

Der Film „*Qīngchūnpài*“ (青春派, 2013) im schulischen ChaF-Unterricht: Eine explorative Studie

Philipp Hertling

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht beispielhaft den Einsatz des chinesischen Films „*Qīngchūnpài*“ (青春派, 2013) im schulischen ChaF-Unterricht in einer explorativen Studie. Für die Studie habe ich Lehr-Lern-Materialien zum Film erstellt, die im Mai 2019 von drei Chinesischlehrerinnen in Unterrichtsversuchen getestet wurden. Im Anschluss an die Unterrichtsversuche habe ich die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrerinnen und Schüler*innen mithilfe eines Fragebogens erhoben. Die so gewonnenen empirischen Daten wurden mithilfe von quantitativen und qualitativen Methoden analysiert und ausgewertet. Die Studie zeigt: Der Film „*Qīngchūnpài*“ ist gut für den Einsatz im schulischen ChaF-Unterricht geeignet und wird von den befragten Lehrerinnen ab dem 3.–4. Lernjahr empfohlen. Die entwickelten Lehr-Lern-Materialien sollen interessierten Lehrkräften zukünftig zugänglich gemacht werden.

Keywords: Film, Filmdidaktik, Hör-Seh-Verstehen, „*Qīngchūnpài*“ (青春派, 2013), Gaokao, Chinesisch als Fremdsprache, Lehr-Lern-Material

1. Einleitung

Die chinesische Sprache unterscheidet sich von der englischen dahingehend, dass sie im deutschen Alltag weniger präsent ist, weswegen ChaF-Lernenden in Deutschland die tägliche Berührung mit der Zielsprache fehlt oder erschwert wird (vgl. Lübke 2015). Chinesische Filme scheinen in diesem Zusammenhang ein wertvolles Mittel zu sein, um die Berührung mit der chinesischen Sprache innerhalb und außerhalb des ChaF-Unterrichts zu erhöhen.

Der Einsatz chinesischer Filme im schulischen ChaF-Unterricht ist auch im Sinne des baden-württembergischen Bildungsplans 2004 für Chinesisch als spät beginnende Fremdsprache ab Klasse 10: „Die Schülerinnen und Schüler können bei normalem, nicht zu schnellem Sprechtempo und deutlicher Artikulation die Hauptinformationen von Auszügen aus Filmen und Fernsehsendungen nach mehrmaligem Vorspielen und didaktischer Aufbereitung verstehen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: 511). In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für moderne Fremdsprachen, die sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

für Sprachen (GER) orientieren, wird außerdem festgehalten, dass dem kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts entsprechend u. a. das Hör- und Hörsehverstehen mehr Bedeutung erhalten und dass authentische Materialien zum Einsatz kommen sollten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: 105).

Gleichzeitig fehlen Lehrkräften unterstützende Angebote, die Fremdsprachenlernen mit Filmen ermöglichen. Eine nicht repräsentative Umfrage unter 17 Chinesischlehrer*innen, die ich im Vorfeld dieser Studie durchgeführt habe, legt nahe, dass in der Unterrichtspraxis ein tatsächlicher Bedarf an geeigneten Filmen und Lehr-Lern-Materialien für den ChaF-Unterricht besteht: 12 von 17 Befragten würden gerne häufiger chinesische Filme einsetzen und 11 von 13 Befragten geben als Hinderungsgrund für den Filmeinsatz das Fehlen geeigneter Filme und Lehr-Lern-Materialien an.

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Arbeit¹ beispielhaft den Einsatz des chinesischen Films „*Qīngchūnpài*“ (青春派, 2013) im schulischen ChaF-Unterricht in einer explorativen Studie empirisch untersuchen. Für die Studie habe ich Lehr-Lern-Materialien zum Film erstellt und über den Fachverband Chinesisch e.V. Kontakt zu Chinesischlehrer*innen aufgenommen, die interessiert waren, den Film und die Lehr-Lern-Materialien in ihrem Unterricht in der Praxis zu testen. Die Unterrichtsversuche fanden im Mai 2019 unter realen Bedingungen statt. Im Anschluss an die Unterrichtsversuche habe ich die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrer*innen und Schüler*innen (SuS) mithilfe eines Fragebogens erhoben. Die so gewonnenen empirischen Daten wurden mithilfe von quantitativen und qualitativen Methoden analysiert und ausgewertet.

2. Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Arbeit möchte das Potenzial und die Eignung bzw. den Wert des Films „*Qīngchūnpài*“ (青春派, 2013) und der filmbegleitenden Lehr-Lern-Materialien für den schulischen ChaF-Unterricht erkunden. Der explorative Forschungsansatz spiegelt zugleich das geringe Vorwissen zum Untersuchungsgegenstand, in diesem Fall der Einsatz von „*Qīngchūnpài*“ im schulischen ChaF-Unterricht, wider (vgl. Gläser-Zikuda 2015: 129). Die Arbeit verfolgt das Ziel, in einem (ergebnis)offenen Prozess (vgl. Reinders und Ditton 2015: 54f.) empirische Befunde zu generieren und relevante Facetten des Untersuchungsgegenstands aufzudecken, ohne dass dabei der Anspruch besteht, Erklärungen für diese Befunde zu liefern.

¹ Der Artikel ist eine gekürzte Fassung meiner Masterarbeit, die ich 2019 im Master of Education Chinesisch an der Eberhard Karls Universität Tübingen geschrieben habe. Der Fragebogen für Lehrer*innen und der Fragebogen für Schüler*innen sowie die Einheiten 04, 05, 06, 12 und 22 der Lehr-Lern-Materialien werden auf der Website des Fachverbands Chinesisch e.V. unter *CHUN* 35/2020 zum Download zur Verfügung gestellt.

Ziel dieser Arbeit ist zum einen die Gewinnung empirischer Daten, die die Erfahrungen, Einschätzungen und Gedanken der Befragten transparent machen, und zum anderen die Qualitätsprüfung der Lehr-Lern-Materialien in einem Praxistest. In diesem Zusammenhang strebt die Arbeit einen Erkenntnisgewinn über die Bedürfnisse der Befragten und über die Eignung, die Einsatzmöglichkeiten, die Stärken und die Schwächen des Films und der Lehr-Lern-Materialien an. Die erstellten und empirisch getesteten Lehr-Lern-Materialien können, aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie, bedarfsorientiert überarbeitet, weiterentwickelt und interessierten Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden.

Die folgenden Fragestellungen werden untersucht und sollen mithilfe der empirischen Befunde beantwortet werden: Welche Lehr- und Lernerfahrungen machen Lehrer*innen und SuS mit dem Film und mit den Lehr-Lern-Materialien im schulischen ChaF-Unterricht? Welche Probleme, Herausforderungen und Bedürfnisse haben die Befragten? Wie unterschiedlich fallen die Ansichten und Erfahrungen aus? Wie nehmen die SuS das Lernangebot an? Welche Lernziele konnten verfolgt, welche Kompetenzen konnten trainiert werden? Wie bewerten die Befragten den Film und die Lehr-Lern-Materialien? Welche Empfehlungen geben die Befragten?

3. Filmdidaktik: Filme im Fremdsprachenunterricht

Die Filmdidaktik untersucht, welche Lernziele und Kompetenzen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden können, welche Filme sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignen und wie Filme sinnvoll im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können (vgl. Surkamp 2010a: 60f.). In diesem Abschnitt gebe ich zunächst einen Überblick über die Filmdidaktik im Fremdsprachenunterricht allgemein und nehme anschließend speziell den ChaF-Unterricht in den Blick.

3.1 Warum Filme im Fremdsprachenunterricht?

Dem Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht wird ein positiver Effekt auf die Motivation und Aufmerksamkeit der SuS nachgesagt (z. B. Horz und Ulrich 2015: 31 und Thaler 2013: 142). Der Filmeinsatz bietet eine mediale Abwechslung zum lehrwerkgebundenen Fremdsprachenunterricht. Ob ein Film im Einzelfall tatsächlich die Motivation fördert, hängt sicherlich auch davon ab, wie sehr der Film die SuS thematisch oder emotional anspricht und wie mit ihm gearbeitet wird. Filme sind in dieser Hinsicht eher als andere Medien in der Lage, die SuS auch emotional anzusprechen (z. B. Empathie) und dadurch persönliche Reaktionen und Stellungnahmen in der Fremdsprache herauszufordern (vgl. Surkamp 2010a: 61).

Filme sind zudem eine wertvolle Ressource für authentischen sprachlichen Input und authentisches sprachliches Handeln in konkreten Kommunikationssituationen. Oft präsentieren Filme alltagsnahe Sprache, die sich u. a. durch den Gebrauch umgangssprachlicher Elemente auszeichnet, sodass der Filmeinsatz die Arbeit mit einem Lehrwerk sinnvoll ergänzen kann.

Zur besonderen Attraktivität des Mediums Film trägt nicht zuletzt sein audio-visueller Charakter bei. Das Zusammenspiel von Ton und Bild im Film wird zugleich als Chance für das Fremdsprachenlernen, insbesondere für das Hörsehverstehen, betrachtet (z. B. Surkamp 2010a: 61). Bild und Handlung können eine Verstehens- und Kontextualisierungsfunktion erfüllen und auf diese Weise den Zugang zur Fremdsprache und die Aktivierung von Vorwissen unterstützen. Filme ermöglichen den Lernenden, sprachliches Handeln im situativen Kontext zu erleben, zu interpretieren und Hörverstehenslücken ein Stück weit durch visuelle Informationen (z. B. Untertitel, Gestik, Mimik, Handlung, Szenenbild, Requisiten, etc.) zu kompensieren.

Für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht hat sich das PWP-Modell bewährt (vgl. Surkamp 2010a: 61). Die Arbeit mit dem Film wird in die Phasen vor dem Sehen (*pre-viewing phase*), während des Sehens (*while-viewing phase*) und nach dem Sehen (*post-viewing phase*) unterteilt. Vergleichbare Phasen werden auch für das Hörverstehentraining empfohlen (vgl. Lütge 2010: 105).

Das Potenzial von Filmen für die Spracharbeit und den Kompetenzerwerb im Fremdsprachenunterricht wurde von Vertreter*innen der unterschiedlichen Fremdsprachendidaktiken untersucht, insbesondere in den Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch (z. B. Blell et al. 2016; Thaler 2014; Leitzke-Ungerer 2016; Schmidt 2016).

