



T. R.

ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN

ABTEILUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DER BEITRAG VON UMWELTDOKUMENTARFILMEN ZUR
ENTWICKLUNG DES WORTSCHATZES VON
DEUTSCHLERNENDEN IN DEN
VORBEREITUNGSKLASSEN DER ULUDAĞ UNIVERSITÄT**

MASTERARBEIT

Mehmet DOĞAN

BURSA

Mai, 2015



T. R.
ULUDAĞ UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
ABTEILUNG DER FREMDSPRACHEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DER BEITRAG VON UMWELTDOKUMENTARFILMEN ZUR
ENTWICKLUNG DES WORTSCHATZES VON
DEUTSCHLERNENDEN IN DEN
VORBEREITUNGSKLASSEN DER ULUDAĞ UNIVERSITÄT**

vorgelegt von
Mehmet DOĞAN

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Arts (M. A.)
im Fach Deutsch als Fremdsprache

Betreuer
Dr. habil. Yunus ALYAZ

BURSA
Mai, 2015

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Mehmet DOĞAN

20/05/2015

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Der Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes von Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Mehmet DOĞAN



Danışman

Doç. Dr. Yunus ALYAZ



Alman Dili Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Gülten GÜLER



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801212002 numaralı Mehmet DOĞAN'ın hazırladığı "Der Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes von Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 20/05/2015 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (~~başarılı/başarısız~~) olduğuna (~~oybirliği/oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Yunus ALYAZ

Uludağ Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Uludağ Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

Uludağ Üniversitesi



Üye

.....

Üye

.....

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein Dank gilt in besonderer Weise Herrn Dr. habil. Yunus Alyaz, der mir die Möglichkeit gab, bei ihm meine Arbeit anfertigen zu können. Er stand mir ständig mit wertvollen Hinweisen und Tipps beratend zur Seite. Meine tiefe Dankbarkeit geht auch an die konstruktiven und anregenden Gespräche mit ihm sowie an seine moralische Unterstützung, die mich bis zur Vollendung dieser Arbeit immer wieder motiviert haben.

Ferner möchte ich mich bei Frau Dr. Munise Yetim sowie Herrn Dr. Orhan Özmut für die gründliche sprachliche Korrektur meiner Arbeit und allen Lehrbeauftragten der DaF-Abteilung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität bedanken.

Herzlichen Dank auch an Herrn Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, der mit seiner vorzeitigen Anwendung an der Necmettin Erbakan Universität auf die globale Bedeutung dieses Themas aufmerksam machte und mir seine Befunde und Eindrücke mitteilte.

Schließlich gebührt mein Dank meiner Frau Enbiya sowie meinen beiden Töchtern Betül Şeyma und Zeynep für ihr Verständnis und ihre Geduld.

Mehmet Doğan

ZUSAMMENFASSUNG

Autor	: Mehmet DOĞAN
Universität	: Uludağ Universität
Studienrichtung	: Fremdsprachen
Bereich	: Deutsch als Fremdsprache
Akademischer Grad	: Master of Arts (M. A.)
Seitenanzahl	: XVI+139
Datum	: 27.04.2015
Titel der Arbeit	: Der Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes von Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität
Betreuer	: Dr. habil. Yunus ALYAZ

DER BEITRAG VON UMWELTDOKUMENTARFILMEN ZUR ENTWICKLUNG DES WORTSCHATZES VON DEUTSCHLERNENDEN IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN DER ULUDAĞ UNIVERSITÄT

In der Zeit der Digitaltechnik dominieren Filmgenres sowohl den Alltag als auch den Bildungsprozess. Die Konzepte *film literacy*, *media literacy* und *multiple literacies* gewinnen immer mehr an Bedeutung und durch die eigenartige Vermittlungsweise mit Ton und Bild sowie die neuen medienspezifischen Techniken wandeln sich die Filme auch für den DaF-Unterricht zu einem der relevantesten Medien. Mit ihren *inhaltlichen*, *film- und medienästhetischen* sowie *sprachlichen* Aspekten dienen sie nicht nur zur Entwicklung der Fertigkeit ‚Hör-Seh-Verstehen‘, sondern enthalten einzigartige Materialien für die Entwicklung aller sprachlichen Fertigkeiten.

Ziel dieser Arbeit ist es, die filmspezifischen Eigenschaften mit den Prinzipien des kontextualisierten bzw. vernetzten und mehrkanaligen Wortschatzlernens in Relation zu setzen, um den Beitrag von dem Filmgenre ‚Umweltdokumentarfilm‘ zur Entwicklung des fachbezogenen sowie allgemeinen Wortschatzes festzustellen. Die Umweltdokumentarfilme als Genre der Dokumentarfilme bieten nämlich angesichts ihres interdisziplinären bzw. fächerübergreifenden Themas ‚Umwelt‘ außer ihren dokumentarfilmspezifischen Eigenschaften (klare, verständliche Aussprache, hochdeutscher Wortschatz, hochdeutsche Syntax und Grammatik sowie

medienästhetische Eigenschaften), auch die Möglichkeit, die Konzepte *environmental literacy* und *socially responsible teaching (SRT)* zu fördern.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden verschiedene Umweltdokumentarfilme (Umweltfilme, Kurzfilme, Zeichentrickfilme, Animationen) ein Semester lang im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen für DaF- und Archäologie-Studierenden eingesetzt. Um den Beitrag der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung des Wortschatzes festzustellen, wurde ein quasi-experimenteller Versuchsplan mit Kontrollgruppe und Prätest-Posttest durchgeführt, da mithilfe des Prätest-Vergleichs zwischen den Gruppen mögliche Unterschiede ausgeschlossen werden können, wobei bei dieser Arbeit die DaF-Studierenden als Experimentalgruppe und die Archäologie-Studierenden als Kontrollgruppe dienten. Als Prä- und Posttest wurde ein speziell für diese Arbeit erstellter Wortschatztest von 400 Grundvokabeln über die Umwelt verwendet und bewertet. Die erzielten Befunde sollen nicht nur den Beweis liefern, dass Umweltdokumentarfilme einen essenziellen Beitrag zur Vermittlung, Erweiterung und Festigung des Wortschatzes leisten, sondern auch eine Verwendungsmöglichkeit darstellen, welche einerseits die Integration dieses Mediums in den DaF-Unterricht und andererseits die transnationale Aufgabe der Umweltbildung betont.

Schlüsselwörter: Deutsch lernen, Deutsch lehren, Dokumentarfilm, Filmeinsatz im DaF-Unterricht, Umwelt, Umweltdokumentarfilme im DaF-Unterricht, Wortschatzerweiterung.

ÖZET

Yazar	: Mehmet DOĞAN
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XVI+139
Mezuniyet Tarihi	: 27.04.2015
Tez	: Çevre İçerikli Belgesel Filmlerinin Uludağ Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Almanca Öğrencilerinin Sözcük Dağarcıklarının Gelişimine Katkısı
Danışmanı	: Doç. Dr. Yunus ALYAZ

Dijital teknoloji çağında film türleri hem günlük hayatımızı hem de eğitim hayatını etkilemektedir. Film okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve çoklu okuryazarlık giderek daha büyük önem kazanmaktadır. Ses ve resimden oluşan kendilerine özgü aktarım şekilleri ve yeni teknikleri ile filmler Almanca derslerinin de en önemli araçlarından biri haline dönüşmektedir. İçerikleri, teknikleri ve dilsel unsurları ile filmler sadece dinleme-izleme yetisinin gelişimine değil, tüm dil becerilerinin gelişimi için emsalsiz bir materyal oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı filme özgü özellikleri, bağlam temelli ve çok duyulu sözcük öğrenme kuramları ile bağdaştırarak çevre belgesellerinin alana özgü ve genel sözcük dağarcığı gelişimine katkısını tespit etmektir. Belgesel film türlerinden biri olan çevre belgeselleri ele aldıkları çevre konusunun disiplinler arası özelliği sayesinde, belgesel film özelliklerinin (net, anlaşılabilir bir dil, standart sözcük dağarcığı, standart cümle yapısı ve dilbilgisi, filme özgü teknikler) yanında çevre okuryazarlığı ve sosyal değer eğitimine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında Almanca öğretmenliği ve Arkeoloji Almanca hazırlık sınıflarında bir dönem boyunca farklı çevre belgeselleri (Çevre filmleri, kısa filmler, çizgi filmler, animasyonlar) ders materyali olarak işlenmiştir. Çevre belgesellerinin sözcük dağarcığı gelişimine katkısını tespit etmek için ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli bir araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışmada Almanca öğretmenliği öğrencileri deney grubu olarak, Arkeoloji bölümü öğrencileri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve

ön test karşılaştırmasıyla gruplar arasındaki uygulama öncesi mevcut olabilecek muhtemel fark ihtimali ortadan kaldırılmıştır. Ön test ve son test olarak, bu çalışma kapsamında oluşturulmuş çevre ile ilgili 400 temel sözcükten oluşan bir kelime testi uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular çevre belgesellerinin sözcük dağarcığına önemli bir katkı sağladığını ispatlamanın yanında, bu materyalin Almanca derslerine entegre edilmesi gerektiği ve çevre eğitiminin uluslar arası bir görev olduğu gerçeğini vurgulayan bir uygulama şekli oluşturmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Almanca öğrenimi, Almanca öğretimi, Almanca öğretiminde çevre belgesellerinin kullanımı, Almanca öğretiminde film kullanımı, çevre, çevre belgeselleri, sözcük dağarcığı gelişimi.

ABSTRACT

Author	: Mehmet DOĞAN
University	: Uludağ University
Field	: Foreign Language
Branch	: German as Foreign Language (GFL)
Degree Awarded	: Master of Arts (M. A.)
Page Number	: XVI+139
Date	: 27.04.2015
Thesis	: The Contribution of Environmental Documentary Movies to the Development of the Lexis of German Learners in the Preparatory Classes of Uludağ University
Supervisor	: Assoc. Prof. Dr. Yunus ALYAZ

THE CONTRIBUTION OF ENVIRONMENTAL DOCUMENTARY MOVIES TO THE DEVELOPMENT OF THE LEXIS OF GERMAN LEARNERS IN THE PREPARATORY CLASSES OF ULUDAĞ UNIVERSITY

In the age of digital technology, film genres dominate everyday life as well as the educational process. The concepts of film, media and multiple literacies are increasingly gaining importance. With their distinctive features such as sound and vision along with media specific aspects, films have become one of the most important educational tools of GFL classes. Films with their content, film or media aesthetic and linguistic elements constitute unique materials to improve not only auditory visual understanding but also language skills in general.

The aim of this study is to determine the contribution of environmental documentaries to the development of field-specific and general lexis by combining film specific features with context-based and multi-channel lexical learning concepts. Environmental documentaries, one genre of documentaries, because of their interdisciplinary and cross curricular theme 'Environmental' along with their genre specific features (intelligible pronunciation, standard vocabulary, syntax and grammar) contribute both to environmental literacy and to socially responsible teaching (SRT).

As part of this study, various environmental documentaries (environmental films, short films, cartoons and animations) have been used as course materials during one semester

for German learners of the German Language Teaching and Archaeology Department in preparatory classes. In order to determine the contribution of environmental documentaries to the development of vocabulary, a quasi-experimental design (with pre-test and post-test control groups) has been used. In this study the students of GFL were the experimental group, whereas the students of the Archaeology Department served as the control group. At the beginning of the term, a pre-test has been administered to both groups to eliminate a possible difference between the groups. For this purpose, a vocabulary test with 400 fundamental words related to the topic 'environment' has been designed as a pre-test and post-test and it has been administered and evaluated. The results obtained not only have showed the essential contribution to environmental documentaries to the teaching, expansion and reinforcement of vocabulary but also have revealed the possibility of application, which stresses the integration of this material in GFL classes and the transnational goal of environmental literacy.

Keywords: Documentaries, environment, environmental documentary use in the GFL education, film use in the GFL education, learning German, teaching German, vocabulary expansion.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
DANKSAGUNG	i
ZUSAMMENFASSUNG	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS.....	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xiv
KAPITEL I : EINLEITUNG	1
1. EINFÜHRUNG.....	1
1.1 Ziel der Arbeit	4
1.2 Aufbau der Arbeit.....	6
KAPITEL II: GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: LERNEN, LEHREN, BEURTEILEN	9
2. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER) ALS BASISDOKUMENT	9
2.1 Der handlungsorientierte Ansatz des Referenzrahmens.....	10
2.2 Einsatz von Medien, Texten und Filmen im Referenzrahmen	14
2.3 Die lexikalische Kompetenz im Referenzrahmen	16
2.4 Thematischer Wortschatz im Referenzrahmen	17
KAPITEL III: DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG.....	21
3. GRUNDLAGEN DES WORTSCHATZERWERBS	21
3.1 Linguistische Grundlagen.....	23
3.2 Lernpsychologische Schwerpunkte	24
3.3 Lerntheoretische Grundlagen	26
3.3.1 Kontextualisiertes und vernetztes Lernen.....	26
3.3.2 Mehrkanaliges Lernen	28
3.4 Sprachdidaktische Anforderungen	28
3.5 Schwierigkeiten und Empfehlungen zur Wortschatzarbeit	29
KAPITEL IV: FILMEINSATZ IM DAF/Z-UNTERRICHT	31
4. EINSATZ DES FILMMEDIUMS IM DAF/Z-UNTERRICHT	31
4.1 Filmspezifische Arbeit im DaF/Z-Unterricht	31
4.1.1 Auswahl des filmischen Materials für den DaF/Z-Unterricht	42

4.1.2 Ziele des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht	45
4.1.3 Einsatzformen und –phasen des Filmmaterials im DaF/Z-Unterricht	48
4.1.4 Hindernisse bei der Verbreitung des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht	50
4.2 Dokumentar- und Umweltdokumentarmaterialien und -filme im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht	52
4.2.1 Definitionsversuche des Begriffs ‚Dokumentation‘	53
4.2.2 Das Filmgenre ‚Dokumentarfilm‘	53
4.2.3 Die historische Entwicklung des Dokumentarfilms	57
4.2.4 Das Subgenre ‚Umweltdokumentarfilme‘	59
4.2.5 Das Thema ‚Umwelt‘ in DaF-Lehrwerken und Filmsets	60
4.3 Forschungsstand	66
4.4 Relevanz dieser Arbeit	72
4.4.1 Inhaltliche Aspekte	73
4.4.2 Die Thematisierung der filmästhetischen Mittel	75
4.4.3 Sprachliche Aspekte	76
4.5 Problembestimmungen	78
4.6 Aufstellung der Hypothesen	78
4.7 Beschränkungen	80
KAPITEL V: EMPIRISCHE STUDIE	81
5. AUFBAU DER EMPIRISCHEN STUDIE	81
5.1 Methodische Vorgehensweisen der empirischen Erhebung	81
5.2 Der Lernerkontext	82
5.3 Unterrichtsmaterialien	83
5.4 Unterrichtsaufbau und –aktivitäten	84
5.5 Datenerhebung und –auswertung	86
5.5.1 Fragebogen 1: Sehgewohnheiten und Einstellungen zum Einsatz von Dokumentarfilmen	86
5.5.2 Fragebogen 2: Umweltwortschatztest	87
5.5.3 Interviews und persönliche Beobachtungen	88
KAPITEL VI: BEFUNDE	89
6. DARSTELLUNG DER BEFUNDE	89
6.1 Befunde über die Sehgewohnheiten und Einstellungen der Deutschlernenden Dokumentarfilmen gegenüber	89
6.2 Sprachstandmessungen zum Wortschatz	96
6.3 Ergebnisse von Beobachtungen und Interviews	112
KAPITEL VII: ERGEBNISSE	114

7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	114
KAPITEL VIII: SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	119
8. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONSEQUENZEN.....	119
LITERATURVERZEICHNIS	122
ANHANG 1: Fragebogen 1	131
ANHANG 2: Fragebogen 2	133
ANHANG 3: Fotos aus dem Klassenzimmer der Experimentalgruppe	137
ANHANG 4: Fotos aus dem Umweltdokumentarfilm ‚Home‘ und dem Begleitbuch.	139

TABELLENVERZEICHNIS

		Seite
<i>Tabelle 1</i>	<i>Ausschnitt aus den Beispielskalen ,Rezeption‘</i>	12
<i>Tabelle 2</i>	<i>Ausschnitt aus den Dialangskalen ,Hörverstehen‘</i>	13
<i>Tabelle 3</i>	<i>Ausschnitt aus den Beispielskalen ,Mündliche Produktion allgemein‘</i>	14
<i>Tabelle 4</i>	<i>Beispielskala zu ,Fernsehsendungen und Filme verstehen‘</i>	15
<i>Tabelle 5</i>	<i>Beispielskala für das Wortschatzspektrum.....</i>	16
<i>Tabelle 6</i>	<i>Beispielskala für die Wortschatzbeherrschung.....</i>	17
<i>Tabelle 7</i>	<i>Thematischer Wortschatz ,Umwelt‘</i>	20
<i>Tabelle 8</i>	<i>Lerninhalte zum Thema ,Umwelt‘</i>	85
<i>Tabelle 9</i>	<i>Beitrag der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten.....</i>	93
<i>Tabelle 10</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 1 ,Gegend, Stadt, Land‘</i>	96
<i>Tabelle 11</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 1 ,Gegend, Stadt, Land‘</i>	97
<i>Tabelle 12</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 2 ,Fauna und Flora‘</i>	98
<i>Tabelle 13</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 2 ,Fauna und Flora‘</i>	99
<i>Tabelle 14</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 3 ,Umwelt‘</i>	99
<i>Tabelle 15</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 3 ,Umwelt‘</i>	100
<i>Tabelle 16</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 4 ,Natur‘</i>	101
<i>Tabelle 17</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 4 ,Natur‘</i>	102
<i>Tabelle 18</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 5 ,Klimawandel‘</i>	102
<i>Tabelle 19</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 5 ,Klimawandel‘</i>	103

<i>Tabelle 20</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 6 ,Klima und Wetter‘</i>	<i>104</i>
<i>Tabelle 21</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 6 ,Klima und Wetter‘</i>	<i>105</i>
<i>Tabelle 22</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 7 ,Umweltinstitutionen‘</i>	<i>106</i>
<i>Tabelle 23</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 7 ,Umweltinstitutionen‘</i>	<i>106</i>
<i>Tabelle 24</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 8 ,Energie‘</i>	<i>107</i>
<i>Tabelle 25</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 8 ,Energie‘</i>	<i>107</i>
<i>Tabelle 26</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 9 ,Allgemeiner Wortschatz – Nomen‘</i>	<i>107</i>
<i>Tabelle 27</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 9 ,Allgemeiner Wortschatz – Nomen‘</i>	<i>108</i>
<i>Tabelle 28</i>	<i>Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 10 ,Allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien und Verben‘</i>	<i>108</i>
<i>Tabelle 29</i>	<i>Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 10 ,Allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien und Verben‘</i>	<i>109</i>
<i>Tabelle 30</i>	<i>Zusammenfassung der Befunde des Vor- und Nachtests von allen Begriffskategorien.....</i>	<i>110</i>

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
<i>Abbildung 1</i>	<i>Innere und äußere Komponente der Form und Bedeutung/Inhalt... 23</i>
<i>Abbildung 2</i>	<i>Die Ordnungsprinzipien der Vernetzung von Wörtern..... 27</i>
<i>Abbildung 3</i>	<i>Geschlechtsverteilung der Experimental- und Kontrollgruppe..... 82</i>
<i>Abbildung 4</i>	<i>Altersverhältnisse der Experimental- und Kontrollgruppe..... 83</i>
<i>Abbildung 5</i>	<i>Sehbeteiligung von Dokumentarfilmen..... 90</i>
<i>Abbildung 6</i>	<i>Sehbeteiligung von Umweltdokumentarfilmen..... 91</i>
<i>Abbildung 7</i>	<i>Einstellung der Deutschlernenden zum Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF/Z-Unterricht..... 92</i>
<i>Abbildung 8</i>	<i>Beitrag der Umweltdokumentarfilme zu den vier Fertigkeitsbereichen..... 94</i>
<i>Abbildung 9</i>	<i>Beitrag der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung der einzelnen sprachlichen Fertigkeiten..... 95</i>
<i>Abbildung 10</i>	<i>Unterschiedswerte der Experimental- und Kontrollgruppe nach dem Nachtest im Überblick..... 111</i>

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

<i>Abb.</i>	: <i>Abbildung</i>
<i>Arch.</i>	: <i>Archäologie</i>
<i>Art.</i>	: <i>Artikel</i>
<i>Bd.</i>	: <i>Band</i>
<i>bfi</i>	: <i>British Film Institut</i>
<i>BMBF</i>	: <i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>
<i>BND</i>	: <i>Bildung für nachhaltige Entwicklung</i>
<i>bzw.</i>	: <i>beziehungsweise</i>
<i>CH</i>	: <i>Schweiz</i>
<i>DaF/Z</i>	: <i>Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache</i>
<i>DUK</i>	: <i>Deutsche UNESCO Kommission</i>
<i>ebd.</i>	: <i>ebenda</i>
<i>EDK</i>	: <i>Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren</i>
<i>EAU</i>	: <i>Europäischer Hochschulverband</i>
<i>EFL</i>	: <i>English as a Foreign Language (Englisch als Fremdsprache)</i>
<i>ESL</i>	: <i>English as a Second Language (Englisch als Zweitsprache)</i>
<i>et al.</i>	: <i>und andere</i>
<i>f.</i>	: <i>die angegebene und die folgende Seite</i>
<i>ff.</i>	: <i>die mehreren folgenden Seiten</i>
<i>FBL</i>	: <i>Film-based Language Learning (filmbasiertes Sprachlernen)</i>
<i>GER</i>	: <i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen</i>
<i>Ger.</i>	: <i>Germanistik</i>
<i>GIZ</i>	: <i>die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit</i>
<i>Gr.</i>	: <i>Gruppe</i>
<i>H</i>	: <i>Heft</i>
<i>Hpt.</i>	: <i>Haupt</i>
<i>Hrsg.</i>	: <i>Herausgeber</i>
<i>IAU</i>	: <i>International Association of Universities (Internationaler Verein der Universitäten)</i>
<i>IDT</i>	: <i>Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und -lehrer</i>
<i>IKI</i>	: <i>Die Internationale Klimainitiative des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit</i>

<i>Kap.</i>	: <i>Kapitel</i>
<i>Komp.</i>	: <i>Komponente</i>
<i>MW</i>	: <i>Mittelwert</i>
<i>n</i>	: <i>Anzahl der Studierenden</i>
<i>NE</i>	: <i>nachhaltige Entwicklung</i>
<i>NGO</i>	: <i>nicht staatliche Organisation</i>
<i>ÖSD</i>	: <i>Österreichisches Sprachdiplom</i>
<i>PD</i>	: <i>Profile Deutsch</i>
<i>PIK</i>	: <i>Potsdam Institut für Klimaforschung</i>
<i>Reg.</i>	: <i>Regie</i>
<i>s.</i>	: <i>siehe</i>
<i>S.</i>	: <i>Seite</i>
<i>SRT</i>	: <i>socially responsible teaching</i> (<i>das Lehren vom sozialen Verantwortungsbewusstsein</i>)
<i>Tab.</i>	: <i>Tabelle</i>
<i>TESOL</i>	: <i>Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages</i> (<i>Englischunterricht für Menschen, die andere Sprachen sprechen</i>)
<i>u. a.</i>	: <i>und anderes</i>
<i>u. ä.</i>	: <i>und ähnliches</i>
<i>UE</i>	: <i>Unterrichtseinheit</i>
<i>ULSF</i>	: <i>University Leaders for a Sustainable Future</i> (<i>Gesellschaft der Universitätsleiter für eine nachhaltige Zukunft</i>)
<i>UN</i>	: <i>United Nations (Vereinte Nationen)</i>
<i>UNCED</i>	: <i>United Nations Conference on Environment and Development</i> (<i>Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung</i>)
<i>UNEA</i>	: <i>United Nations Environment Assembly</i> (<i>Umweltversammlung der Vereinten Nationen</i>)
<i>UNEP</i>	: <i>United Nations Environment Programme</i> (<i>Umweltprogramm der Vereinten Nationen</i>)
<i>UNESCO</i>	: <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (<i>Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur</i>)
<i>u. s. w.</i>	: <i>und so weiter</i>

<i>u. v. a.</i>	: <i>und vieles andere</i>
<i>vgl.</i>	: <i>vergleiche</i>
<i>WCDE</i>	: <i>World Commission on Environment and Development</i> (<i>Weltkommission für Umwelt und Entwicklung</i>)
<i>WiD</i>	: <i>Wissenschaft im Dialog</i>
<i>z. B.</i>	: <i>zum Beispiel</i>
<i>ZD</i>	: <i>Zertifikat Deutsch</i>
<i>zit.</i>	: <i>zitiert</i>

KAPITEL I

EINLEITUNG

1. EINFÜHRUNG

Aktuelle globale Herausforderungen wie der Klimawandel, Umweltkatastrophen sowie die Ausbeutung der Biosphäre stehen heutzutage im Mittelpunkt von zahlreichen politischen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten und es ist mittlerweile unbestritten, dass diese Phänomene, die die Existenz der Umwelt und deren empfindliches Gleichgewicht bedrohen, nur in weltweiter und transdisziplinärer Zusammenarbeit gemeistert werden können. