This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

Deutschlernen durch bewegliche Bilder?
Zum Einsatz audiovisueller Medien im Sekundarbereich II in der Slowakei aus der Perspektive der Lehrenden

Michaela KOVÁČOVÁ, Veronika JURKOVÁ

Abstract

Learning German through moving pictures? On the use of audio-visual media in upper secondary education in Slovakia from the teacher's perspective

Movies are an essential part of our media reception. They have been used as a tool for learning foreign languages from the very beginning, but this trend has been growing in recent years. This quantitative study explores the attitudes of teachers from secondary schools in Slovakia to the use of audio-visual media as teaching material, and surveys how they apply AV material in German language lessons. A total 109 teachers participated in the survey, conducted in 2018–2020. The findings indicate that mostly short audio-visual formats, primarily educational videos, are integrated into German lessons at secondary schools, and that teachers usually apply tasks that are familiar from reading and listening activities. Creative interpretative methods are not given enough space.

Keywords: movies, teachers' attitudes, secondary schools, German as a foreign language

DOI: 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0008

1. Zur Rolle des Films im Fremdsprachenunterricht

Gegenwärtige Kulturen sind in hohem Maße visuell. Wir sind nahezu ständig von statischen und bewegten Bildern umgeben und ihre Flut wird v. a. auf den Bildschirmen unterschiedlicher mobiler Geräte wahrscheinlich noch wachsen. Die bewegten Bilder gibt es als eine mit technischen Mitteln ausgeführte Kunstform (Kunstfilm) sowie als Bestandteil der breiten visuellen Populärkultur (kommerzielle Spielfilme, Fernsehen, Internetvideos). Überdies findet der Film sein Echo in der digitalen Unterhaltungskultur (Videogames, Handy-Applikationen, Internet) und in Konsumwaren (Merchandisingprodukte). Filme in ihren unterschiedlichen Formen sind somit zum Bestandteil unseres Alltags geworden. Sie erweitern unser Weltwissen, rühren unsere Emotionen an, erlauben uns Erfahrungen, die weit über das hinausreichen, was wir selbst erleben können, beeinflussen unsere Beurteilung sozialer Realität, die Identitätsbildung, bestimmen das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis sowie das Verständnis fremder Kulturen mit. Anders et al. (2019) konstatieren sogar, dass der Film und andere audiovisuelle (AV-) Medien inzwischen Buch und Schrift

als narrative und kulturelle Leitmedien abgelöst hätten, denn im Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen kann man eine deutliche Hinwendung von gedruckten hin zu AV- und sog. neuen Medien beobachten.

In den Geisteswissenschaften reagierte man auf diese Prävalenz des Visuellen durch „cultural studies", die ihre Aufmerksamkeit auf die Populärkultur richten. Konzepte wie „iconic turn" und „visual culture" wurden interdisziplinär fruchtbar (Kolečáni Lenčová 2017). Ferner etablierte sich ein neuer breiterer Textbegriff, der auch AV-Formate umfasst.

Die Fremdsprachendidaktik fokussierte sich bereits mit dem Aufkommen der AV-Methode in den 1950er Jahren auf diese Medien. Im DaF-Unterricht begannen sich AV-Texte Ende der 1960er Jahre zu etablieren und seit Anfang der 1980er nahm ihr Gebrauch im Unterricht zu, wobei er hauptsächlich lernpsychologisch begründet wurde. Ende der 1980er Jahre äußerte Inge Schwerdtfeger (1989) die revolutionäre Forderung, neben den vier „klassischen" Fertigkeiten Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben auch das Hör-Seh-Verstehen als eine selbstständige fünfte Fertigkeit zu betrachten. In den 2000er Jahren wurde der fremdsprachige Film v. a. als motivierendes, authentisches Material zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen wahrgenommen, das außerdem Einblicke in die fremdsprachige Realität ins Klassenzimmer bringt (Brandi 2005, Chudak 2008). Erst neuere Veröffentlichungen fokussieren den fremdsprachigen Film auch als Medium bzw. Kunstwerk und versuchen, sprachliches, kulturelles und mediales Lernen zu verzahnen.

Für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) wurde eine Vielzahl von Methoden entwickelt. Die Lernenden müssen dabei nicht immer den ganzen Film auf einmal sehen (Block--Präsentation), sondern können ihn auch aufgegliedert in mehrere Teile (Intervall-Präsentation) rezipieren, wobei zwischen den Vorführungen eine Reflexion des Gesehenen in Form von Aufgaben integriert werden kann. Bei der Sandwich-Präsentation werden nur einige Teile vorgeführt, andere von der Lehrkraft (in einer lernerangemessenen Sprache) nacherzählt. Schließlich kann man auch nur ein bestimmtes Filmesegment detailliert analysieren (Segment-Präsentation).

Die Lerneraktivitäten schließen drei Phasen ein – vor, während und nach der Rezeption. Die erste Phase vor dem Sehen dient der Motivierung der Lernenden und dem Aufbau von Erwartungshaltungen (Assoziationsübungen zum Filmtitel, Filmthema oder zum zusätzlichen visuellen oder auditiven Material (Filmplakat, Standbilder aus dem Film, Trailer, Soundtrack, aufgrund deren der Charakter der Protagonist*innen, die Atmosphäre und manchmal auch das Genre eingeschätzt werden können). Für die sprachliche und inhaltliche Vorentlastung können Zuschauerkritiken und andere schriftliche Paratexte eingesetzt werden.

In der Phase während des Sehens dienen die Aufgaben primär der Verständnissicherung der Filminhalte. Im Hinblick auf das mediale Lernen im Sinne der Filmbildung ist aber auch die Erfassung der formalen Filmaspekte von Interesse. Die Aktivität der Lernenden bei der Aufgabenlösung soll relativ einfach sein, damit sie sich weiterhin auf den Film konzentrieren können (Multiple--Choice-, Zuordnungs-, Ergänzungsübungen). Den geschlossenen Übungen sollen aber offene Aufgaben folgen (Bildung von Hypothesen über den weiteren Filmverlauf oder die Figurenentwicklung, Beschreibung einer im Film erwähnten, aber noch nicht gesehenen Figur, „silent viewing",[1] „blind listening",[2] „split viewing"[3] usw.), die den Lernenden mehr Handlungsspielräume bieten, zu individuelleren Resultaten führen, Stoff für spontane Diskussionen liefern und somit die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks fördern.

In der Phase nach dem Sehen sollen die Lernenden zuerst ihre Eindrücke über den Film äußern. Erst danach sollen Filmrekapitulation und Filmanalyse folgen, die in ein tieferes Filmverständnis bezwecken. Bei einer Interpretation des Filmwerks sollen sowohl die erlebten Emotionen als auch

[1] Beim „silent viewing" verfolgen die Lernenden nur die Bildspur und versuchen die Tonspur (Dialoge, begleitende Musik) anhand des Gesehenen zu rekonstruieren.

[2] Das „blind listening" ist ein umgekehrtes Vorgehen. Die Lernenden nehmen nur die Tonspur wahr und verbalisieren dann ihre Vermutungen zur Bildspur.