Chan und Herrero (2010: 15) und Surkamp (2010a: 62) nennen bewährte Aufgabenbeispiele für die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht: Ankreuzaufgaben, Zuordnungsaufgaben, (kulturelle) Vergleiche, Diskussionen, Präsentationen, handlungsorientierte und kreative Aufgaben (z. B. Rollenspiele, „Film-Karaoke“, kreative Schreibaufgaben, ein Filmplakat gestalten, etc.). Blell et al. (2016) und Blell und Surkamp (2016) entwickeln ein Kompetenzmodell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung sowie ein kompetenzorientiertes Aufgabenmodell für filmbezogene komplexe Lernaufgaben, die „eine umfassende Förderung sprachlich-kommunikativer und filmischer Kompetenzen“ (Blell und Surkamp 2016: 17) ermöglichen und die Diskursfähigkeit in der Fremdsprache ausbilden sollen (vgl. Blell et al. 2016: 21; Blell und Surkamp 2016: 17). Die Übertragbarkeit der Modelle auf und ihr Nutzen für den schulischen ChaF-Unterricht sollten kritisch diskutiert werden. Bonas und Wilts (2016) heben die Problematik von geschlossenen Hörsehverstehensaufgaben hervor und entwickeln alternative Hörsehverstehensaufgaben. Leitzke-Ungerer (2016) entwickelt ein Konzept für Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung und stellt Modellaufgaben u. a.

zur Wortschatzarbeit und zum Hörsehverstehen vor (vgl. Blell und Surkamp 2016: 19).

Nachteile des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht ergeben sich einerseits, wenn SuS eine rein passive Rolle einnehmen, und andererseits, wenn sich SuS überfordert fühlen. Beiden Nachteilen kann durch eine angemessene Filmauswahl und Präsentationsform sowie durch geeignete Lernmaterialien und Lerninhalte, die dem Grundbedürfnis nach Kompetenzerleben (vgl. Spinath 2015: 57) gerecht werden, vorgebeugt werden. Ein wichtiges Ziel der Filmarbeit ist außerdem, die Frustrationstoleranz der SuS zu entwickeln (vgl. Blell et al. 2016: 24, 26) und Verstehenslücken auszuhalten (vgl. Wittek 2015: 85; Lütge 2010: 106). Von den SuS wird gar nicht erwartet, dass sie alles verstehen.

3.2 Filme im (schulischen) ChaF-Unterricht

Thaler (2013: 145) nennt vier Konflikte, die im Zusammenhang mit dem Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht auftreten können. Für den Filmeinsatz im schulischen ChaF-Unterricht auf Anfängerniveau ist insbesondere der Kommunikationskonflikt relevant, d. h. die Diskrepanz zwischen der authentischen Sprache im Film und dem unzureichenden Sprachniveau der SuS. Ein Ansatz zur Lösung dieses Konflikts ist in Anlehnung an Thaler (2013: 145) der Mut zur Lücke, d. h. den Anspruch, alles verstehen zu wollen, aufzugeben und Verstehenslücken zuzulassen. Erst diese Haltung eröffnet dem Einsatz authentischer Materialien im schulischen ChaF-Unterricht neue Möglichkeiten. Ein zweiter Ansatz ist die bewusste und dem Sprachniveau der SuS Rechnung tragende Filmauswahl und didaktische Aufbereitung, z. B. Vorentlastung, Wiederholung, Progression, Scaffolding, etc. (vgl. Thaler 2013: 145).

Filme werden für den ChaF-Unterricht außerdem durch ihre Vorbild- und Modellfunktion interessant. Filme zeigen authentische, alltagsnahe Sprachverwendung in kommunikativen Kontexten. Sie machen sprachliches Handeln für SuS erlebbar, anschaulich und imitierbar. Sie geben Lernenden im Sinne eines Modelllernens (vgl. Bandura 1977, 1986) die Gelegenheit, durch Beobachtung und Imitation ein Gefühl für die Verwendung der Sprache in konkreten Kommunikationssituationen zu entwickeln und in nachahmender Weise (z. B. Nachspielen von Dialogen, „Film-Karaoke“ bzw. Synchronisation, etc.) ihre sprachliche Handlungsfähigkeit auszubauen.

3.2.1 Lehr-Lern-Materialien und Literatur zu Filmen im ChaF-Unterricht

Es gibt bereits diverse Lehr-Lern-Materialien zu chinesischen Filmen oder Fernsehserien im ChaF-Unterricht (z. B. Zhang und Chen 2008; Wang und

Yu 2009; Ding et al. 2010; Zhao und Liu 2010; Liu und Deng 2009–2010), wobei aufgrund von Sprachniveau und inhaltlicher Schwerpunktsetzung nicht alle für den schulischen Kontext geeignet sind. Die „Study Guides“ der Film in Language Teaching Association (FILTA) zu den Filmen „The Road Home“ (我的父亲母亲, 2000), „Little Red Flowers“ (看上去很美, 2006) und „Big Shot’s Funeral“ (大腕, 2001) sind meinen Recherchen nach die einzigen Lehr-Lern-Materialien speziell für den schulischen Kontext (vgl. Hamilton und Zhang 2010a, 2010b; Zhang 2010); meiner Ansicht nach allerdings nicht besonders empfehlenswert.² In der Literatur finden sich außerdem einige Beispiele, Erfahrungsberichte und Studien zum Filmeinsatz im ChaF-Unterricht (z. B. Wittek 2015; Deng 2004; Lien et al. 2011; Wen et al. 2018; Lee 2009).

Die Online-Angebote von Niu Zhongwen richten sich an deutschsprachige ChaF-Lernende und bieten u. a. Kurzvorstellungen chinesischer Filme und kurze Lernvideos, z. B. zu den Filmen „Lost on Journey“ (人在囧途, 2010) und „Anchoring Seattle“ (北京遇上西雅图, 2013) (vgl. Menzel und Peng 2013-2018a, 2013-2018b). Für den schulischen ChaF-Unterricht im deutschsprachigen Raum sind vor allem die Lernvideos empfehlenswert, da sie didaktisch aufbereitet sind und themenspezifisch und kompetenzorientiert eingesetzt werden können (z. B. ist jedes Lernvideo durch die Kategorie „Was du lernst“ spezifiziert).

3.2.2 Kriterien für die Filmauswahl im schulischen ChaF-Unterricht

Becker und Roos (2016a: 36, 2016b: 83) haben einen Kriterienkatalog für die Filmauswahl im Englischunterricht an Grundschulen entwickelt. Darin listen sie schülerbezogene Kriterien (z. B. weckt Interesse und Neugier), filmbezogene Kriterien (z. B. angemessene Länge), sprachbezogene Kriterien (z. B. Anschlussfähigkeit an Themen- und Wortfelder des Unterrichts) und Kriterien der Kompetenzentwicklung (z. B. Grundlage für sprachrezeptives oder sprachproduktives Handeln) auf.

² Die Aufgabenstellungen der „Study Guides“ zielen vor allem auf die Kompetenzen Lesen und Schreiben. Die Kompetenzen Hör- und Hörsehverstehen und die vertiefte Auseinandersetzung mit Filmausschnitten und Filmdialogen werden leider vernachlässigt. Es gibt keinerlei Vokabelverzeichnis oder Wortlisten. Die „Study Guides“ sind über eine kostenlose Mitgliedschaft in der FILTA online zugänglich.

Ein Nachteil der filmbezogenen Lehr-Lern-Materialien aus dem chinesischsprachigen Raum (z. B. Liu und Deng 2009-2010; Zhao und Liu 2010; Ding et al. 2010; Wang und Yu 2009; Zhang und Chen 2008) ist meiner Meinung nach, dass die abgedruckten Dialogtexte die Bedeutung des Films und des Hörsehverstehens zugunsten eines Leseverstehens minimieren. Wir haben es in den entsprechenden Lehrwerken eigentlich mit einem Lektionstext zu tun, der zur Unterhaltung oder Veranschaulichung auch als Film gezeigt werden kann.

Ich selbst habe schon im Vorfeld dieser Arbeit für eine Umfrage unter Chinesischlehrer*innen einen eigenen Kriterienkatalog für die Filmauswahl im ChaF-Unterricht erstellt, der sich inhaltlich mit dem Kriterienkatalog von Becker und Roos (2016a, 2016b) teilweise deckt. Im Gegensatz zu Becker und Roos (2016a, 2016b) habe ich die Kriterien jedoch neutral formuliert (z. B. neutral „Eignung“ anstatt positiv „gut geeignet“ oder negativ „nicht geeignet“). Auf diese Weise können Chinesischlehrkräfte die Eignung eines Films für ihren Unterricht bewerten. Dabei steht es den Lehrkräften frei, die einzelnen Kriterien unterschiedlich zu gewichten. Ein bekanntes und in der Literatur beschriebenes Spannungsfeld, das Thaler (2014: 179) als „content-language gap“ bezeichnet, entsteht häufig zwischen der „inhaltlichen Angemessenheit“ und der „sprachlichen Zugänglichkeit“ eines Films (Becker und Roos 2016b: 82).

Folgender Kriterienkatalog kommt für die Filmauswahl im ChaF-Unterricht infrage (7 Kriterien):

(1) Passung zu den Interessen der SuS (z. B. die Thematik des Films), Identifikationspotenzial mit den Figuren und Lebensweltbezug,

(2) Passung des Sprachniveaus (z. B. Wortschatz, Sprechgeschwindigkeit, Klarheit der Aussprache), Passung zum Sprachniveau bzw. zum Vorwissen der SuS,

(3) „Chinesisch-Wert“: Eignung, die Sprachkompetenz bzw. die kommunikative Kompetenz der SuS mittels filmbegleitender Lernaufgaben zu entwickeln (Dieses Kriterium hängt weniger vom Film an sich ab, sondern vielmehr davon, ob geeignete Lernaufgaben zum Film entwickelt werden können oder bereits zur Verfügung stehen.),

(4) „China-Wert“: Eignung, das soziokulturelle Wissen über China und die interkulturelle Kompetenz der SuS zu entwickeln, ggf. mittels filmbegleitender Lernaufgaben,

(5) Passung zu den Themen und Anforderungen des Chinesischunterrichts bzw. des Lehrplans (z. B. Anschlussfähigkeit an Themen- und Wortfelder),

(6) Unterhaltsamkeit (z. B. Komik, Emotionalität, Spannung, Handlung, Figuren, etc.),

(7) Ästhetischer Wert des Films (z. B. bewusster Einsatz gestalterischer Mittel für die Wirkung des Films).

4. Der Film „*Qīngchūnpài*“ (青春派, 2013)

In diesem Abschnitt werde ich die Filmhandlung von „*Qīngchūnpài*“ zusammenfassen, wobei ich bereits filmanalysierende und filminterpretierende Aspekte (z. B. zur Figurenkonstellation, zur Dramaturgie oder zu Normen und Werten) mit einfließen lasse, und anschließend begründen, warum ich mich für diesen Film entschieden habe.

