään ja huomaavatko opettajat kyseisten materiaalien vaikutuksia oppilaidensa kielitaitoon.

Tutkimusmateriaali kerättiin lähettämällä kysely suomalaisten koulujen saksan opettajille sähköpostitse. Kouluja etsittiin internetistä saksan kielen opetuksen perusteella ja pääosin Turun alueelta. Opettajat valittiin sen mukaan, löytyikö heidän yhteistietojaan koulujen internetsivuilta. Kyselyjä lähetettiin yhteensä 41 ja vastauksia tuli yhteensä 9.

Termejä

Tutkimukseen liittyy keskeisesti termit kuten mediakasvatus, audiovisuaalinen opetusmateriaali, elokuvalukutaito, sekä ”Hör-Seh-Verstehen” eli kuullun ja nähdyn ymmärtäminen. Mediakasvatus esitellään, koska elokuvat ja videot kuuluvat siihen. Audiovisuaalinen opetusmateriaali on tämän työn keskeinen käsite. Elokuvlukutaito ja kuullun ja nähdyn ymmärtäminen ovat taitoja, joita tarvitaan elokuvien ja videoiden käsittelyyn.

Mediakasvatuksen tavoitteena on opettaa taitoa käsitellä tekstin lisäksi myös kuvaa ja ääntä eli medialukutaitoa (Buckingham, 2003). Mediakasvatukseen kuuluu kuitenkin mediasta opettamisen lisäksi myös median avulla opettaminen (Vesterinen, 2011). Tässä tutkimuksessa mediakasvatusta käsitellään ”median avulla” näkökulmasta.

Ymmärtääkseen audiovisuaalisen opetusmateriaalin käsitteen on ensin ymmärrettävä termi ”audiovisuaalinen”. Tämä termi koostuu sanoista audio eli kuultu ja visuaalinen

eli nähty. Audiovisuaalinen opetusmateriaali siis koostuu materiaaleista, joissa esiintyy sekä ääntä, että kuvaa. Englanniksi ”audio visual teaching aids” viittaa myös siihen, että audiovisuaaliset oppimateriaalit ovat apuvälineitä oppitunneilla.

Joidenkin tutkijoiden mukaan audiovisuaalisiin materiaaleihin kuuluvat materiaalit, jotka sisältävät pelkkää ääntä tai kuvaa, eikä vain molempia. Materiaaleihin kuuluu siis kaikki, mikä välittää tietoa muuten kuin kielen ja kielellisten symbolien avulla.

Oppikirjassa esiintyvä kuva kuuluisi audiovisuaalisiin materiaaleihin, mutta itse kirja ei. Audiovisuaalisia materiaaleja tarkastellaan myös opetusmenetelminä, jotka tekevät oppimisesta kannustavampaa, helpompaa ja kiinnostavampaa. Tämän näkökulman mukaan audiovisuaalisiin opetusmateriaaleihin kuuluvat taulukot, kartat, mallit, elokuvat, projektorit, radio yms. (Rather, 2004) Audiovisuaaliset materiaalit välittävät realistisia kokemuksia ja herättävät huomiota. Ne vaikuttavat ajatteluun näkö- ja kuuloaistien kautta. Audiovisuaaliset materiaalit herättävät oppilaiden mielenkiinnon ja tukevat oppimista ja opettamista. Nämä materiaalit nähdään myös tapana avartaa oppijoiden tietämystä kuvan ja äänen avulla. (Rasul yms. 2011) Tässä työssä keskitytään audiovisuaalisiin oppimateriaaleihin, jotka sisältävät sekä kuvaa että ääntä.

Elokuvalukutaito määritellään eri tavoin. Surkamp (2010) toteaa, että elokuvalukutaito on taito lukea liikkuvia kuvia, tulkita äänimerkkejä, sekä osata käyttää ja muokata elokuvaa (kriittisesti). Blell ja Lütge (2004) määrittävät elokuvalukutaidon pätevyudeksi käsitellä elokuvia objektiivisesti, kriittisesti, itsenäisesti, sosiaalisesti vastuullisesti, vieraskielisen luovasti ja kulttuurienvälisesti. Abraham (2009) taas kuvailee elokuvalukutaitoa kyvyksi ”lukea” kuvia eli merkityksen ja tarkoituksen löytämiseksi kuvista.