[3] Beim „split viewing" handelt es sich um ein arbeitsteiliges Vorgehen, wobei eine Gruppe den Film ohne Ton rezipiert, die andere ohne Bild und anschließend sie ihre Hypothesen im Austausch überprüfen.

Resultate der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Film mitberücksichtigt werden. Neben den analytischen auf Reflexion gerichteten Aufgaben, die den Filmaufbau, die Entwicklung der Figuren, die kulturellen Muster oder cineastische Mittel unter die Lupe nehmen können und meistens in Form eines Filmgesprächs realisiert werden, können auch kreative (ein Remake oder eine Fortsetzung des Films entwerfen), handlungsorientierte, gestalterische (Filmplakat entwerfen, filmische Standbilder manipulieren, Kostüme für das Remake entwerfen) oder szenische Aufgaben gestellt werden (Inszenierung offener Szenen, Casting-Simulation). Weiterführende Aufgaben können die Kenntnisse zum Filmthema oder dem Film als Medium vertiefen oder sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen (Recherchen, Referate, Diskussionen) (Anders et al. 2019, Blell et al. 2016, Henseler et al. 2011, Krammerer/Maiwald 2021, Surkamp 2017).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die prototypischen Verfahren zwar vom Spielfilm ausgehen, aber auch auf andere narrative Formate wie kurze Lehrfilme die als Begleitmaterial zu Lehrwerken immer häufiger erscheinen, Soaps, z. T. auch auf Videoclips zu Liedern und im eingeschränkten Maße auch auf Dokumentarfilme übertragbar sind.

Empirische Studien zur Implementierung der Filmarbeit in den FSU belegen, dass ca. 60 % (Tuncay 2014) bis 85 % (Al Murshidi 2020, Kabooha 2016) der Lernenden gerne mit AVMedien arbeiten. Günter Burger (2019) führt in seiner aufgrund von 160 Evaluationen entstandenen Metastudie überwiegend positive Effekte auf die Motivation, Wortschatzerweiterung, Hörverstehen und Entwicklung produktiver Fertigkeiten sowie auf die Erweiterung des landeskundlichen Wissens an.

Trotz dieser Vorteile berücksichtigen die Bildungsstandards für DaF für die Sekundarstufe II in der Slowakei (URL 1, 2, 3, 4), die Leistungsstandards für Abiturient*innen (URL 5) sowie die Richtlinie Nr. 33/2020 über didaktische Mittel (URL 6) den Filmeinsatz nur minimal. Filme treten eher in der Rolle fakultativer Lernmittel auf, wo sie jedoch eindeutig im Schatten der Printkultur stehen. Ihre Beschaffung für Bildungsziele wird in der Richtlinie über die didaktischen Mittel (URL1) ausgeblendet[4], obwohl – im Einklang mit dem Referenzrahmen – von den Lernenden beim Abschluss der Sekundarstufe II auf dem B1- und B2-Niveau erwartet wird, dass sie Spielfilme bzw. Filmabschnitte in der Standardsprache global verstehen. Bei den B1-Lernenden beschränkt sich die Rezeption auf AV-Texte über vertraute Alltagsthemen. B2-Lernende sollen auch AVTexten über unbekannte Themen folgen, die Filmhandlung interpretieren und kurz zusammenfassen und eine Stellungnahme dazu abgeben können (URL 2, 3). Abiturient*innen sollen Stellung zu den Themen „Fernsehen als Massenmedium und seiner Wirkung auf die Einzelne(n), das Familienleben und die Gesellschaft“ beziehen können sowie das Kulturleben auf Filmfestivals beschreiben. Im Falle eines persönlichen Interesses können sie vertiefend auf die Filmwelt bei Themenkreisen wie „Kultur und Kunst“, „Freizeit, Vorlieben und Lebensstil“, ggf. „Wissenschaft und Technik im Dienst der Menschheit“ eingehen (URL 4). Der Stand der Sprachkompetenzen macht es aber möglich, eine breite Palette von sprachlichen Handlungen zu realisieren, die in den Bildungs- oder Leistungsstandards nicht direkt angeführt sind. Für den Eingang des Films in den Unterricht spricht auch die Tatsache, dass die Medienerziehung seit 2008 als ein fächerübergreifendes Thema ein obligatorischer Bestandteil der schulischen Curricula ist.

Die Lage ist also zwiegespalten, einerseits gibt es Anforderungen, die die Integration des AV--Materials befürworten, die AV-Medien sind für die Lerner zugleich attraktiv, andererseits erhalten die Lehrkräfte vom Ministerium nicht die notwendige Unterstützung – weder finanziell noch durch Bereitstellung authentischer AV-Materialien und ihrer Didaktisierungen. Sie bekommen so zwar eine große Freiheit bei der Auswahl und Umgang mit den Materialien, aber die Qualität der schulischen Filmarbeit hängt dann im großen Maße von ihrem didaktischen Können und ihren Recherchen im kostenlosen Angebot im Netz ab. Wie die Lehrkräfte mit dieser Situation umgehen, versuchte man durch eine Fragenbogenerhebung zu ermitteln.

[4] Eine Ausnahme bilden begleitende DVDs zu den vom Ministerium bewilligten Lehrwerken. Sie gelten als Komponente des Lehrwerks und ihre Anschaffung wird mitfinanziert. Leider existieren diese Lehrfilme nur für A1–A2 Niveaus und sind für den Aufbau von „film literacy“ nur wenig relevant.

2. Empirische Studie – Einsatz vom AV-Medien im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lehrenden

2.1. Forschungsfragen

Wie schätzen die Lehrkräfte das eigene Filmwissen[5] ein und wie haben sie die methodisch--didaktische Kompetenz für die Arbeit mit Videomaterial erworben?
Wie oft werden Filme bzw. AV-Materialien im Unterricht verwendet?
Welche Faktoren hindern die Lehrkräfte, AV-Materialien im DaF-Unterricht einzusetzen?
Welche Ziele beabsichtigen die Lehrkräfte durch den Einsatz von AV-Materialien zu erreichen?
Welche Arten von AV-Materialien verwenden sie im Unterricht?
Was beeinflusst die Wahl des AV-Materials?
Wie präsentieren sie das Material?
Wie wird das Videomaterial didaktisch aufgearbeitet (selbstständige/übernommene Didaktisierungen, Schwerpunkte der Filmarbeit, ihre Phasierung, Aufgabentypologie)
Wie nehmen sie die Reaktion der SuS auf die Filmarbeit wahr?

2.2. Stichprobe und Erhebungsinstrument

Die Erhebung fand 2018-2020 unter Lehrenden im Sekundarbereich II statt. Die Grundgesamtheit bilden die im Staatlichen Pädagogischen Institut[6] registrierten Mittelschulen (Gymnasien, Fachmittelschulen und Konservatorien). Als Erhebungsinstrument diente ein Fragebogen mit insgesamt 41 Fragen, davon zwei offene Fragen, vier halbgeschlossene Auswahlfragen mit Mehrfachantworten, darunter auch mit der Möglichkeit zu einer eigenen kreativen Textantwort, drei Auswahlfragen und 32 sechsstufig skalierte Fragen zur Ermittlung von Frequenzen und Einstellungen.