4.1 Handlungszusammenfassung

„*Qingchunpai*“ erzählt die Coming-of-Age-Geschichte des 16-jährigen Schülers Ju Ran (居然), der mit seiner Mutter in Beijing lebt und kurz vor der so wichtigen Gaokao-Prüfung, der chinesischen Hochschulaufnahmeprüfung, steht. Fünf Tage vor der Prüfung gesteht Ju Ran seiner Mitschülerin Huang Jingjing (黄晶晶) vor der ganzen Klasse seine Liebe. Im Streit mit seiner Mutter, die Ju Ran verbietet, Huang Jingjing zu sehen, und in Gedanken nur noch bei Huang Jingjing fällt Ju Ran durch die Gaokao-Prüfung und muss die Abschlussklasse (高三 *gāosān*) wiederholen, während Huang Jingjing auf die Universität nach Shanghai geht. Für Ju Rans Mutter, die von den Ereignissen völlig überrascht wird und die ihrem Sohn schwere Vorwürfe macht, bricht eine Welt zusammen. Ju Ran, der sich zunächst gegen seine Mutter auflehnt, muss sich schließlich fügen und noch ein Jahr länger zur Schule gehen. Motivation dazu gibt ihm die Aussicht, später auf die gleiche Universität wie Huang Jingjing zu gehen, in die er nach wie vor verliebt ist. In der neuen Abschlussklasse, die ebenfalls von der taffen und strengen Lehrerin Frau Sa (撒老师) unterrichtet wird, findet Ju Ran bald neue Freunde: Jia Di (贾迪), Li Fei (李飞), Qi Mingzhi (齐明智) und Zhou Qiang (周强).

Jia Di muss sich trotz schlechter schulischer Leistungen keine Sorgen um seine Zukunft machen, weil er aus einem reichen Elternhaus kommt und im Ausland studieren will; anders als der faule Qi Mingzhi, der weder gute Noten noch reiche Eltern hat und sich trotzdem an Jia Di orientiert. Liebenswert, naiv und sorglos ist der queere Li Fei, der Kunst studieren will, in auffälligem Kontrast dazu Sohn eines hochrangigen Militärs ist und dessen Darstellung Raum für Interpretation lässt (homosexuell, Transvestit). Besonders fleißig und gut in der Schule ist Zhou Qiang, Sohn einer armen Bauernfamilie, der in diesem Sinne einen Gegenpol zu Jia Di verkörpert.

Einen weiteren Gegenpol verkörpert Sun Xiaofan (孙晓凡). Ihr zunächst verlegenes und scheues Auftreten, ihre sittliche, tugendhafte, wohlgezogene Art, und die Tatsache, dass sie sich für Ju Ran zu interessieren scheint, stehen in Kontrast zur Figur Huang Jingjing, die ein eher modernes und selbstbewusstes Verhalten zeigt (z. B. gegenüber Ju Rans Mutter) und sich nicht für Ju Ran interessiert. Ein weiterer Analysepunkt, der hier nicht ausgeführt werden soll, sind die zum Teil sprechenden Namen der Figuren, die deren charakteristische Eigenschaften widerspiegeln.

Ju Ran durchlebt eine schwere Krise, als seine Liebe zu Huang Jingjing auf dem Höhe- und gleichzeitig Wendepunkt der Handlung enttäuscht wird und seine Schulleistungen erneut gefährdet sind. Ju Ran muss neuen Antrieb finden und sich von seinem Liebeskummer befreien. Dabei helfen ihm seine Freunde. Typisch für eine Coming-of-Age-Geschichte durchlebt die Hauptfigur einen Entwicklungs- und Reifeprozess. Im Verlauf der Handlung entwi-

ckelt sich Ju Ran persönlich weiter, versöhnt sich mit seiner Mutter und Frau Sa, wird reifer und erwachsener. Auch Frau Sa entwickelt sich, bedingt durch einen Krankenhausaufenthalt, persönlich weiter, sodass sie am Ende ihre Strenge ein Stück weit ablegt und Gefühle und Verständnis für ihre Schüler*innen zeigt.

Insgesamt bekräftigen der Ausgang der Geschichte und die Entwicklung der Hauptfigur nicht nur traditionelle chinesische Wertvorstellungen, wie z. B. die kindliche Pietät gegenüber den Eltern, sondern auch das prinzipiell gerechte System der Gaokao-Prüfung bei der Verteilung von Studien- und Lebenschancen nach Leistung. Eine gängige Metapher für die Gaokao-Prüfung, die auch im Film verwendet wird, ist die Kampf- oder Kriegsmetapher, wobei die Gaokao-Prüfung der Gegner bzw. Feind und der Prüfling der Held ist.

In seiner Filmrezension schreibt Yu (2014) zusammenfassend:

[...] Young Style does an excellent job of revealing the experiences of high schoolers as they move towards adulthood. Young Style reveals to us what may be one of the more authentic portrayals of a high schooler's life in modern China. (Anm.: „Young Style“ ist der englische Name von „*Qīngchūnpài*“.)

4.2 Warum dieser Film?

Ich halte den Film aus mehreren Gründen für den schulischen ChaF-Unterricht geeignet. Themenschwerpunkte des Films sind erste Liebe, Familie, Freundschaft und Schule. Dadurch bietet der Film ein hohes Identifikationspotenzial für SuS und zugleich einen brauchbaren Wortschatz für diverse Kommunikationssituationen, die sich leicht an die Lebenswelt der SuS anknüpfen lassen.

Der lustige wie ernsthafte Film ist geeignet, SuS emotional anzusprechen. Er gibt zudem Einblicke in das chinesische Schulsystem, in den schulischen Alltag, in das familiäre Leben, in Wertvorstellungen (z. B. Jugendliebe 早恋 *zǎoliàn*) und in die Gefühlswelt der Figuren, die teilweise ideal- bzw. stereotypisch, aber dennoch nah an der Realität und an der Diversität der chinesischen Gesellschaft entworfen sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Film sowohl geeignet ist, die kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln, als auch dazu, umgangssprachliches Chinesisch und landeskundliches Wissen zu vermitteln. Der Film ist reich an authentischen Kommunikationssituationen (z. B. ein Foto machen, am Telefon sprechen, etc.). Die Lehr-Lern-Materialien, die im Rahmen dieser Arbeit entwickelt wurden, geben in einer Übersicht erste Vorschläge, welche Lernziele verfolgt werden können (vgl. Abschnitt 9).

Ein weiterer Vorteil des Films ist, dass er im Internet kostenlos verfügbar ist. Der Film ist nur mit chinesisch-englischem Untertitel zu finden. Der

Untertitel ist für die Ziele des Fremdsprachenunterrichts positiv zu bewerten, da er die Wortfolgen in zusammengehörige Einheiten unterteilt und das Verstehen erleichtern kann (vgl. Surkamp 2010a: 61). Gerade der englische Untertitel macht deutlich, dass sich der Film im Internet bewusst auch an ein nicht chinesisches Publikum richtet.

Abgesehen von dem Untertitel treten auch im Film selbst zahlreiche kurze Lesetexte auf, die nicht ausgesprochen werden und dadurch gar nicht zu hören sind (z. B. erzählerische Zwischentitel, WeChat-Nachrichten, Reklame, Tafelanschriften, etc.). Einige dieser Lesetexte wurden in den erstellten Lehr-Lern-Materialien nutzbar gemacht.

Weitere Vorteile des Films sind die Erzählerstimme von Ju Ran (sog. „narratage“), die gewissermaßen direkt zu den Zuschauer*innen spricht, und der repetitive Charakter des Films, durch den sich bestimmte Situationen und der entsprechende Wortschatz wiederholen (z. B. diverse Rückblenden, Parallelen zwischen Figuren, Szenen, in denen ein Foto gemacht wird, etc.). Zudem zeichnet sich der Film nicht nur im Bereich landeskundlicher Themen durch eine hohe Übereinstimmung mit typischen Themen des schulischen ChaF-Unterrichts aus (vgl. Guder und Schnuhr 2010), z. B. sich vorstellen, Geburtstag haben, über Freizeitaktivitäten sprechen, Frühlingsfest, Essen, Wohnen, chinesisches Schulsystem, Gaokao-Prüfung, Wertvorstellungen und Familie.

5. Forschungsdesign und Forschungsmethoden

Dieser Abschnitt dient zugleich der Verfahrensdokumentation als wichtiges Gütekriterium für qualitative Forschung. Um den Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar zu machen, gibt dieser Abschnitt u. a. Aufschluss über die Auswahl der Teilnehmer*innen, über die Entwicklung der Erhebungsmethode und über das Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten (vgl. Gläser-Zikuda 2015: 126).

5.1 Überblick über den Forschungsprozess

Im November 2018 habe ich über den Fachverband Chinesisch e.V. für eine nicht repräsentative Umfrage Kontakt zu Chinesischlehrer*innen aus dem deutschsprachigen Raum aufgenommen, um einen ersten Eindruck vom Filmeinsatz im schulischen ChaF-Unterricht zu bekommen und um einzuschätzen, ob Bedarf und Interesse an filmbezogenen Lehr-Lern-Materialien und deren praktischer Erprobung besteht. Die Ergebnisse dieser Umfrage (vgl. Abschnitt 1) haben mich in meinem Vorhaben bekräftigt, filmbezogene Lehr-Lern-Materialien für den schulischen ChaF-Unterricht zu entwickeln und in der Praxis zu testen.

Zunächst wurde ein Film bestimmt, dessen Einsatz im schulischen ChaF-Unterricht untersucht werden sollte: „*Qingchunpai*“ (青春派, 2013). In einem zweiten Schritt wurde in intensiver Auseinandersetzung mit dem Film und unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien (Progression, Wiederholung, PWP-Modell, absteigendes aufgabengeleitetes Hörsehverstehen in mehreren Durchgängen einschließlich Hörwahrnehmung, vgl. Lütge 2010: 104, etc.) umfangreiches Lehr-Lern-Material zum Film entwickelt (vgl. Abschnitt 9), dessen Zielsetzung ist, die kommunikativen Kompetenzen der SuS, insbesondere das Hörsehverstehen, zu trainieren und soziokulturelles Wissen über China zu vermitteln. Im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Materialien steht die Arbeit mit Filmausschnitten („Segment-Präsentation“, vgl. Thaler 2013: 144), um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Film zu ermöglichen und den sprachlichen Input überschaubar zu gestalten. Um den Umfang dieser Arbeit im Rahmen zu halten, sehe ich hier davon ab, die didaktischen Überlegungen und Prinzipien zu vertiefen, die bei der Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien eine Rolle gespielt haben.

Mitte April 2019 wurde allen Chinesischlehrer*innen, die zuvor Interesse an einer Mitwirkung bekundet hatten, der Film und die Lehr-Lern-Materialien zur Verfügung gestellt, damit sie sich einen Überblick verschaffen und entscheiden konnten, welche Lehr-Lern-Materialien sie im Mai 2019 in ihrem Unterricht einsetzen wollen. Die Unterrichtsversuche fanden im Mai 2019 statt. Die Lehrkräfte konnten selbst entscheiden, wie und in welchem Umfang sie den Film und die Lehr-Lern-Materialien in ihrem Unterricht einsetzen. In dieser Hinsicht wurden keine Vorgaben gemacht. Weder die Prozesse noch die Kontextfaktoren der Unterrichtsversuche wurden kontrolliert. Bis Anfang Mai 2019 habe ich einen Fragebogen für Lehrer*innen konzipiert und versandt mit der Bitte, den Fragebogen im Anschluss an die Unterrichtsversuche bis Ende Mai 2019 am Computer auszufüllen und per E-Mail an mich zurückzusenden. Zusätzlich habe ich einen Fragebogen für SuS konzipiert, der in einer der Versuchsklassen im Anschluss an die Unterrichtsversuche ebenfalls am Computer ausgefüllt wurde.

Alle Fragebögen, die zurückkamen, habe ich im Juni 2019 analysiert und ausgewertet. Die Ergebnisse wurden in dieser Arbeit zusammengefasst (vgl. Abschnitt 6). Im Sinne einer Methodentriangulation wurden dabei quantitative und qualitative Forschungsmethoden und Analyseverfahren komplementär angewendet (vgl. Bonner 2010a: 49 und Gläser-Zikuda 2015: 127), um ein reichhaltigeres Bild zu bekommen und die Aussagekraft der Daten zu erhöhen.

5.2 Stichprobenauswahl

Die Auswahl der Stichprobe, d. h. die Auswahl der Chinesischlehrer*innen für die empirische Studie, erfolgte nicht zufällig, sondern über den Fachver-

band Chinesisch e.V. und aus pragmatischen Gründen im Sinne einer anfallenden und selbstselektiven Stichprobe (vgl. Pfeiffer und Püttmann 2015: 70). Die Stichprobe ist demnach nicht repräsentativ und die empirischen Befunde sind nicht generalisierbar, was für das verfolgte Forschungsziel aber auch nicht notwendig ist.

5.3 Methode der empirischen Datenerhebung

Als Methode der empirischen Datenerhebung wurde die schriftliche Befragung mittels Fragebogen gewählt, den die Teilnehmer*innen im Anschluss an die Unterrichtsversuche ausgefüllt haben. Unterrichtsbeobachtungen oder persönliche Interviews haben nicht stattgefunden. Bei der Entwicklung der Fragebögen habe ich mich an Porst (2009), Faulbaum et al. (2009) und Reinders (2015) orientiert.

Die Fragebögen enthalten sowohl geschlossene bzw. standardisierte Fragen (Ankreuzfragen) mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zur Erhebung quantitativer Daten als auch offene bzw. nicht standardisierte Fragen, bei denen die Befragten selbst eine Antwort geben sollen, zur Erhebung qualitativer Daten (vgl. Porst 2009: 51ff. und Reinders 2015: 63f.).

Die geschlossenen Fragen sind Einstellungs- bzw. Meinungsfragen (vgl. Faulbaum et al. 2009: 20), in denen die Befragten ankreuzen sollen, wie sehr sie bestimmten Aussagen (Items) in Bezug auf ihre subjektive Lehr- bzw. Lernerfahrungen zustimmen (Zustimmungsskala). Die Items erfassen Aspekte wie das Lernmaterial, die Lerninhalte, das Lernverhalten, die Lernmotivation, das Lernerleben (z. B. Überforderung, Spaß) und das Lernergebnis.

Methodisch habe ich dafür eine sechsstufige bipolare Ratingskala vom Likert-Typ verwendet. Die Stufen wurden folgendermaßen verbalisiert, um sie für die Befragten zu definieren und voneinander abzugrenzen („Verbal-skala“, vgl. Faulbaum et al. 2009: 23, 68): „stimme voll und ganz zu“, „stimme zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme nicht zu“ und „stimme ganz und gar nicht zu“. Sechs Stufen ermöglichen gegenüber vier Stufen eine größere Differenzierung bei der Beantwortung und Auswertung der Fragen. Ich habe mich gegen eine fünfstufige Skala entschieden, um eine neutrale Stufe („stimme weder zu noch nicht zu“) zu vermeiden und auf diese Weise eine Entscheidung für die eine oder die andere Seite zu erzwingen. Dadurch erhoffe ich mir aussagekräftigere Daten (vgl. Porst 2009: 81f.).

Anstatt einer neutralen Stufe besteht die Möglichkeit „keine Angabe“ anzukreuzen, wenn die Befragten keine Antwort geben können oder möchten, weil sie z. B. keine Meinung zu einem Item haben. Die „keine Angabe“-Option ist dazu da, um bei fehlendem Wissen oder mangelndem Interesse die Entscheidung für eine Antwortmöglichkeit nicht zu erzwingen (vgl. Faulbaum et al. 2009: 181f.). Damit soll verhindert werden, dass willkürliche

Antworten gegeben werden, die die Datenqualität verschlechtern und das Ergebnis verzerren (vgl. Reinders 2015: 64).

Außerdem hängt die Datenqualität und die Aussagekraft der Daten von der Qualität der Items ab. Um die Qualität der Items zu gewährleisten, wurden bekannte Regeln und Anforderungen für die Formulierung von Items berücksichtigt (vgl. Reinders 2015: 69 und Porst 2009: 95ff.). Die Items sollten einfach, klar, kurz und eindeutig formuliert sein, wobei die Zielgruppe berücksichtigt werden muss. Die Items im Fragebogen für SuS wurden daher einfacher formuliert als die Items im Fragebogen für Lehrkräfte.

In den offenen Fragen, die auf die geschlossenen Fragen folgen, können die Befragten ihre Antworten frei formulieren (vgl. Faulbaum et al. 2009: 207ff.). Mithilfe der offenen Fragen können auch neue oder vorher nicht berücksichtigte bzw. unbekannte Aspekte erfasst werden, die den Betrachtungshorizont erweitern. Diese ganzheitliche und offene Betrachtung des Untersuchungsgegenstands spiegelt den explorativen Charakter der Studie wider.

5.4 Analyse und Auswertung der Daten

Grundsätzlich wurden alle Daten für die Auswertung und Veröffentlichung anonymisiert. Die quantitativen Daten der Ratingskalen haben den Vorteil, dass sie durch Aggregation (vgl. Kuper 2015: 145) leicht auswertbar sind. Die Auswertung der qualitativen Daten aus den offenen Fragen erfolgt mithilfe von dokumentarischen und interpretativen Verfahren, die einer induktiven Auswertungslogik (vgl. Gläser-Zikuda 2015: 123f.) folgen (thematische Gliederung, Reformulierung, Strukturierung und Kontrastierung des Gesagten), wobei die Aussagen der Teilnehmer*innen bestimmten Themenbereichen bzw. Analyseeinheiten zugeordnet werden (vgl. die Abschnitte 6.1 bis 6.11). Die Analyseeinheiten wurden so gewählt, dass sie die entscheidenden Aussagen der Teilnehmer*innen deskriptiv zusammenfassen und sinnvoll zueinander in Beziehung setzen. Außerdem spiegeln die Analyseeinheiten zentrale Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse der Studie wider.

Durch die qualitative Analyse werden die subjektiven Ansichten der Teilnehmer*innen in ihrer nötigen Breite abgebildet. Durch die ergänzende quantitative Analyse werden Tendenzen sichtbar gemacht, die es ermöglichen, einzelnen Aspekten mehr oder weniger Bedeutung beizumessen.

6. Die Ergebnisse nach der Auswertung der empirischen Daten

Die Rücklaufquote der Fragebögen war unter Berücksichtigung der Ziele dieser Studie zufriedenstellend. Drei Lehrerinnen (Lehrerin A, B und C) haben Unterrichtsversuche mit dem Film und mit einem Teil der Lehr-Lern-Materialien (Einheit 04, 05, 06, 12 und 22) im Mai 2019 in ihren Chinesisch-

klassen durchgeführt und mir den Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt. Zusätzlich habe ich aus der Klasse von Lehrerin A ausgefüllte Fragebögen von zehn SuS (SuS 1 bis 10) erhalten. Eine vierte Lehrerin (Lehrerin D), für die ein Unterrichtsversuch im Mai 2019 leider nicht möglich war, hat einen Teil des Fragebogens (Abschnitt 1, 4, 5 und 6) ausgefüllt und mir zurückgesandt.

Ich habe die vier Fragebögen der Lehrerinnen A, B, C und D und die zehn Fragebögen der SuS 1 bis 10 aus der Klasse von Lehrerin A ausgewertet. Die quantitative Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgte durch einfache Aggregation und Wiedergabe in absoluten Zahlen (Prozentangaben sind aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl eher irreführend).

Um die Aussagekraft der quantitativen Daten aus den Fragebögen der SuS zu erhöhen und mögliche Verzerrungseffekte durch soziale Erwünschtheit, Zustimmungstendenz und zentrale Tendenz auszugleichen, habe ich die relativ häufig als Antwort angekreuzte Stufe „stimme eher zu“ weder als Zustimmung noch als Nichtzustimmung gewertet. Nur die Stufen „stimme voll und ganz zu“ und „stimme zu“ habe ich als Zustimmung gewertet. Die drei negativen Stufen wurden als Nichtzustimmung zusammengefasst. In Ausnahmefällen (z. B. Frage 2.2 M Ich habe mich überfordert gefühlt.) wurde von dieser Vorgehensweise abgewichen.

Die quantitativen Daten (insbesondere aus den Fragebögen der Lehrkräfte) haben aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl leider kaum Aussagekraft. Sie lassen sich jedoch in entscheidenden Analysepunkten mit den qualitativen Daten, die in dieser Studie im Mittelpunkt stehen, abgleichen und in Beziehung setzen.

6.1 Die Rahmendaten der Unterrichtsversuche

Lehrerin A aus Baden-Württemberg und Lehrerin B aus Berlin haben die Einheiten 04, 05 und 06 der Lehr-Lern-Materialien in einer 10./11. Klasse (G8 und G9 gemischt) und in einer 11. Klasse, beide im 5. Lernjahr Chinesisch, getestet. Lehrerin C aus Bayern hat die Einheiten 04, 05, 12 und 22 in einer 11. Klasse im 4. Lernjahr getestet. In der 10./11. Klasse (9 Schüler, 13 Schülerinnen) von Lehrerin A wurde zwischen dem 2. und dem 23. Mai 2019 in 3 bis 4 Unterrichtsstunden mit den Lehr-Lern-Materialien gearbeitet, in der 11. Klasse (1 Schüler, 9 Schülerinnen) von Lehrerin B zwischen dem 23. und dem 29. Mai 2019 in 5 Unterrichtsstunden und in der 11. Klasse (2 Schüler, 14 Schülerinnen) von Lehrerin C zwischen dem 9. und 21. Mai 2019 in 6 Unterrichtsstunden. Aus der 10./11. Klasse von Lehrerin A haben zehn Schüler*innen (3 Schüler, 7 Schülerinnen) einen Fragebogen ausgefüllt und zurückgesandt. Ein Teil der Klasse ist im Rahmen eines Schüler*innenaustauschs nach China geflogen und konnte den Fragebogen daher nicht ausfüllen.

Lehrerin B hat sich an den Empfehlungen in den Handreichungen (vgl. Abschnitt 9) orientiert und Filmausschnitte im Unterricht gezeigt. Sie plant, den ganzen Film später mit ihren SuS im Unterricht zu sehen. Bei Lehrerin A fällt auf, dass sie den SuS, anders als in den Handreichungen empfohlen, bereits nach Einheit 04 (und nicht erst nach Einheit 06) die Hausaufgabe gegeben hat, den ganzen Film zu Hause zu sehen. Hier lag möglicherweise ein Missverständnis vor, da die Lehrerin angibt, überrascht gewesen zu sein, dass die SuS so früh schon den ganzen Film sehen sollen. Die SuS von Lehrerin C sollten den ganzen Film in drei Abschnitten zu Hause sehen. Die Aufgaben wurden gemeinsam im Unterricht und nach Möglichkeit parallel zum Film bearbeitet.

6.2 Wie bewerten die Befragten den Unterrichtsversuch?

Die Rückmeldungen zum Unterrichtsversuch fallen positiv aus. Die Lehrerinnen sind mit dem Unterrichtsversuch zufrieden und der Einsatz des Films und der Materialien hat sich für sie gelohnt. Neun von zehn SuS finden gut, dass sie den Film und die Materialien im Unterricht bearbeitet haben, und geben an, dass sie öfter chinesische Filme im Unterricht behandeln sollten. Laut Lehrerin A waren Film und Materialien für die SuS eine willkommene Abwechslung zum lehrwerkgebundenen Unterricht.

6.3 Wie bewerten die Befragten den Film?

Auch der Film wird von den Befragten überwiegend positiv bewertet. Die Lehrerinnen schreiben dem Film einen hohen „China-Wert“ zu und halten den Film für den schulischen ChAF-Unterricht ab dem 3.-4. Lernjahr geeignet. Während nur vier von zehn SuS zustimmen, dass man mit dem Film Chinesisch lernen kann, sagen neun von zehn SuS, dass man mit dem Film etwas über China lernen kann und dass der Film für den Chinesischunterricht geeignet ist. Der Unterschied (4/10 versus 9/10) spricht dafür, dass die SuS dem Film vor allem einen hohen „China-Wert“ zuschreiben.

Acht von zehn SuS finden den Film gut und unterhaltsam. Den SuS (z. B. 1, 4, 5) gefällt die Thematik des Films (Familie, Schule, Freundschaft, Liebe) und, dass er viele Facetten des chinesischen Alltags zeigt. Die SuS (z. B. 1, 2, 3, 4) finden den Film interessant, weil sie etwas über den chinesischen Schulalltag, die Gaokao-Prüfung oder die Ansichten chinesischer Schüler*innen erfahren. Positiv beurteilen die SuS die Handlung (2, 8), die Machart des Films (3, 9, 10) und die schauspielerische Leistung (6). Allerdings gibt es auch negative Stimmen: Die Handlung sei teilweise schwer verständlich (1, 7), leicht vorhersehbar (3) oder sprunghaft (2).

Auffällig ist, dass viele SuS (z. B. 5, 6, 8, 10) die Figuren und die Unterschiedlichkeit der Charaktere positiv bewerten. Schülerin 8 findet, dass die

Figuren authentisch wirken. Schüler 5 findet die Entwicklung von Frau Sa besonders interessant. Unterschiedliche Ansichten gibt es zur Figur Li Fei: Während Schülerin 7 die Figur besonders gefällt, stört sich Schülerin 6 massiv an der ihrer Meinung nach überzogenen Darstellung, die voller Vorurteile und fast schon homophob sei.

6.4 Wie bewerten die Befragten die Lehr-Lern-Materialien?

Der Aufbau, die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Gestaltung der Materialien werden von den Lehrerinnen überwiegend positiv bewertet („logisch“, „stimmig“, „übersichtlich“, „abwechslungsreich“, „umfangreich“, adressatengerecht im Sinne der didaktischen Progression). Auch die Mehrheit der SuS findet die Materialien übersichtlich und sinnvoll aufgebaut. Lehrerin C beurteilt die einzelnen Arbeitsblätter hingegen kritischer (in sich heterogen, teilweise überfrachtet).

Lehrerin A und B finden die Fülle der angebotenen Materialien gut und, dass einzelne Teilaufgaben problemlos weggelassen bzw. übersprungen werden können, weil Lehrkräfte dadurch die Möglichkeit haben, entsprechend eigener Bedürfnisse und Zielsetzungen auszuwählen und eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen.

6.5 Das Schüler*innenverhalten während der Unterrichtsversuche

Alle Lehrerinnen geben an, dass die SuS das Lernangebot gut angenommen haben. Die SuS waren aufmerksam und interessiert und haben sich aktiv am Unterricht beteiligt. Die SuS von Lehrerin B waren sehr interessiert daran, einzelne Dialoge bzw. Szenen komplett zu verstehen. Lehrerin C hat die emotionale Beteiligung der SuS überrascht, die lebhaft im Unterricht über den Film diskutiert haben. Im Unterricht von Lehrerin A haben die SuS viele Fragen gestellt, z. B. „Warum dürfen Schüler in China denn keine Freundin haben?“, „Warum zieht die Mutter für die Prüfung mit ihrem Sohn um?“ und „Warum haben die Schüler vor der Gaokao-Prüfung keine Zeit mehr für Sport; das ist doch ein guter Ausgleich?“. Schülerin 4 fragt sich: „Brauchen chinesische Schüler eine bestimmte Punktzahl in der Gaokao-Prüfung, um auf eine bestimmte Universität gehen zu können?“. Und Schülerin 1 interessiert die Rezeption des Films in China. Sie fragt sich, wie der Film in China aufgenommen wurde, da er doch die Bedeutung der Gaokao-Prüfung infrage stelle (vgl. dazu Abschnitt 4.1).

Lehrerin A berichtet außerdem, dass das Lern-Material die SuS auf den ersten Blick ein wenig eingeschüchtert habe, weil es schwer aussah. Der erste Eindruck der SuS wurde dann aber nicht bestätigt. Jedoch reagierten schwächere SuS auf das Sprechtempo im Film zum Teil mit Resignation. Sie profi-

tierten wiederum von der Arbeit in heterogenen Gruppen zusammen mit stärkeren SuS.

6.6 Auf was sollte in der Praxis geachtet werden?

Eine besondere Herausforderung scheinen die Namen der Figuren im Film gewesen zu sein. Mehrere SuS geben an, dass sie Probleme hatten, sich die Namen zu merken (z. B. 1, 7, 9).

Lehrerin B gibt zu bedenken, dass Einheit 06 viel Wortschatzarbeit beinhaltet und dass die Aufgaben schnell zäh werden, wenn zu viel unbekannter Wortschatz mit im Spiel ist. Aus diesem Grund hat sie die Sätze vorgelesen und auf Nachfrage der SuS unbekannte Wörter vorgegeben.

6.7 Welche Kompetenzen und Lernziele konnten verfolgt werden?

Alle Lehrerinnen gaben an, dass sie im Unterrichtsversuch mit den SuS das Hör- bzw. Hörsehverstehen, den Wortschatz (insbesondere umgangssprachliche Elemente) und das soziokulturelle Wissen über China trainieren bzw. entwickeln konnten. Lehrerin A und B gaben zusätzlich weitere Kompetenzen bzw. Fähigkeiten wie Leseverstehen, Sprachmittlung, Aussprache und Sprachvergleich an. Die SuS (z. B. 1, 6, 9) haben etwas über das Leben chinesischer Schüler*innen, das chinesische Schulsystem, die Bedeutung der Gaokao-Prüfung, den Leistungsdruck, den Alltag in Schule und Familie sowie über Liebesbeziehungen in China erfahren, wobei insbesondere das Thema „Schule“ laut den Lehrerinnen auch ein guter Anknüpfungspunkt zu Lehrplan oder Lehrwerk ist.³

In der 10./11. Klasse von Lehrerin A wurden grammatische Strukturen wiederholt (z. B. die Modalverben 应该 *yīnggāi* und 能 *néng*, das Adverb 就 *jiù* und die Partikel 了 *le*). Im Rahmen der Wortschatzarbeit konnten die Wortfelder „Beziehung“ (z. B. 谈恋爱 *tán liàn 'ài*) und „Schule“ (z. B. 留级 *liújí*) entwickelt werden. Neu eingeführt wurden umgangssprachliche Elemente und Ausdrücke (z. B. 吧 *ba*, 加油 *jiāyóu*, 过来 *guòlái*). Sprachvergleichend wurde auf die Wörter 色狼 *sèláng* (Perverser, wörtl. „Lustwolf“) und 茄子 *qíézi* ([für ein Foto] Spaghetti, wörtl. „Aubergine“) eingegangen.

Sowohl Lehrerin A als auch Lehrerin C haben eigene Arbeitsaufträge und entsprechende Materialien und Redemittel ergänzt. Anhand operatoren-gestützter Fragen haben die SuS von Lehrerin C den Film auf Chinesisch

³ Beispielfaht weise ich auf die Lehrwerke *Nǐ shuō ne?* (Lektion 6) und *Tóngdào* (Lektion 5) hin (vgl. Malinowski 2015 und Guber-Dorsch 2015). Das chinesische Schulsystem ist Semesterthema in der Q-Phase in Berlin. In Bayern ist der Stellenwert der Bildung in China ein Oberstufenthema.

zusammengefasst und teilweise interpretiert. Bei Lehrerin A konnten die SuS üben, ein Bild zu beschreiben, eine Inhaltsangabe zu schreiben und eine Figur im Film vorzustellen. Auf diese Weise hat Lehrerin A einen Bezug zum Lehrplan hergestellt und konnte den Film gleichzeitig über entsprechende Schreibaufgaben in eine Klassenarbeit integrieren.

6.8 Wie haben die Befragten den Kommunikationskonflikt⁴ erlebt?

Die authentische (Umgangs)Sprache im Film übersteigt das Sprachniveau der SuS deutlich und ist schwer verständlich gewesen, auch aufgrund des schnellen Sprechtempos. Sieben von zehn SuS gaben an, dass sie das gesprochene Chinesisch im Film nicht gut verstehen konnten. Die SuS seien laut Lehrerin A und B aber gut damit umgegangen und hätten es nicht als großes Problem empfunden. Lehrerin C berichtet, dass eine reine Hörverstehensaufgabe ohne Bild schwer für die SuS gewesen ist, weil sie das gesprochene Chinesisch nicht verstehen konnten („schnelles Nuscheln“).

Schülerin 1 und 6 sagen, sie haben mehr Chinesisch verstanden als gedacht. Und Schülerin 7 hat überrascht, dass sie ziemlich viele einzelne Wörter verstanden hat (allerdings keine Sätze). Schülerin 10 findet, dass sie relativ viel verstehen konnte. Und Schülerin 8 sagt, sie habe sich mit der Zeit an das schnelle Sprechtempo gewöhnt und dann auch mehr verstanden. Die größten Probleme scheint Schüler 2 gehabt zu haben. Ihn hat überrascht, dass er quasi nichts bzw. nur sehr wenig verstanden hat. Der englische Untertitel war für ihn die einzige Möglichkeit, etwas zu verstehen.