Surkamp (2010) erottelee elokuvalukutaidon seitsemään alataitoon: Taito erottaa keksitty ja oikea todellisuus, tiedot siitä, mistä elokuva koostuu, taito tulkita elokuvaa genren mukaan, taito ymmärtää elokuvaa syvällisesti ja samaistua elokuvan henkilöihin, taito muodostaa perusteellinen mielipide elokuvasta, taito tuottaa omia elokuvia, taito käsitellä elokuvaa omaan elämään verraten. Vieraiden kielten tunneilla esiintyy myös kulttuurienvälisen kommunikaatiotaito, jonka avulla oppija oppii refleктоimaan vierasta kulttuuria oman kulttuurin pohjalta. Abrahamin (2009) mielestä elokuvalukutaitoon kuuluvat taito kuvailla elokuvan kieltä, tunnistaa elokuvatyyppillisiä keinoja, yhdistää tarinoita ja käsitellä omia tunteita.

”Hör-Seh-Verstehen” määritellään kuvan ja äänen havainnoinniksi, tallentamiseksi ja työstämiseksi. Kun ääneen lisätään kuva, voidaan kieltä havainnoida käyttäytymisen kautta, havaitaan kulttuurisia, historiallisia ja maantieteellisiä elementtejä, tuntemattomat äänet saavat kasvot, kuvat tukevat muistia, maailmankuva laajenee ja motivaatio kasvaa. (Thaler, 2007)

Miksi videoita ja elokuvia pitäisi näyttää oppitunneilla?

Videot voivat tehdä tehtävästä, tilanteesta tai kielestä autenttisempaa. Videot mahdollistavat eriyttämisen, kun ne auttavat oppijoita laittamaan tapahtumia järjestykseen ja tukevat muistia, sekä antavat erilaisille oppijoille uusia tapoja oppia. (Canning-Wilson, 1998) Videon avulla oppija voi selvittää tuntemattomien sanojen merkityksiä tai yhdistää kuultua tilannekontekstiin (Moser, 2008). Elokuvia katsoessa oppijat keskittyvä tapahtumiin, mutta samalla kieli tallentuu heidän alitajuntaansa. Elokuvien avulla voi oppia kielen ja kulttuurin välisestä suhteesta, sillä toisin kuin kirjoitetussa kielessä, voi elokuvissa nähdä tunteita ja kulttuuriominaista kanssakäymistä. (Pilz, 2008)

Pilz (2008) tutki Macquarieren yliopistossa Sydneyssä miten videot voisivat tukea oppimista muiden opetusmateriaalien lisäksi. Hän totesi tutkimuksensa lopussa, että elokuvapohjainen oppiminen on tehokasta, koska oppijat kehittävät kieli-, ajattelu- ja oppimistaitojaan. Kokeella todistettiin, että elokuva on joustava mediatyyppi, joka sulautuu hyvin vieraan kielen oppitunnille, mutta elokuva täytyy tuoda opetussuunnitelmaan hyvin suunniteltujen tehtävien kanssa. (Pilz, 2008)

Vaikka elokuvilla on käsikirjoitukset, ovat ne silti lähempänä aitoa kieltä, kuin oppimateriaalit. Elokuvia suositellaan oppitunneille siksi, että elokuvan avulla oppijoille kehitty monia taitoja ja erilaisia ymmärtämisen muotoja. Elokuvaa ei pitäisi kuitenkaan käyttää muiden oppimateriaalien tilalla, vaan niiden lisäksi, jotta monilukutaito kehittyisi. (Pilz, 2008)

Miten videoita ja elokuvia voi käsitellä oppitunneilla?

Elokuvaan liittyviä tehtäviä voi tehdä ennen tai jälkeen katsomisen, sekä katsomisen aikana. Tehtävät voidaan jakaa myös tyyppin mukaan, esim. kirjallinen tehtävä tai suullinen tehtävä. Elokuvaan liittyvät tehtävät voivat käsitellä kielioppia, sanastoa, kulttuuria, kuullunymmärrystä tai elokuvaa itsessään. Ei ole yksiselitteistä, minkälaiset

tehtävät edistäisivät oppimista parhaiten, mutta tärkeintä on valmistella tehtävät huolella antamaan haastetta oppilaille.

Jotta oppilaat aktivoituisivat elokuvaa varten ja jotta ymmärtäminen helpottuisi, täytyy pohjustaa elokuva, herättää motivaatio, määrittää konteksti ja selittää tehtävänanto. Tehokkain tapa helpottaa ymmärtämistä on näyttää elokuva pienemmissä pätkissä. Elokuvan jälkeen on tärkeää, että oppilaat saavat jakaa mielipiteitään ja kokemuksiaan. Jos vieraan kielen taito ei riitä siihen, on oppilaille annettava mahdollisuus tunteidensa ilmaisuun omalla äidinkielellä. Näin oppilaat saavat mahdollisuuden ilmaista omia elokuvakokemuksiaan, kehittää omaa elokuvamakua ja oppia puhumaan omista ajatuksistaan. Näytteleminen on myös hyvä harjoitus, koska oppilaat oppivat samaistumaan erilaisiin henkilöihin ja tulevat kosketuksiin vieraiden käyttäytymistapojen ja tunteiden kanssa. (Solte, 2016)

Elokuvaa voidaan käsitellä monenlaisin tavoin. Jotta oppilaiden taidot kehittyisivät monipuolisesti, täytyy oppitunneilla käyttää monimuotoisia tehtäviä. Valittaessa videoita ja elokuvia, sekä niihin liittyviä tehtäviä vieraan kielen tunnille täytyy myös ottaa huomioon oppilaiden ikä ja taso.

Tekstityksillä vai ilman?

Vastaus tähän kysymykseen riippuu paljolti oppijoiden tasosta ja itse materiaalista. Kun oppilaiden taso on vielä matala, voivat tekstitykset tukea ymmärtämistä, mutta joskus voi olla hyödyllisempää antaa katsojien itse selvittää merkityksiä kuvan avulla. On myös tärkeä huomioida, näytetäänkö tekstitykset kohdekielellä vai katsojien äidinkielellä. Birulés-Muntané ja Soto-Faraco (2016) toteavat, että kohdekieliset tekstitykset voivat parantaa kuullunymmärrystä ja vähintään auttaa oppijoita, joiden kielitaito ei ole vielä vahvaa. Asiaankuuluvat tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka äidinkielellä olevat tekstitykset saattavat johdattaa oppijoita väärään suuntaan, voivat kohdekieliset tekstitykset auttaa ymmärtämään elokuvan tapahtumia. Tekstitykset myös helpottavat elokuvan vastaanottoa. (Solte, 2016)

Aikaisempi tutkimus opettajien asenteista audiovisuaalisia oppimateriaaleja kohtaan

Työssä esitellään muutama tutkimus 1960- ja 1970-luvulta ja yksi 2010-luvulta. Vaikka vanhemmista tutkimuksista on yli 50 vuotta, ovat syyt opettajien negatiiviseen asennoitumiseen pysyneet samana. Asenne elokuvien hyödyllisyydestä on kuitenkin ollut positiivinen jo 1960-luvulla ja jopa parantunut 2000-luvulle tultaessa. 1960 ja 1970 luvulla esteenä elokuvien käyttöön oppitunneilla on ollut laitteisto ja nykypäivänä copyright-ongelmat. Ongelmaksi on jäänyt elokuvien, sekä valmiiden tehtävien saatavuus.

Analyysi ja tulokset

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajien suhtautumista audiovisuaalisiin materiaaleihin saksan oppitunneilla. Kaikki vastanneet opettajat kertoivat käyttävänsä audiovisuaalisia materiaaleja oppitunneillaan riippumatta oppilaiden iästä tai tasosta. Jotkut opettajat näyttävät videoita ja elokuvia joka viikko ja harvimmillaan pari kertaa kuukaudessa tai kurssissa.

Elokuvia ja videoita, joita kyselyyn vastanneet näyttävät oppitunneillaan oli paljon erilaisia. Suurin osa vastaajista kertoi käyttävänsä Youtubea lähteenä näille audiovisuaalisille materiaaleille. Osa kertoi käyttävänsä myös saksalaisia internetsivuja kuten Deutsche Welle ja Goethe Institut. Moni vastaajista kertoi käyttävänsä myös omia DVD-levyjä. Vastanneet opettajat kertoivat myös näyttävänsä oppilailleen sekä sarjoja, että elokuvia, mutta myös lyhyitä videoita.

Suurin osa vastanneista opettajista kertoi näyttävänsä audiovisuaalisia materiaaleja sekä ilman, että tekstitysten kanssa ja vain yksi kertoi näyttävänsä elokuvia ja videoita ilman tekstityksiä. Kaikki vastaajat eivät jakaneet tekstitysten kieltä, sillä sitä ei kysyty, mutta ne jotka sen jakoivat, eivät kertoneet käyttävänsä suomenkielisiä tekstityksiä, vaan suurin osa kertoi pyrkivänsä käyttämään saksankielisiä tekstityksiä.

Vastanneet opettajat kertoivat käyttävänsä tiettyjä lähteitä, koska näissä lähteissä on laadukasta ja monipuolista materiaalia ja ne ovat helposti saatavilla. Syitä audiovisuaalisten materiaalien käyttöön oli monia. Muutama vastaaja kertoi niiden elävöittävän tuntia. Osa kertoi videoiden ja elokuvien opettavan kulttuuria. Jotkut vastaajista totesivat audiovisuaalisten materiaalien sisältävän autenttista kieltä.

Vain kaksi vastaajista kertoi käsittelevänsä elokuvia ja videoita katsomisen aikana. Suurin osa näyttäisi käsittelevän näitä materiaaleja ennen katselua ja sen jälkeen. Vastausten valossa voi todeta, että tehtäviä tehdään sekä suullisesti, että kirjallisesti. Osa mainitsi monivalintakysymyksiä ja keskustelua katsomisen jälkeen. Muutama kertoi käsittelevänsä sanastoa ja muutama taas kertoi joskus vain katsovansa ilman mitään tehtäviä. Osa kertoi tekevänsä kysymykset audiovisuaalisiin materiaaleihin itse ja osa taas kertoi käyttävänsä valmiita tehtäviä tai kysymyksiä.

Kaikki opettajat vastasivat myönteisesti elokuvien ja videoiden vaikutuksesta oppilaisiin. Erilaiset vaikutukset jakautuivat tasaisesti vastausten välillä. Kuullunymmärrys, sanavaraston laajeneminen, itsevarmuus ja motivaatio mainittiin vastauksissa. Osa opettajista myös kertoi huomanneensa kehitystä oppilaiden tuotoksissa ja aktiivisuudessa katsomisen jälkeen.

Vastausten perusteella näyttää siltä, että opettajat tarvitsisivat lisää tietoa elokuvien ja videoiden hyödyllisyydestä, eikä vain vieraiden kielten oppimisessa, vaan myös yleisissä elämäntaidoissa. Tähän opettajat tarvitsisivat myös enemmän valmiita opetusmateriaaleja audiovisuaalisten materiaalien käsittelyn avuksi, jotta he pystyisivät hyödyntämään videoiden ja elokuvien täyden potentiaalin.

Tämän työn tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä, sillä vastaajia oli vain yhdeksän ja kyse oli vain saksan kielen opettajista. Tätä tutkimusta voisi laajentaa oppilaiden kokemuksiin ja mielipiteisiin suorittamalla kenttätutkimusta ja kokeiluja. Tämän tutkimuksen voisi suorittaa myös uudestaan pitämällä haastatteluja kasvotusten, jotta kysymyksiä olisi mahdollisuus selkeyttää ja näin ollen saada tarkempia vastauksia.