An der Befragung nahmen 109 Lehrkräfte teil, das Gros der Antworten ist 2020 eingegangen. Von den Befragten unterrichten ca. 70 % an einem Gymnasium und 30 % an einer Fachschule. Es handelt sich überwiegend um erfahrene Lehrende; 45 % der Proband*innen unterrichten länger als 20 Jahre, 39 % verfügen über eine Berufserfahrung zwischen 10 und 20 Jahren, nur 16 % unterrichten kürzer. 44 % des befragten Personenkreises wirken in einer mittelgroßen Stadt (21.000 und 100.000 Einwohner), ca. 35 % in einer Großstadt (über 100.000 Einwohner) und 21 % in einem kleineren Ort.

2.3. Ergebnisse

Fokussiert man die Voraussetzungen der Lehrkräfte für die Filmarbeit, ergibt sich das folgende Bild: Die Befragten zeigen ein relativ hohes Interesse am Medium Film, der Mittelwert (MW) auf einer 6-stufigen Skala liegt bei 4,4. Ihr Filmwissen schätzen sie im Durchschnitt mittelmäßig ein (MW 3,3). Überraschend schätzen sie ihre Kompetenz, über Filme Deutsch zu sprechen und sie zu analysieren wesentlich höher ein (MW 4,4). Diese Diskrepanz deutet auf die subjektive Überzeugung der Befragten hin – die durch ministeriale Vorgaben und Präsentation der Welt von AV-Medien in den Lehrwerken unterstützt wird – dass eine intuitive, aus der alltäglichen Rezeption erwachsene Filmarbeit für den Unterricht ausreicht.

Bei der Eruierung der Lernbiografie bezüglich der filmspezifischen methodisch-didaktischen Kompetenzen geben 44,4 % der Befragten an, dass die Aneignung der entsprechenden Kompetenzen kein Bestandteil ihrer formalen Bildung war, nur 14,8 % erklären, eine Fortbildung zu diesem Thema absolviert zu haben. Zugleich behaupten 38,8 %, sich autodidaktisch im Bereich Filmarbeit weiterzubilden und 25,9 % pflegen diesbezüglich einen Austausch mit Kolleg*innen.

[5] Im Fragebogen wurde es definiert als Kenntnis der Filme, die auch außerhalb des Mainstreams liegen, die Kenntnis wichtiger Filme aus unterschiedlichen Epochen der Filmgeschichte, die Fähigkeit, die Machart des Films zu analysieren, der Überblick über das aktuelle Geschehen in der Filmbranche (Festivals, Regisseur*innen, Stars, neue Filme in Kinos).

[6] Štátny pedagogický ústav – ŠPÚ.

Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Frequenz der Einbindung des AV-Materials in den DaF--Unterricht, bieten die Antworten der Befragten das folgende Bild:

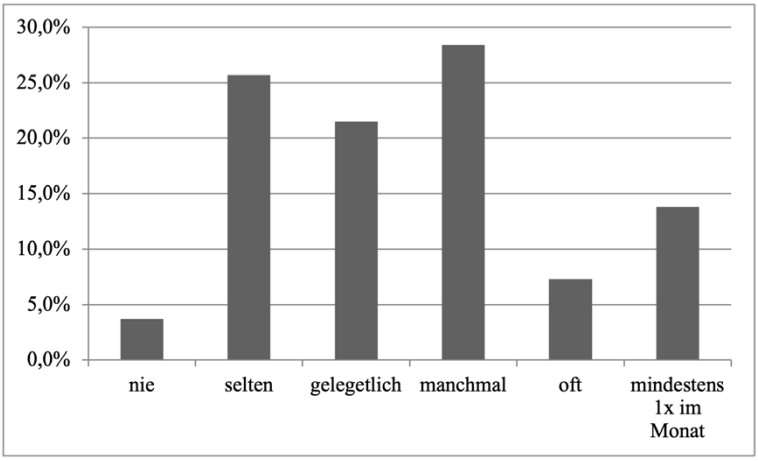

Abb. 1: Frequenz der Verwendung von AV-Material im Unterricht

Aus der Grafik ist deutlich zu entnehmen, dass Filme den Weg in den Unterricht gefunden haben. 96,3 % der hier befragten Lehrkräfte setzen AV-Material ein. Die Daten evozieren, dass sie das AV--Material als Zusatzmaterial verwenden. Im Vergleich zu skandinavischen Ländern ist der Anteil der Lehrenden, die das AV-Material mindestens einmal pro Monat implementieren, um einiges niedriger (Norwegen 25 % Hjelset [2015], Finnland 34 % [Ruusunen 2011]).

Die größten Hindernisse für eine häufigere Implementierung sehen die Befragten in der Überladung von Curricula, die kaum Raum für die Arbeit mit Filmen zulassen (71,1 %) sowie in dem hohen Aufwand, den sie mit der Filmarbeit verbinden (40,3 %). Der Mangel an der wahrgenommenen eigenen methodisch-didaktischen Kompetenz hemmt 13,5 %, die fehlende technische Ausstattung der Schulen 5,8 % und die unklaren rechtlichen Bedingungen für schulische Filmvorführungen 3,8 % der Befragten. Nur 3,8 % der Proband*innen halten das Medium Film für kein adäquates Lernmittel.

Aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass die Lehrenden grundsätzlich positiv gegenüber den AV-Lernmitteln eingestellt sind, sie fühlen sich aber wegen dem eingeschränkten Zugang adressatengerechter, motivierender Filme bzw. wegen der mangelnden Informiertheit über legale (kostengünstige) Distributionsplattformen und Filmdidaktisierungen blockiert. Noch ein größeres Problem stellt die Wahrnehmung der Filmarbeit als eine zusätzliche, vom herkömmlichen Unterricht abgekoppelte Aktivität dar, wodurch der Eindruck entsteht, sie lasse sich aus zeitlichen Gründen wegen den vollen Curricula im regulären Unterricht nicht realisieren. In Ruusunens (2011) Stichprobe teilen diese Meinung hingegen nur 18 % der Befragten. Lehrer*innenfort- und -ausbildung kann und soll in diesen zwei Punkten – durch bessere Informiertheit über Distributionsplattformen und durch Aufzeigen von Möglichkeiten zur Verzahnung von Filmarbeit mit vorgeschriebenen Lernzielen und -inhalten – Abhilfe leisten.

Neben den erwähnten Variablen wurden Einflüsse des Schultyps und der Größe der Gemeinde, in der sich die Schule befindet, auf die Frequenz der Filmvorführungen untersucht. Beide statistischen Tests lieferten ein negatives Ergebnis – es wurden nur schwache und nicht signifikante statistische Zusammenhänge ermittelt. Eine mögliche Deutung ist, dass die Lehrkräfte das Videomaterial v. a. dem Internet entnehmen und das begleitende AV-Material zu den Lehrwerken benutzen. Dies belegen teilweise auch weitere Ergebnisse. Demnach scheinen die physischen Datenträger die in öffentlichen Bibliotheken oder in speziellen fremdsprachigen Bibliotheken des Goethe-Instituts oder des Österreich Instituts nicht mehr besonders von Belang zu sein. Kein statistischer Zusammenhang

zwischen dem Schultyp und der Frequenz der Filmvorführungen kann signalisieren, dass das AV--Material an Gymnasien und Fachmittelschulen ungefähr im gleichen Maße eingesetzt wird. D. h. in der Wahrnehmung der Lehrkräfte hat sich die methodisch-didaktisch durchaus berechtigte Überzeugung durchgesetzt, dass es sich bei Filmen und Videos um kein exquisites zusätzliches Lernmaterial für leistungsstärkere SuS handelt, sondern dass sie wegen der visuellen Stütze für das Hörverstehen und der oft betonten Motivationsfunktion auch leistungsschwächere Lernende ansprechen können.

Unter dem verwendeten AV-Material erfreuen sich für das Deutschlernen angepasste Kurzfilme (67,1 %) vom Goethe Institut, der Deutschen Welle oder Lehrwerkverlagen, gefolgt von Videoclips zu Liedern (56,8 %) und lehrwerkbegleitenden AV-Materialien (55,3 %) großer Beliebtheit. Im Mittelfeld befinden sich Spielfilme (Kinder- und Jugendfilme 36,6 %, narrative Filme für erwachsenes Publikum 24,7 %). Ähnliche Werte erreichen auch Erklärvideos (31,8 %) und Dokumentarfilme (33,0 %). Nachrichten sind mit 20 % vertreten. Deutlich weniger Interesse wird Literaturverfilmungen entgegengebracht (10,6 %). Die Schlusslichter bilden parafilmische Produkte wie Trailer und Teaser (7,1 %) und Wetterberichte (2,4 %).[7]

Die Verteilung der Antworten zeigt, dass die Lehrkräfte an kurzen narrativen Formaten interessiert sind, die das sprachliche Können ihrer Lernenden berücksichtigen (DaF-Lernfilme) bzw. stark ihren Interessen entsprechen (Videoclips zu Liedern) und idealerweise noch didaktisch aufbereitet sind. Wegen ihrer Kürze lassen sich diese Formate leicht in den Unterricht einbauen, ihre i. d. R. abgeschlossene Narration ist für die Lernenden attraktiv, fertige Didaktisierungen sparen den Lehrenden Aufwand in der Vorbereitung und minimalisieren die sprachliche Überforderung der Lernenden. Diese Vorteile entfallen großenteils bei der Arbeit mit dem authentischen AV-Material. Ein Vergleich mit ausländischen Studien deckt Unterschiede in Präferenzen bezüglich der verwendeten authentischen AV-Formate auf. Nach Hjelset (2015) nehmen die bedeutendste Stellung in der Sekundarstufe II in Norwegen Spielfilme ein (eingesetzt von 95 % der Lehrkräfte für Anfänger*innen und zu 100 % von den Lehrkräften für Fortgeschrittene), auf dem 2. Platz rangieren Musikvideos (77 % bzw. 72 %), bei den Anfänger*innen folgen mit deutlichem Abstand Episodenfilme sog. Soaps (32 %), bei den Fortgeschrittenen Dokumentarfilme (58 %).

Betrachtet man die Zwecke der Integration von Filmen in den FSU, so dominiert das Training des Hör-Seh-Verstehens (83,1 %). Im Zusammenhang mit dem sprachlichen Lernen nimmt das AV-Material eine wichtige Stellung auch bei der Vermittlung und Fixierung des thematischen Wortschatzes (43,4 %) ein. Im Gegensatz dazu nutzen nur 32,5 % Lehrende Filme als Sprech- und Schreibanlass. Stärker ist hingegen das landeskundliche bzw. interkulturelle Lernen vertreten, dem sich 60,2 % in der Filmarbeit widmen. Mediales Lernen fokussieren hingegen nur 26,5 % der Befragten. Andererseits behaupten 14 %, in Vertretungsstunden zu Filmen zu greifen und sie als eine Notlösung zu nutzen und 68,7 % geben an, Filme zur Abwechslung des Unterrichts zu verwenden. Da bei diesem Item Mehrfachantworten erlaubt waren, soll der hohe Anteil der Antworten, Filme zur Abwechslung zu gebrauchen nicht im Sinne einer faulen Bonbondidaktik ausgelegt werden, denn sie kamen oft in der Kombination mit sprachlichem und/oder landeskundlichem Lernen vor. Es kann eher signalisieren, dass sich die Lehrkräfte der Motivationsfunktion der Filme bewusst sind und einen medial abwechslungsreichen Unterricht anstreben. Der statische Test hat die Hypothese bestätigt, dass die filmisch gebildeten Befragten Filme vielseitiger einsetzen als solche, die in diesem Bereich weder eine Fortbildung absolvierten noch sich autodidaktisch weiterbilden. Zwischen beiden Variablen gibt es eine mittelstarke signifikante Beziehung (Koeffizient $\eta = 0{,}572$, p [Mann--Whitney-Test] = 0,013).[8]

Die Auswahl der AV-Materialien für Unterrichtszwecke beeinflussen mehrere Faktoren. Auf einer sechsstufigen Ordinalskala sollten die Proband*innen ihre subjektiv empfundene Stärke angeben. Die Ergebnisse fasst die folgende Tabelle zusammen:

[7] Aus der Verteilung der Antworten ist ersichtlich, dass die Frage nach dem verwendeten AV-Material Mehrfachantworten erlaubte.

[8] Zur statistischen Bearbeitung der Daten inklusive Testen von Hypothesen s. Chráska (2016).

Faktor	Mittel--wert	Standard-abweichung	Varianz
sprachliche Angemessenheit	5,00	1,141	1,302
eigenes positives Filmerlebnis	4,59	1,326	1,757
Zugänglichkeit (leicht und kostenlos)	4,53	1,337	1,787
thematische Übereinstimmung mit Curricula oder Abi-Themen	4,52	1,180	1,392
Bezug auf die Lebenswelt von SuS	4,43	1,148	1,317
Vermittlung neuer Erfahrungen, Einblick in unbekannte Lebensrealitäten	4,16	1,228	1,509
Empfehlung von SuS	3,85	1,475	2,177
passende, leicht zugängliche Didaktisierung	3,78	1,597	2,551
Empfehlung anderer Lehrenden	3,48	1,395	1,947

Tab 1: Faktoren der Filmauswahl

Die Tabelle verdeutlicht, dass das ausschlaggebende Kriterium die sprachliche Angemessenheit ist. Die niedrigste Varianz deutet darüber hinaus an, dass sich die Befragten relativ einig über den hohen Stellenwert der sprachlichen Angemessenheit sind. Der hohe Mittelwert korrespondiert auch mit den Angaben über bevorzugte AV-Materialien, unter denen die für DaF-Lernende sprachlich angepassten Materialien die Plätze 1 und 3 belegen. Becker/Roos (2016:91) betonen allerdings, dass auch der zunächst zu hoch scheinende sprachliche Anspruch durch entsprechende Didaktisierungen und Lernaufgaben kompensiert werden kann. Die Angemessene linguistische Komplexität darf knapp über dem Niveau der Lernenden liegen. Schließlich soll auch der Filmunterricht zur Kompetenzentwicklung der Lernenden beitragen. Ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium ist das eigene positive Filmerlebnis der Lehrkraft. Bei diesem Kriterium ist die Streuung jedoch höher, ebenso wie beim nächsten bedeutenden Kriterium der Zugänglichkeit. Konsistenter treten die Befragten bei der Einstufung der thematischen Relevanz des Films einerseits im Hinblick auf die curricularen Vorgaben und im Hinblick auf die Lebenswelt der Lernenden, ihre Interessen und Bedürfnisse andererseits auf. Dieses Kriterium spielt auch in der filmdidaktischen Literatur eine bedeutende Rolle (Biechele 2010). Fast zwei Drittel der Lehrkräfte (61,7 %) berücksichtigen manchmal bis immer bei der Filmauswahl die Wünsche der Lernenden. Passende, leicht zugängliche Didaktisierungen oder Empfehlungen anderer Lehrkräfte beeinflussen die Auswahl im Schnitt nur etwas mehr als mittelmäßig.

Fasst man die relevanten Antworten zur fakultativen offenen Frage nach dem Lieblingsfilm zusammen, so ergibt sich ein breites Spektrum von einer dokumentarischen, ursprünglich für deutsche Kinder und Jugendliche konzipierten Lehrfilmreihe (*Galileo,* n = 1) über Werbespots (n = 2), DaF--Lernfilme, bzw. auf Videosequenzen basierte Kurse (n = 6), unter denen der mobile Online-Kurs der Deutschen Welle *Nicos Weg,* die Miniserie des Goethe-Instituts *Mein Weg nach Deutschland* und die bereits etwas ältere Soap *Extra* mehrfach genannt sind, bis hin zu Spielfilmen (n = 37). Unter der Großgattung Spielfilme sind mit minimalen Häufigkeitsunterschieden Literaturverfilmungen (n = 12), Filme für Kinder und Jugendliche inklusive Märchen (n = 11/6), Dramen (n = 11) und Komödien (n = 9) vertreten.[9] Eine hohe Rate erreichen Filme, die die deutsche Vergangenheit – entweder den Nationalsozialismus und den 2. Weltkrieg (n = 7) oder die Teilung Deutschlands (n = 6) – thematisieren. Nur sechs genannte Filmtitel haben einen eindeutigen Bezug auf die Gegenwart. Die meisten Filme entstanden im ersten Dezennium unseres Millenniums.

Unter den Präsentationsmodi wird die Intervall-Präsentation präferiert (MW = 3,5), an der zweiten Stelle findet sich die Segment-Präsentation (MW = 3,1), wenig seltener wird das gesamte AV-

[9] Bei der Zuordnung in die einzelnen Genres konnte ein Film auch mehreren Kategorien zugeordnet werden – z. B. *Tschick* als Literaturverfilmung und zugleich als ein Jugendfilm. Der Kategorie Literaturverfilmungen wurden Werke zugeordnet, wenn die literarische Vorlage dem breiten Publikum bekannt ist und von der Literaturkritik angesehen ist.

-Material ohne Unterbrechung gezeigt (Block-Präsentation (MW = 2,9). Das autonom organisierte Sehen (z. B. Film als Hausaufgabe) wird kaum eingesetzt (MW = 1,8). Das nachfolgende Diagramm bildet die Datenverteilung ab.

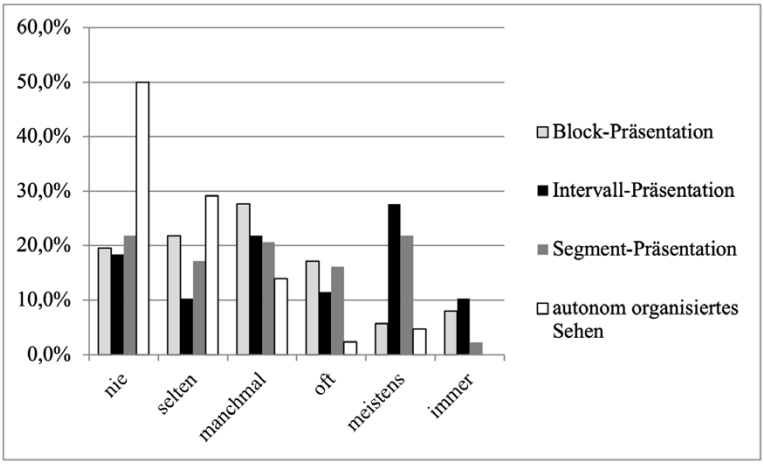

Abb. 2: Präsentationsmodi an slowakischen Mittelschulen

Obwohl jeder Präsentationsmodus je nach den Lernzielen gerechtfertigt werden kann, ist die Aufteilung des Materials aus didaktischer Sicht gerade bei längeren AVTexten günstig, denn sie ermöglicht, effektiv mit der Konzentration der Lernenden zu arbeiten und die Aufgaben in die Filmarbeit häppchenweise einzugliedern.

Didaktische Aufarbeitung in Form von Aufgaben bieten den Lernenden meistens oder immer 57,4 % der Befragten (MW = 4,6). Werden die Lernenden kognitiv gefordert, gehen sie von passiver Rezeption zum aktiven Lernen über. Dies bestätigt auch ein festgestellter mäßiger bivariater signifikanter Zusammenhang zwischen der Aufgabenstellung und der Nicht-Wahrnehmung der schulischen Filmarbeit als Freizeitbeschäftigung. (Gamma-Koeffizient = -0,343, p = 0,003).

Bei der Didaktisierung verlassen sich die befragten Lehrkräfte häufiger auf eigenes Wissen und Können (eigene Didaktisierungen MW = 3,7) als auf fertige Didaktisierungen (MW = 2,82). Aufgrund der Interferenzstatistik und Analyse von Diagrammen lässt sich schlussfolgern, dass die filmdidaktisch gebildeten Lehrenden eher fertige Didaktisierungen nutzen als ihre Kollegen, die weder eine formelle noch eine autodidaktische Filmbildung angeben (Cramer V = 0,312, p (Mann--Whitney-Test) = 0,046). Die ursprüngliche Hypothese nahm ein umgekehrtes Verhältnis an, d. h. es wurde vermutet, dass sich die weniger Filmgebildeten wegen der eigenen mangelnden Erfahrung eher auf vorgefertigtes Material stützen würden. Die Daten legen aber eine andere Interpretation nahe. Wahrscheinlich internalisieren die erfahreneren Kolleg*innen die Wichtigkeit einer Didaktisierung und kennen die entsprechenden Quellen. Die bedeutendste Stellung nimmt das Goethe--Institut (n = 26) ein, die zweite Stelle nimmt die Deutsche Welle (n = 9) ein. Zu den weiteren weniger frequentiert genutzten zuverlässigen Quellen zählen begleitendes Material zu Lehrwerken und DVDs mit Lernfilmen, Webseiten von Lehrwerkverlagen, das Österreich Institut oder das renommierte Schulnetzwerk PASCHnet. Im Gegensatz dazu kann die Qualität einer zufällig im Internet gefundenen (n = 8) oder von Kolleg*innen übernommenen Didaktisierung (n = 2) hinken.

Geht man der Frage nach, inwieweit das Lernpotential der Filme im DaF-Unterricht ausgeschöpft wird, so wird das AV-Material primär zum sprachlichen und interkulturellen Lernen (MW jeweils = 4) eingesetzt. Die Entwicklung der Filmkompetenz bleibt hingegen stark zurück (MW = 2,6). Die Varianz ist in allen Variablen ähnlich.

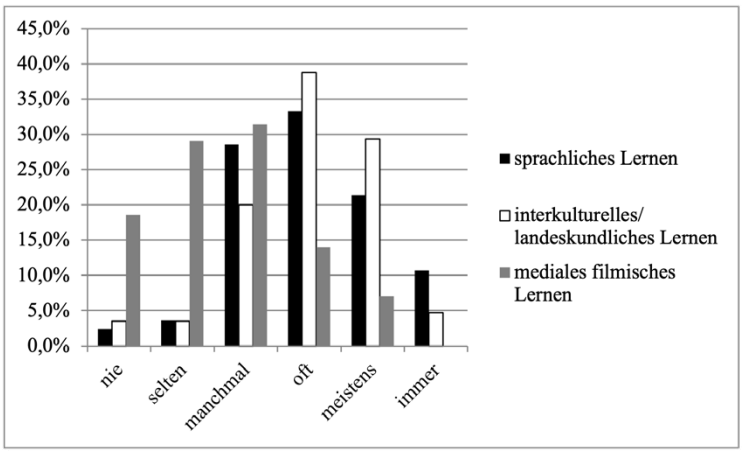

Abb. 3: Umgesetzte Potentiale des AV-Materials im DaF-Unterricht

Der Befund korrespondiert mit den genuinen Zielen des FSU im kommunikativen Ansatz – Sprache und Alltagskultur zu vermitteln – sowie mit der Wahrnehmung des AV-Materials in slowakischen DaF-Curricula und Lehrwerken, in denen es überwiegend die Rolle des Lernmittels einnimmt und viel seltener als Lerngegenstand fokussiert wird, auch wenn dies die modernen Tendenzen in der fremdsprachlichen Filmdidaktik negiert. Dieser Trend mag mit den drei am häufigsten eingebunden AV-Materialien zusammenhängen, nämlich den für das Deutschlernen angepassten Kurzfilmen, Videoclips zu Liedern und lehrwerkbegleitenden AV-Materialien, die filmanalytisch eher wenig ergiebig sind. Schließlich wird der Beitrag von Filmen für das sprachliche und interkulturelle bzw. landeskundliche Lernen in den Lehrer*innenumfragen auch in anderen Ländern (Finnland, Norwegen, den Niederlanden) akzentuiert, wohingegen die Filmbildung entweder stark vernachlässigt (Hjelset 2015) oder in den Untersuchungen ganz ausgeblendet wird (Kross 2020, Ruusunen 2011). Überdies setzt eine erfolgreiche Filmbildung die Vertrautheit der Lehrenden mit cineastischen Mitteln und der notwenigen Terminologie voraus, was auch eine bivariate signifikate Relation zwischen dem subjektiv eingeschätzten Filmwissen und der Einbeziehung des medialen Lernens bezeugt (Gamma-Koeffizient = 0,343, p = 0,005). Diese ist aber in dem befragten Lehrer*innenkreis nur leicht überdurchschnittlich.

Das nachfolgende Diagramm vermittelt einen Überblick über die methodisch-didaktische Aufbereitung in den einzelnen Phasen des Filmunterrichts.

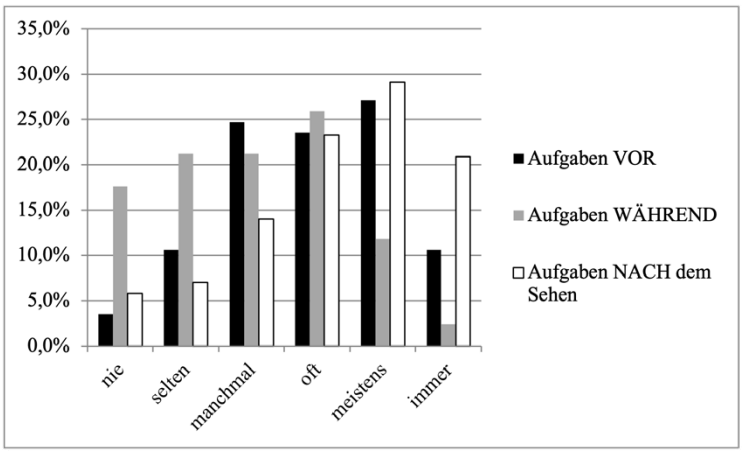

Abb. 4: Verteilung von Aufgaben in den einzelnen Phasen der Filmarbeit

Am häufigsten werden die Aufgaben nach dem Sehen (MW = 4,3) gestellt. 73,3 % der Befragten setzen diese oft bis immer ein. Mit kleinem Abstand folgen vorentlastende Aufgaben (MW = 3,9), die 61,2 % der Befragten oft bis immer integrieren. Die Inferenzstatistik bestätigte die Hypothese, dass filmisch gebildete Lehrkräfte mit einer mehr als fünfjährigen Berufserfahrung eine Vorentlastung häufiger durchziehen als junge unerfahrene Kolleg*innen (Cramer V = 0,313, p [Mann-Whitney--Test] = 0,008). Verhältnismäßig wenig werden die Aufgaben während des Sehens eingeschoben (MW = 3; 40,1 %), was sich teilweise durch die Kürze der beliebtesten Formate erklären lässt. Die Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die einzelnen Phasen korrespondiert mit der von Hjelset (2015) festgestellten Reihenfolge.

Die Präferenz der einzelnen Phasen für die Aufgabenstellung findet ihren Niederschlag auch in den eingesetzten Aufgaben- und Übungsformen, die die Befragten aus einer Liste mit 20 Alternativen mehrfach auswählen konnten. Einen Überblick bietet das nachfolgende Diagramm:

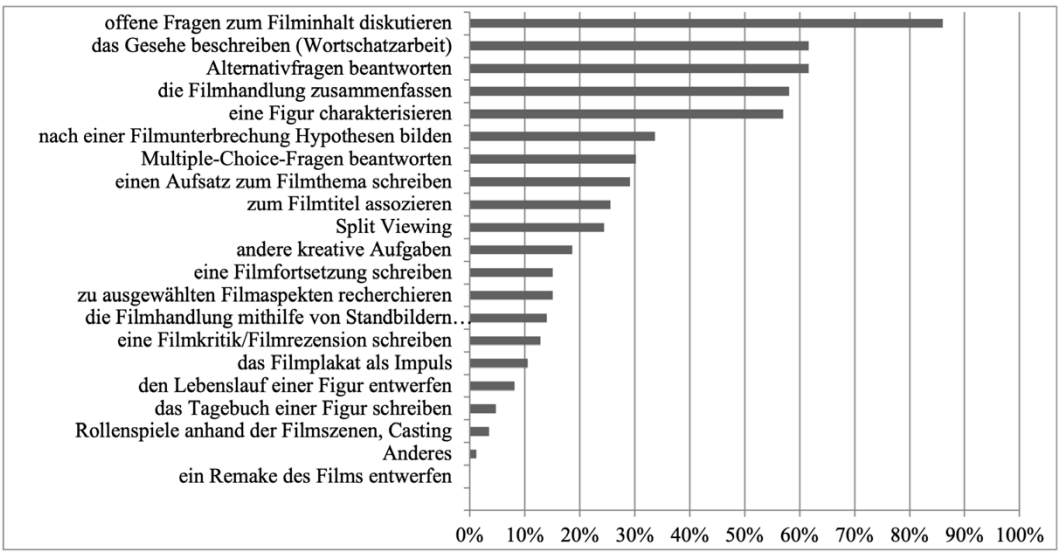

Abb. 5: Rangfolge der Aufgaben- und Übungsformen in der Filmarbeit

Die Mehrheit der häufig genannten Aufgaben fokussiert sprachliches Lernen, v. a. das Hör-Seh--Verstehen, Sprechen und teilweise auch Schreiben. Die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten ergibt sich beim interkulturellen, aber auch medialen Lernen, die jedoch erwartungsgemäß weniger stark vertreten sind. Sowohl auf das interkulturelle als auch auf das mediale Lernen können sich Recherchen zu ausgewählten Filmaspekten (15,1 %) beziehen. Mediales Lernen betreffen ferner das Verfassen einer Filmkritik oder Rezension (12,8 %), filmisches Schreiben, ein Entwurf des Lebenslaufs einer Filmfigur (8,1 %) und fiktive Tagebucheinträge einer Figur (4,7 %) sowie szenische Arbeit (Rollenspiele 3,5 %), die die Schlusslichter in der Häufigkeitstabelle bilden.

Beim Blick auf die präferierten Aufgaben und Übungen fällt auf, dass viele von ihnen aus dem herkömmlichen Training anderer rezeptiven Kompetenzen, aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht oder aus der Arbeit mit statischen Bildern auf die Filmarbeit übertragen werden. Dies spiegelt nach Bonas und Wilts (2016) die Unsicherheit der Lehrenden im Umgang mit Filmen wider. Es ermöglicht aber auch, einen positiven fächerübergreifenden Transfer zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere bei der Betrachtung filmerzählerischer Aspekte zu schaffen. Bedauerlicherweise rangieren auf den Plätzen 2-4 rezeptive und reproduktive Aufgaben, in denen das Ausmaß der subjektiven Reflexion und Zulassung verschiedener Sinnkonstruktionen nicht immer berücksichtigt werden. Produktive, kreative Aufgaben, in denen die

Persönlichkeit der Lernenden durchschillern kann, erreichen geringe Prozentsätze. Obwohl 18,6 % der Befragten den Einsatz anderer kreativer Methoden für sich reklamierten, wurde keine einzige alternative Methode in der offenen Antwortmöglichkeit ergänzt.

Hypothesen über einen Zusammenhang zwischen der Filmbildung und einer höheren Frequenz der auf produktive Fertigkeiten gerichteten Aufgaben als auch zwischen der Filmbildung und Verwendung offener, kreativer Aufgaben mussten nach der statistischen Analyse zurückgewiesen werden.

Im letzten Themenkomplex wird auf die Reaktionen der Lernenden auf die Filmarbeit und auf ihre außerschulische Rezeption deutschsprachiger Filme anhand der Fremdbeobachtung der Lehrenden eingegangen. Grundlegende deskriptive Statistiken fasst die folgende Tabelle zusammen.

Item	Mittel-wert	Standard-abweichung	Varianz
Attraktivität des Mediums Film für Lernende	4,45	1,165	1,357
Überförderung der Lernenden durch fremdsprachige Filme	3,16	1,146	1,314
Gleiches Engagement bei der Filmarbeit wie bei anderen Medien	2,82	1,251	1,565
Wahrnehmung der schulischen Filmarbeit als Freizeitaktivität	3,34	1,410	1,989
Rezeption deutschsprachiger Filme in der Freizeit	2,37	1,073	1,151

Tab. 2: Reaktionen der Lernenden auf die Filmarbeit und ihre außerschulische Rezeption deutschsprachiger Filme

Nach den Ergebnissen der Umfrage finden Lernende das Medium Film überwiegend attraktiv; sie arbeiten auch im Vergleich zu anderen Medien überdurchschnittlich gern damit, was mit mehreren Befunden in der Fachliteratur korrespondiert (Al Murshidi 2020, Kabooha 2016, Tuncay 2014). Obwohl die Befragten bei der Filmauswahl nach eigenen Angaben hohen Wert auf die sprachliche Angemessenheit legen, nehmen sie dennoch eine relativ hohe sprachliche Überforderung ihrer Lernenden bei der Filmrezeption wahr. Der Grund dafür mag erstens in einem relativ geringen Konsum deutschsprachiger Filme und Videos in der Freizeit liegen, sodass die Lernenden womöglich nur ungenügend über entwickelte Hör-Seh-Verstehens-Strategien verfügen. Zweitens wurde keine positive signifikante Beziehung zwischen der Zuweisung vorentlastender Aufgaben und einem leichteren Filmverstehen festgestellt. Die sprachliche Vorentlastung in der Phase vor dem Sehen scheint also zu scheitern. Über den Erfolg anderer Unterstützungsmaßnahmen wurden keine Daten gesammelt. Der relativ hohe Mittelwert der sprachlichen Überforderung deutet jedoch darauf hin, dass unterstützende Maßnahmen zielgerichteter und häufiger implementiert werden sollen und/oder sprachliche Angemessenheit präziser (anhand von mehreren Kriterien) festzustellen sind.

Eine didaktische Herausforderung stellt die Wahrnehmung der Filmbetrachtung im Unterricht als eine Freizeitaktivität dar. Nach den Angaben der befragten Lehrer*innen liegt eine Assoziierung der Filmarbeit mit einer Freizeitaktivität bei 47,1 % der Lernenden oft bis immer vor. Aktivierung der durch Aufgaben und Vermeidung einer Block-Präsentation v. a. bei den längeren AV-Formaten können gegen diesen unerwünschten Effekt wirken. Diese Empfehlungen gehen auf signifikante Zusammenhänge zwischen der freizeitähnlichen Rezeption und der (fehlenden) Zuweisung von Aufgaben (Gamma-Koeffizient = -0,343, p = 0,003) und zwischen der Block-Präsentation und der Wahrnehmung des Filmsehens als eine Freizeitaktivität (Cramer V = 0,399, p [Mann-Whitney-Test] = 0,016) zurück. Die didaktisch naheliegende Hypothese, dass die Lernenden lieber mit Filmen arbeiten, wenn die Lehrkräfte vielfältige Aufgaben und Übungen einsetzen, musste aber trotz eines vorhandenen mäßigen Zusammenhangs wegen der fehlenden Signifikanz zurückgewiesen werden.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass die AV-Materialien ihren Weg in den DaF-Unterricht in der Slowakei als Zusatzmaterialen gefunden haben. Die schulische Arbeit mit dem Film scheint in einem durch zwei gegensätzliche Einflüsse geprägten Spannungsgefüge zu erfolgen. Einerseits wird sie durch die Attraktivität des Mediums nicht nur für Lernende, sondern auch durch das Interesse der Lehrenden an Filmen gefördert; anderseits wird sie durch die marginale Stellung der AV-Materialien in Curricula, in älteren Lehrwerken sowie durch den subjektiv wahrgenommenen hohen Aufwand gehemmt. Überdies nimmt die schulische Arbeit mit dem Film wegen einer ungenügenden Berücksichtigung neuer filmdidaktischer Empfehlungen in Curricula und Lehrwerken sowie wegen ihrer minimalen Beachtung in der Lehrendenausbildung eher konservative Züge an.

Die befragten Lehrpersonen verfügen zwar über ein ziemlich hohes Filminteresse, schätzen ihr Filmwissen aber nur leicht über dem Mittelmaß ein. Methodisch-didaktische Kompetenzen für die Filmarbeit scheinen nach den gesetzten Schwerpunkten und den frequentiert verwendeten Aufgaben eher unterentwickelt zu sein. Weniger als ein Sechstel der Befragten absolvierte eine formale Filmbildung, die Bemühung, sich in diesem Bereich autonom weiterzubilden, ist aber hoch. Die Ausrichtung und die Qualität des eigenverantwortlichen Lernens bleiben jedoch offen.

Unter den eingesetzten AV-Materialen erfreuen sich kurze Formate (didaktisierte Kurzfilme und Videoclips) einer hohen Beliebtheit. Besonders letztere lassen sich leicht in den Unterricht einbinden, da sie kurz und sowohl thematisch als auch sprachlich auf die Zielgruppe zugeschnitten sind. Authentische längere Filmformate – Spielfilme und Dokumentarfilme – nutzt ca. ein Viertel bis ein Drittel der Befragten. Die Auswahl des Filmmaterials determiniert vorwiegend die sprachliche Angemessenheit aber auch das eigene positive Filmerlebnis der Lehrkraft, leichter und kostenloser Zugang zum Material, sein Einklang mit den Curricula sowie lernerbezogene Kriterien. Filme und Videos werden hauptsächlich verwendet, um sprachliches Lernen (besonders das Hör-Seh-Verstehen und die Wortschatzerweiterung) als auch um interkulturelles Lernen zu fördern. Dem entsprechen auch die Aufgaben, die am häufigsten nach dem Sehen gestellt werden. Im Hinblick auf ihre Typologie ist eine Orientierung an die aus der Arbeit mit anderen Texten bekannten Muster, die auch in Lehrwerken oft vorkommen, erkennbar. Da Filme auch als multimodale Texte aufgefasst werden, ist dieses Vorgehen teilweise berechtigt, problematisch ist hingegen, dass kreativ-produktive und cineastisch orientierte Aufgaben unterrepräsentiert sind. Die Reaktionen der Lernenden fallen differenziert aus und können auch Aufschluss über die Qualität der schulischen Filmarbeit geben. Sie finden zwar das Medium Film attraktiv und arbeiten gern damit, doch fühlen sie sich bei der schulischen Filmarbeit häufiger als erwartet sprachlich überfordert und ein nicht unbeachtlicher Teil von ihnen betrachtet sie oft als eine Freizeitaktivität.

Die Offenheit für die Einbindung der AV-Medien in den DaF-Unterricht ist auf der Lernenden- als auch auf der Lehrendenseite vorhanden, verbesserungsbedürftig ist aber die Umsetzung des Lernpotenzials, welches die AV-Medien anbieten. Sprachpolitische Akteur*innen (Verantwortliche für Curricula, Verlage für Lehrwerke, Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen) sollen die Lehrkräfte dabei durch Schaffung eines geeigneten methodisch-didaktischen Rahmens, die Veröffentlichung einschlägiger Materialien und die Vermittlung von Verfahren unterstützen.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur:

Al Murshidi, Ghadah (2020): Effectiveness of Movies in Teaching and Learning English as a Foreign Language at Universities in UAE. In: *Psycholgy and Education 57/6*, S. 442–450.

Anders, Petra et al. (2019): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet.* Stuttgart; Weimar.

Becker, Carmen / Roos, Jana (2016): Film im Englischunterricht der Grundschule Kompetenzentwicklung durch Lernaufgaben. In: Blell, Gabrielle et al. (Hrsg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler, S. 79–95.

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

Blell, Gabrielle et al. (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Blell, Gabrielle et al. (Hrsg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung.* Baltmannsweiler, S. 11–61.

Bonas, Kristina / Wilts, Johannes (2016): Hör-Seh-Verstehen – Sinn und Unsinn. Zur Problematik geschlossener Aufgabenformate in der Spielfilmdidaktik. In: Blell, Gabrielle et al. (Hrsg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung.* Baltmannsweiler, S. 97–109.

Brandi, Marie-Luise (2005): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13.* Berlin.

Burger, Günter (2019): Was bewirkt der Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachen-unterricht? Die empirische Forschung im Überblick. In: *Info DaF*, *46/6,* S. 687–713.

Chráska, Miroslav (2016): Metody pedagogického výzkumu. Praha.

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

Henseler, Roswitha et al. (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze.

Hjelset, Mette (2015): *Die Verwendung von Film im DaF-Unterricht in der norwegischen Sekundarstufe II. Masterarbeit.* Høgskolen i Østfold, https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2353361/15-00459-22%20Masteravhandling%20-%20Die%20Verwendung%20von%20Film%20im%20DaF-Unterricht%20in%20der%20norwegischen%20242357_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [23.3.2021].

Kabooha, Raniah Hassen (2016): Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. In: *English Language Teaching 9/3*, S. 248–257, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095569.pdf, [25.5.2021].

Kolečáni Lenčová, Ivica (2017): Visual literacy v cudzojazyčnej edukácii In: Vevereková, Darina / Danihelová, Zuzana / Ľupták, Marek (Hrsg.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 4.* Zvolen, S. 16–26.

Krammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.

Kross, Lisa (2020): *Interkulturelles Lernen mit dem Medium Film im norwegischen DaF--Unterricht. Masterarbeit*. Høgskolen i Østfold, https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2659441/Kross_Lisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [23.3.2021].

Ruusunen, Virve (2011): Using movies in EFL teaching: the point of view of teachers. Master's thesis. University of Jyväskylä, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/ 123456789/37097/URN:NBN:fi:jyu2011121611812.pdf?sequence=1, [23.3.2021].

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

Surkamp, Carola (2017): Filmdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart; Weimar, S. 73–77.

Tuncay, Hidayet (2014): An Integrated Skills Approach Using Feature Movies in EFL at Tertiary Level. In*: TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology 13/1*, S. 56–63.

Internetquellen:

URL 1: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-pro-gram/nemecky_jazyk_uroven_a1_g_4_5_r.pdf [20.12.2020].

URL 2: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky_jazyk_uroven_a2_g_4_5_r.pdf [20.12.2020].

URL 3: https:// www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky_jazyk _uroven_b1_g_4_5_r.pdf [24.11.2021].
URL 4: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky_jazyk_uroven_b2_g_4_5_r.pdf [24.11.2021].
URL 5: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/cielove-poziadavky-pre-mat-skusky/nove/nemecky-jazyk-b1b2.pdf, [24.11.2021].
URL 6: https://www.minedu.sk/smernica-o-didaktickych-prostriedkoch [20.12.2020].