Trotz authentischer Sprache konnten die SuS dem Film folgen. Die Bearbeitung der Lehr-Lern-Materialien hat den SuS geholfen, den Film besser zu verstehen. Die wichtigste Stütze scheint der englische Untertitel gewesen zu sein. Fast alle SuS (z. B. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10) sagen, dass sie auf den englischen Untertitel geachtet haben und dem Film ohne englischen Untertitel (wahrscheinlich) nicht hätten folgen können. Schülerin 9 konnte bei kurzen Sätzen bereits auf den chinesischen Untertitel achten. Schülerin 1 hat durch den englischen Untertitel auch mehr Chinesisch verstanden. Sie schreibt sinngemäß: Dadurch, dass ich wusste, was gesagt wird, habe ich das Chinesische teilweise verstanden.

Alle Lehrerinnen sagen: Die SuS konnten die Aufgaben selbstständig bearbeiten. Die Bearbeitung der Aufgaben hat die SuS weder überfordert noch frustriert. Lehrerin A war überrascht, dass die SuS besser mit den Aufgaben klargekommen sind, als sie erwartet hat. Sechs von zehn SuS gaben an, dass sie die Aufgaben selbstständig bearbeiten konnten und nicht schwer fanden. Drei von zehn SuS hat die Bearbeitung der Aufgaben überfordert.

⁴ Vergleiche zum Kommunikationskonflikt Thaler 2013: 145.

Auffällig war: Die SuS von Lehrerin A würden gerne mehr zum Film sagen, als sie auf Chinesisch ausdrücken können. Und auch Lehrerin B berichtet: Die SuS haben im Unterricht viel Deutsch gesprochen. Schülerin 9 findet aber dennoch, dass die Inhalte des Films gut geeignet sind, um darüber auch auf Chinesisch zu reden.

6.9 Welche sonstigen Punkte sind aufgefallen?

Für die Klasse von Lehrerin A brachte der Filmeinsatz einen interessanten Nutzen mit sich, der so nicht abzusehen gewesen war. Die Arbeit mit dem Film war zugleich eine Vorbereitung der SuS auf einen Austauschaufenthalt in China. Die SuS können nun in China herausfinden, ob die Lebenswelt chinesischer SuS wirklich so ist, wie sie im Film dargestellt wird. Durch den Film wurden mögliche Redeanlässe geschaffen, um mit dem/der Austauschpartner*in in China ins Gespräch zu kommen.

Auffällig war außerdem die Rückmeldung von Schülerin 9, die in ihrer Freizeit manchmal chinesische Filme sieht. Sie berichtet, dass sie den Film oft zurückgespult hat, um den chinesischen Untertitel zu lesen. Sie fragt, ob es eine Fortsetzung des Films gibt oder geben wird, da sie gerne mehr über das Leben und den Alltag an einer chinesischen Universität erfahren würde. Sie berichtet außerdem, dass ihr im Internet seit dem Unterrichtsversuch ähnliche Filme vorgeschlagen werden, und nimmt sich vor, in den Sommerferien mindestens einen weiteren chinesischen Film zu sehen.

6.10 Was bleibt als persönliches Fazit aus den Unterrichtsversuchen?

Alle Lehrerinnen haben gute Erfahrungen mit dem Film gemacht und wollen ihn in Zukunft wieder einsetzen. Lehrerin B kannte den Film vorher nicht und findet ihn sehr gut geeignet für den Einsatz im Chinesischunterricht. Auch Lehrerin C meint, dass sich eine Unterrichtsreihe zum Film lohnen würde. Für Lehrerin A war der Film ein schöner Anlass, den Chinesischunterricht zu gestalten. Beim nächsten Mal möchte sie sich im Unterricht mehr Zeit für den Film nehmen.

6.11 Welche Verbesserungsvorschläge haben die Lehrkräfte?

Lehrerin C und D empfehlen, mehr Pinyin-Umschrift anzugeben. Lehrerin D befürchtet, dass die Aufgaben insgesamt zu „schriftzeichenlastig“ sind, und schlägt vor, bei Aufgaben, in denen das Hörsehverstehen (und nicht das Leseverstehen) im Mittelpunkt steht, eine durchgehende Pinyin-Umschrift zu ergänzen oder nur die Pinyin-Umschrift anzugeben und Schriftzeichen erst in einem zweiten Schritt einzuführen. Lehrerin C hat für ihren Unterricht eine

durchgehende Pinyin-Umschrift ergänzt, während Lehrerin B Sätze ohne Pinyin-Umschrift selbst vorgelesen hat, um die Bearbeitung zu beschleunigen.

Ein pragmatischer Vorschlag lautet, die Lehr-Lern-Materialien digital zur Verfügung zu stellen, und zwar so, dass Lehrkräfte sie verändern und an eigene Bedürfnisse und Zielsetzungen anpassen können. Insbesondere die Pinyin-Umschrift und Wortlisten könnten auf diese Weise individuell ergänzt oder weggelassen werden.

Lehrerin B und C würden zudem noch Aufgaben ergänzen, die sich über die Spracharbeit und den Filmausschnitt hinaus mehr mit dem Inhalt, der Handlung, den Figuren oder der Interpretation des Films beschäftigen.

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt möchte ich einige wichtige Ergebnisse der Studie abschließend zusammenfassen, kommentieren und weiterdenken. Im Großen und Ganzen waren die Rückmeldungen der Lehrerinnen und SuS positiv. Die Studie zeigt: Der Film „*Qingchūnpái*“ ist gut für den Einsatz im schulischen ChaF-Unterricht geeignet und wird von den befragten Lehrerinnen ab dem 3.–4. Lernjahr empfohlen. Die im Rahmen dieser Studie entstandenen Lehr-Lern-Materialien sind ebenfalls dazu geeignet, Lehrkräfte beim Filmeinsatz im schulischen ChaF-Unterricht zu unterstützen. Erfreulich zu sehen war auch, dass der Film für einige SuS (z. B. 1, 6, 7, 8, 10) ein positives Hörerlebnis in dem Sinne war, dass sie mehr verstanden haben als gedacht. Der Film bietet zudem zahlreiche Anlässe für interkulturelle Vergleiche mit der Lebenswelt der SuS. Die Rückmeldungen zeigen, dass der Film geeignet ist, das Interesse der SuS für sozio- und interkulturelle Fragestellungen zu wecken (vgl. Abschnitt 6.5).

7.1 Potenzial liegt in den Figuren des Films

Ein besonderes Potenzial für die Filmarbeit, das zeigen die empirischen Daten, bieten die unterschiedlichen Charaktere im Film, deren Verhalten, deren Entwicklung und deren Beziehung zueinander. Viele SuS (z. B. 5, 6, 9) haben eine starke persönliche Meinung zum Verhalten der Figuren. Schülerin 9 gefällt nicht gut, dass Ju Ran wegen eines Mädchens alles hinschmeißen will. Und Schüler 5 hätte nicht erwartet, dass Ju Ran zwischenzeitlich ziemlich unsympathisch wird. In diesem Zusammenhang sollten Aufgaben entwickelt werden, die die Figuren, deren Verhalten, deren Entwicklung und deren Beziehung zueinander verhandeln.

7.2 Der Film vor einem Austauschaufenthalt in China

Ein besonders spannendes Ergebnis der Studie ist, dass der Film in der 10./11. Klasse von Lehrerin A zur Vorbereitung eines Austauschaufenthalts in China

beitragen konnte. In diesem Zusammenhang könnten ebenfalls weitere Aufgaben entwickelt werden. Deutsche SuS könnten z. B. chinesische SuS zu ihrem Schulalltag (z. B. Liebe, Stress, Freizeit) oder zum Film interviewen und Fragen vorbereiten.

7.3 Inhaltlich attraktive Fragestellungen und passende Redemittel entwickeln

Die Ergebnisse der Studie werfen die Frage auf, wie mit dem „content-language-gap“ (Thaler 2014: 179) umgegangen werden kann. Die SuS würden gerne mehr sagen, als sie auf Chinesisch ausdrücken können. In diesem Zusammenhang sind weitere Überlegungen notwendig: Wie lassen sich inhaltlich interessante Themen und attraktive Fragestellungen in der Zielsprache Chinesisch verhandeln? Wie können SuS auch an das Schreiben einer Zusammenfassung oder einer Filmkritik und an die Beantwortung analytischer und interpretativer Fragestellungen herangeführt werden, ohne dabei das Sprachniveau der SuS zu übersteigen? Welche Redemittel sind dazu notwendig?

7.4 Weitere Aufgaben entwickeln

Um die Komplexität des Films für die Unterrichtsversuche auf Teilaspekte zu reduzieren, stehen einzelne Filmausschnitte im Mittelpunkt der erstellten Lehr-Lern-Materialien. Weitere Aufgaben zur Handlung, zu den Figuren und zum Film, die über einzelne Filmausschnitte hinausgehen, können und sollten zukünftig ergänzt werden. Im Folgenden stelle ich stichpunktartig einige Aufgabenvorschläge zusammen, die ergänzend zu den bisherigen Lehr-Lern-Materialien weiterverfolgt werden können:

- Aufgaben und Fragen, die eine Anschlusskommunikation über die Rezeptionserfahrungen der SuS ermöglichen (vgl. Blell et al. 2016: 21), evtl. in Kombination mit Redemitteln „über Filme sprechen“, z. B. das Verhalten oder die Entwicklung einer Figur beschreiben und seine Meinung dazu sagen.
- Schreibaufgaben zu analytischen Fragestellungen: Was zeichnet die Jugend(jahre) der chinesischen Schüler*innen im Film aus? Wie verarbeitet Ju Ran seinen Liebeskummer? Gibt es einen klassischen Bösewicht bzw. Gegenspieler im Film? Wer oder was nimmt die Rolle des Gegenspielers ein (Huang Jingjing, Ju Rans Mutter, Frau Sa, Jia Di, Ju Ran selbst, die Gaokao-Prüfung)? Stellt der Film die Bedeutung der Gaokao-Prüfung infrage? Enthält der Film Gesellschaftskritik? Beschreiben Sie das Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen Frau Sa und ihren Schülern.

- Kreative Aufgaben mit Bezug zum Film: einen Dialog/Tagebucheintrag, ein Telefongespräch oder eine WeChat-Nachricht schreiben; Standbilder überlegen, die die Beziehung zwischen den Figuren zu verschiedenen Zeitpunkten darstellen (Figurenentwicklung), etc.
- Aufgaben und Fragen rund um das Themenfeld „Wohnen“: Wie wohnt Ju Ran? Wo wohnt Ju Ran? Warum zieht Ju Ran in die Schule um? Warum wohnen seine Eltern getrennt?

8. Fazit und Ausblick

Die Eignung des Films für den schulischen ChaF-Unterricht konnte im Rahmen dieser Studie bestätigt werden. Die Stärken des Films sind u. a. die thematische Nähe zur Lebenswelt der SuS, die unterschiedlichen Charaktere und der Einblick in das chinesische Schulsystem.

Die entwickelten Lehr-Lern-Materialien sollen interessierten Lehrkräften zukünftig zur Verfügung gestellt und digital zugänglich gemacht werden. Lehrkräften soll die Möglichkeit gegeben werden, die Lehr-Lern-Materialien zu bearbeiten und an eigene Bedürfnisse anzupassen (z. B. Pinyin-Umschrift, Wortlisten, etc.). Mittelfristig können der Materialsammlung weitere Aufgaben hinzugefügt und bestehende Arbeitsblätter weiterentwickelt werden. Hierbei hoffe ich auf die Zusammenarbeit mit Chinesischlehrer*innen und Partner*innen. An den Lehr-Lern-Materialien interessierte Chinesischlehrer*innen können sich gerne per E-Mail bei mir melden. Im Moment ist außerdem geplant, dass ein Teil der Lehr-Lern-Materialien überarbeitet und im Jahr 2020 in der zweiten Auflage des Lehrwerks *Tóngdào* (Guber-Dorsch 2015) in Kombination mit einer Methodenseite „Chinesisch lernen mit Spielfilmen“ veröffentlicht wird.

Zum Schluss möchte ich mich bei den Lehrerinnen für die Teilnahme an den Unterrichtsversuchen bedanken und auch bei den zehn SuS, die mir ihre Fragebögen zugesandt haben. Ich würde mich freuen, wenn diese Studie einen Beitrag dazu leistet, dass der Film „*Qīngchūnpài*“ mittelfristig Einzug in deutsche ChaF-Klassenzimmer erhält, Chinesischlehrkräfte an weiteren guten Lernaufgaben zum Film basteln und SuS durch den Filmeinsatz dazu angeregt werden, eigenständig Filme auf Chinesisch zu sehen.

9. Anhang: Übersicht und Vorbemerkungen für Lehrer*innen (Auszug aus Einheit 01 der Lehr-Lern-Materialien zum Film)

Über den Film

Name: „*Qīngchūnpài*“ 青春派 (engl. „Young Style“)

Regisseur: Liu Jie 刘杰

Länge: 91 Minuten

Genre: Jugendfilm/Coming of Age, Komödie

Themenschwerpunkte: Jugend 青春, erste Liebe 初恋, Freundschaft 友情, Familie 家庭, Erwachsenwerden/Coming of Age 成年, Gaokao 高考, Oberstufe 高中

Landeskundliche Anknüpfungspunkte: chinesisches Schulsystem (insbesondere 高三, 高考 und 成人礼), Jugendliebe 早恋, Frühlingsfest 春节 und andere chinesische Feiertage (z. B. 十一)

Den kompletten Film findet man unter dem Titel „Young Style 青春派中英双字“ auf: www.youtube.com/watch?v=oMUxdwumGd0 (Zugang: 17.02.2019).

Vorbemerkungen zum Einsatz der Lehr-Lern-Materialien

Die Einheiten 04, 05 und 06 führen in den Film ein und sollten am Anfang stehen. Alle weiteren Einheiten sind frei bzw. modular einsetzbar, bauen nicht aufeinander auf und können auch ausgelassen werden. Es gibt keine vorgegebene Reihenfolge. Die Einheiten 15, 18 und 21 sollten aus inhaltlichen Gründen eher am Ende stehen.

Der sprachliche Input ist teilweise sehr groß. Es wird aber nicht erwartet, dass die SuS alles lernen oder sofort verstehen („Mut zur Lücke“). Lassen Sie die SuS ggf. auswählen und selbst entscheiden, was sie lernen möchten bzw. nützlich finden. Sprechen Sie bestimmte Punkte nur an, wenn die SuS danach fragen. Lassen Sie die SuS ggf. eine (kostenlose) Chinesisch-Wörterbuch-App verwenden, um sich Inhalte selbstständig zu erarbeiten.

Übersicht über die Lehr-Lern-Materialien (Einheit 01 bis 22)

01 Übersicht und Vorbemerkungen für Lehrer*innen (4 Seiten)

02 Handreichung für Lehrer*innen (11 Seiten)

03 Lösungen für Lehrer*innen (21 Seiten)

04 Einstieg (1 Seite), Filmausschnitt: 00:34:40 bis 00:36:01 (Dauer 01:21), Schwerpunkt: Worum könnte es in dem Film gehen?

05 人物表 (1 Seite), Schwerpunkt: Wie heißen die Personen im Film?

06 故事的开始 (4 Seiten), Filmausschnitt: 00:00:55 bis 00:08:05 (Dauer 07:10) | 01:20:17 bis 01:21:13 (Dauer 00:56), Schwerpunkt: ein Foto machen | Ärger mit der Mutter haben, Grammatik: 再 + V | 只 + V | V + 一下 | 死 als Gradkomplement (z. B. 气死) | 完 und 好 als Ergebniskomplement (z. B. 考完, 定好) | 出来 als Richtungskomplement (z. B. 拿出来)

07 卖复习资料 (2 Seiten), Filmausschnitt: 00:11:00 bis 00:12:09 (Dauer 01:09) | 00:21:01 bis 00:21:25 (Dauer 00:24), Schwerpunkt: etw. (ver)kaufen | etw. zurückgeben | nach der Handynummer fragen | Rollenspiel, Grammatik: Ja-Nein-Fragen mit 吗 | V + 给 (z. B. 还给) | 还 ... 呢

08 我落榜了 (4 Seiten), Filmausschnitt: 00:12:10 bis 00:15:14 (Dauer 03:04), Schwerpunkt: Streit mit den Eltern | jdn. zu Gast haben bzw. bei jdm. zu Gast sein (客气话), Grammatik: 这么 + Adj | 不管(怎样) | 再 + V | 又 ... 又 ... | 坏 als Gradkomplement (z. B. 累坏), Landeskunde: Kindespflicht 孝 | Was kann man machen, wenn man durch die Gaokao-Prüfung gefallen ist?

- 09 早恋 (3 Seiten), Filmausschnitt: 00:17:26 bis 00:19:51 (Dauer 02:25), Schwerpunkt: sich vorstellen | über Moralvorstellungen sprechen, Grammatik: Wortbildung mit 恋 (z. B. 失恋) und 生 (z. B. 中学生), Landeskunde: 早恋 | 高考 | chinesisches Schulsystem
- 10 谢谢你们又让我出风头 (3 Seiten), Filmausschnitt: 00:25:34 bis 00:28:41 (Dauer 03:07) | 00:22:15 bis 00:23:15 (Dauer 01:00), Schwerpunkt: Geburtstag haben | im Klassenraum (z. B. einen Streich gestehen/Fehler zugeben, sein Buch vergessen haben) | kurze und nützliche Sätze (z. B. 干嘛?), Grammatik: 又 + V | 出 + N (z. B. 出钱)
- 11 你答应我到底算不算? (3 Seiten), Filmausschnitt: 00:29:53 bis 00:31:34 (Dauer 01:41), Schwerpunkt: (Beziehungs)Fragen stellen und indirekt/ausweichend antworten | 成语 | Rollenspiel, Grammatik: 还 (immer, darüber hinaus) noch | Fragen mit 那 | Fragen mit 啊 | Fragen mit 到底 | Vermutungen mit 吧 | Vorschläge/Aufforderungen mit 吧 | Sprechpausen mit 啊 und 呢 | abgeschlossene Handlung mit 了
- 12 你想考哪儿? (3 Seiten), Filmausschnitt: 00:36:00 bis 00:36:44 (Dauer 00:44), Schwerpunkt: über Prüfungsergebnisse und Universitäten sprechen | Wendungen mit 事儿 (z. B. 没事儿), Grammatik: Auswahlfragen mit 还是 | 还是 (trotzdem, immer) noch | V + 成 (z. B. 写成) | Wortbildung mit 考 (z. B. 考分), Landeskunde: 北大 | 清华 | 复旦
- 13 你们十一假期去哪儿玩? (3 Seiten), Filmausschnitt: 00:36:45 bis 00:37:59 (Dauer 01:14) | 00:49:00 bis 00:49:27 (Dauer 00:27) | 00:38:30 bis 00:38:41 (Dauer 00:11), Schwerpunkt: über (Freizeit)Aktivitäten sprechen (z. B. 去 + Ort + Aktivität), Grammatik: Wortbildung mit 场 (z. B. 马场) | 连 ... 都 ..., Landeskunde: 十一 (国庆节) | 高三 | Feiertage und Schulferien in China
- 14 你什么意思? (4 Seiten), Filmausschnitt: 00:41:28 bis 00:43:05 (Dauer 01:37), Schwerpunkt: mit jdm. Schluss machen | jdm. die Augen öffnen | Rollenspiel, Grammatik: Situationsveränderung mit 了 | 别 ... 了 | Ja-Nein-Fragen mit 吗 | 还 (immer, darüber hinaus) noch | Verben mit sog. „Scharnierwort“ als Objekt (z. B. 让, 请) | Präposition 跟 | 过 „schon einmal“ | 是 ... 的 | 挺 ... 的 | 为了
- 15 成人礼 (5 Seiten), Filmausschnitt: 00:54:23 bis 00:57:05 (Dauer 02:42) | 01:14:41 bis 01:15:34 (Dauer 00:53), Schwerpunkt: über eine Veranstaltung sprechen (z. B. was man anzieht) | eine Rede vor Schülern und Eltern halten | Frau Sas Abschiedsworte am letzten Schultag vor der Gaokao-Prüfung, Grammatik: Situationsveränderung mit 了 | Fragen mit 啊 | 要是 ... 就 | 不仅 ... 也 | 再 + V | 过 „schon einmal“ | 都 ... 了 | 就 ... 了 | x 就 x 吧, Landeskunde: 成人礼 | 高考离婚族
- 16 春节快乐 (2 Seiten), Filmausschnitt: 01:00:23 bis 01:02:48 (Dauer 02:25) | 01:12:08 bis 01:12:53 (Dauer 00:45), Schwerpunkt: jdm. ein frohes Frühlingsfest wünschen | am Telefon (z. B. 喂) | im Klassenraum (z. B. den Lehrer begrüßen), Grammatik: Fragen mit 吧 | Aussagen mit 那 | Komplement der Möglichkeit (听不清) | Vergleich mit 没有 | Komplement der Art und Weise (得), Landeskunde: 春节
- 17 还是喝粥吧 (2 Seiten), Filmausschnitt: 01:02:49 bis 01:03:16 (Dauer 00:27), Schwerpunkt: Essen (z. B. Fast Food) | 外来语, Grammatik: Auswahlfragen mit 还是 | Präferenz mit 还是 | 还是 (immer, trotzdem) noch | Vorschläge/Aufforderungen mit

吧 | Einverständnis/Konsens mit 吧 | Situationsveränderung mit 了 | 都 ... 了 | 太 ... 了, Landeskunde: Frühstück in China

18 给我滚出去! (4 Seiten), Filmausschnitt: 01:03:16 bis 01:05:32 (Dauer 02:16), Schwerpunkt: eine Person charakterisieren | im Klassenraum (z. B. jdn. rausschicken, Fragen einer gereizten Klassenlehrerin), Grammatik: Komplement der Möglichkeit (打不通) | Richtungskomplement (滚出去) | Präposition 跟 | 要是 ... 也, Landeskunde: 高考 | 一模考试 | 富二代 | 拼爹

19 撒老师出车祸了 (4 Seiten), Filmausschnitt: 01:07:23 bis 01:10:26 (Dauer 03:03), Schwerpunkt: über einen (unwahrscheinlichen) Unglücksfall informieren bzw. sprechen (z. B. 你信吗?) | im Klassenraum (z. B. den Lehrer begrüßen, gereizte Vertretungslehrerin), Grammatik: 就(是) eben, halt, nur, bloß | 还 (immer, trotzdem) noch

20 居然不想去上海了 (3 Seiten), Filmausschnitt: 01:12:55 bis 01:14:39 (Dauer 01:44), Schwerpunkt: Familie | Mutter kümmert/sorgt sich um ihren Sohn | Ratschläge mit 好好, Grammatik: 要 müssen; sollen; wollen; werden | Situationsveränderung mit 了 | abgeschlossene Handlung mit 了 | Ergebniskomplement (z. B. 学会) | 如果 ... 的话 | Konditional mit 就 | Imperativ mit V + 着

21 高三 (1 Seite), Schwerpunkt: Ereignisse aus dem Film und darüber hinaus (u. a. Feiertage, Schulferien, Gaokao-Prüfung) auf einer Zeitliste anordnen | Handlungszusammenfassung bzw. Überblick über die Handlung, Landeskunde: Chinesische Feiertage, Schulferien und Prüfungstermine im Jahresverlauf

22 Schlüsselsätze (2 Seiten), Schwerpunkt: einige Schlüsselsätze und Bilder aus dem Film einander zuordnen, Grammatik: 死 als Ergebniskomplement (z. B. 溺死)

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Becker, C. und Roos, J. (2016a), Der Film The Gruffalo im Englischunterricht der Grundschule – Lernszenarien gestalten und Lernpotenziale erschließen, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Bd. 45, Nr. 1, 33–44.
- Becker, C. und Roos, J. (2016b), Film im Englischunterricht der Grundschule. Kompetenzentwicklung durch Lernaufgaben, in: Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M. und Surkamp, C. (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 79–95.
- Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M. und Surkamp, C. (2016), Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung, in: Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M. und Surkamp, C. (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–61.

- Blell, G. und Surkamp, C. (2016), (Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendung für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Bd. 45, Nr. 1, 8–32.
- Bonas, K. und Wilts, J. (2016), Hör–Seh–Verstehen – Sinn und Unsinn. Zur Problematik geschlossener Aufgabenformate in der Spielfilmdidaktik, in: Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M. und Surkamp, C. (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 97–109.
- Bonner, A. (2010a), Empirie, in: Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 46–50.
- Bonner, A. (2010b), Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente, in: Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 67–72.
- Chan, D. und Herrero, C. (2010), *Using Film to Teach Languages. A teacher's toolkit for educators wanting to teach languages using film in the classroom, with particular focus on Arabic, Mandarin, Italian and Urdu*, online: <https://homemcr.org/app/uploads/old_site/media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf> (Zugang: 02.07.2019).
- Deng, E. (2004), Unterricht in extensivem Lese- und Hörverständnis, in: *CHUN Chinesischunterricht*, Nr. 19, 27–32. [邓恩明 (2004), 谈“泛读”与“泛听”教学, in: *CHUN Chinesischunterricht*, Nr. 19, 27–32.]
- Ding, A., Zhang, X. und Liu, Y. (2010), *Watching the Movie and Learning Chinese: Flowers in the Cloud*, Beijing Language and Culture University Press [丁安琪, 张学增 und 刘懿萱 (2010), 中国电影欣赏: 女人的天空, 北京语言大学出版社.]
- Faulbaum, F., Prüfer, P. und Rexroth, M. (2009), *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. (2015), Qualitative Auswertungsverfahren, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, 118–130.
- Gniewosz, B. (2015), Kompetenzentwicklung, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden: Springer VS, 68–79.
- Guber-Dorsch, B. (Hrsg.), (2015), *Tóngdào. Unterrichtswerk für Chinesisch*, Bamberg: Buchner.

- Guder, A. und Schnuhr, F. (2010), Mehr als Tee und Stäbchen: Ergebnisse einer Befragung von Chinesischlehrkräften zu kulturspezifischen Inhalten im Schulunterricht, in: *CHUN Chinesischunterricht*, Nr. 25, 196–206.
- Hamilton, R. und Zhang, Q. (2010a), *Mandarin Study Guide: The Road Home*, Film in Language Teaching Association, online: <www.filta.org.uk/chinese.php> (Zugang 25.06.2018).
- Hamilton, R. und Zhang, Q. (2010b), *Mandarin Study Guide: Little Red Flowers*, Film in Language Teaching, online: <www.filta.org.uk/chinese.php> (Zugang 25.06.2018).
- Horz, H. und Ulrich, I. (2015), Lernen mit Medien, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden: Springer VS, 25–39.
- Kuper, H. (2015), Evaluation, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, 141–153.
- Lee, H. (2009), 以文化为学习取向的汉语电影教学设计 [Konzeption eines Unterrichts zum interkulturellen Lernen mit chinesischen Filmen], in: *CHUN Chinesischunterricht*, Nr. 24, 199–211.
- Leitzke-Ungerer, E. (2016), Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films INTOUCHABLES, in: Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M. und Surkamp, C. (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111–134.
- Lien, Y., Lin, C. und Chiu, G. (2011), Animated Teaching: Using Cartoons in Teaching Chinese as a Foreign Language, in: *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 2(1), 36–48. [连育仁, 林金锡 und 邱贵发 (2011), 活力教师: 卡通与对外汉语教学, in: 科技与中文教学会刊, 2(1), 36–48.]
- Liu, L. und Deng, F. (2009–2010), *Home with Kids 1 + 2 + 3*, World Publishing Corporation. [刘立新 und 邓方 (2009–2010), 家有儿女 1 + 2 + 3, 世界图书出版公司.]
- Lübke, F. (2015), Wie sinnvoll ist Chinesisch-Unterricht für das Kind?, in: *Die Welt*, online: <www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article147717000/Wie-sinnvoll-ist-Chinesisch-Unterricht-fuer-das-Kind.html> (Zugang 25.06.2018).
- Lütge, C. (2010), Hörverstehen, in: Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 103–107.
- Malinowski, H. (Projektleitung) (2015), *Nǐ shuō ne? Lehrbuch für Chinesisch*, Berlin: Cornelsen, 194–206.

- Menzel, V. und Peng, P. (2013–2018a), *Chinesisch lernen mit chinesischen Filmen – Wegweiser durch Chinas Filmwelt mit Lese- und Hörtexten*, Niu Zhongwen, online: <www.new-chinese.org/chinesische-filme.html> (Zugang: 26.05.2018).
- Menzel, V. und Peng, P. (2013–2018b), *Chinesisch lernen mit chinesischen Videos – Chinesische TV-Shows, Soaps, Kurzfilme und Dokumentationen*, Niu Zhongwen, online: <www.new-chinese.org/chinesische-videos.html> (Zugang: 26.05.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden–Württemberg (2004), *Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium*, online: <www.bildungsplaene-bw.de/Lde/4559759> (Zugang: 23.07.2018).
- Pfeiffer, D. K. und Püttmann, C. (2015), *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Porst, R. (2009), *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2015), Fragebogen, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, 57–70.
- Reinders, H. und Ditton, H. (2015), Überblick Forschungsmethoden, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, 49–56.
- Schmidt, J. V. (2016), Komplexe Lernaufgaben zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenzen im Spanischunterricht der Sekundarstufe II – Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Gnutzmann, C., Königs, F. G. und Küster, L. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Bd. 45, Nr. 1, 64–80.
- Spinath, B. (2015), Lernmotivation, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. und Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden: Springer VS, 55–67.
- Surkamp, C. (2010a), Filmdidaktik, in: Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 60–64.
- Surkamp, C. (2010b), Filmkompetenz, in: Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 64–65.
- Thaler, E. (2013), Filmdidaktik, in: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 142–146.
- Thaler, E. (2014), *Teaching English with Film*, Paderborn: Schönigh.
- Wang, X. und Yu, W. (2009), *Watching the Movie and Learning Chinese: Farewell My Concubine*, Beijing Language and Culture University Press

- [王向晖 und 余文青 (2009), 中国电影欣赏: 霸王别姬, 北京语言大学出版社.]
- Wen, J., Li, M., Lin, C. und Liu, E. Z. (2018), A Study on the Integration of Movie Dubbing Activities into Chinese Teaching, in: *Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, 14(2), 139–155. [温如梅, 李明懿, 林俊阔 und 刘旨峰 (2018), 电影配音融入华语教学之研究: 以中高级班为例, in: *人文社会学报*, 14(2), 139–155.]
- Wittek, K. (2015), Zum Einsatz audiovisueller Materialien im Chinesischunterricht, in: *CHUN Chinesischunterricht*, Nr. 30, 84–92.
- Yu, R. (2014), Review: Young Style (China, 2013), in: *Cinema Escapist*, online: <www.cinemaescapist.com/2014/12/young-style-china/> (Zugang: 07.07.2019).
- Zhang, L. und Chen, T. (2008), *Watching the Movie and Learning Chinese: Shower*, Beijing Language and Culture University Press [张莉 und 陈天序 (2008), 中国电影欣赏: 洗澡. 北京语言大学出版社.]
- Zhang, Q. (2010), *Mandarin Study Guide: Big Shot's Funeral*, Film in Language Teaching Association, online: <www.filta.org.uk/chinese.php> (Zugang: 25.06.2018).
- Zhao, Y. und Liu, X. (2010), *Learning Chinese through Movies 1 + 2*, World Publishing Corporation [赵昀晖 und 刘晓雨 (2010), 看电影学汉语 1 + 2, 世界图书出版公司.]

《青春派》（2013）这部电影在中学对外汉语教学里的使用——探索性研究

摘要

本论文研究的是《青春派》（2013）这部中国电影在中学对外汉语教学里的使用。为此我编制了关于电影的教材，于 2019 年 5 月被三位汉语教师用于课堂实践。之后我以问卷的形式调研了教师和学生使用这些教材的体验和评价，并且用定量方法和定性方法进行了数据分析。本研究表明电影《青春派》适用于中学对外汉语教学。将来可以为感兴趣的教师提供编制的教材。

关键词: 电影, 电影教学法, 视听, 《青春派》（2013）, 高考, 对外汉语, 教材

Manuskript eingereicht am 23.03.2020; akzeptiert am 25.04.2020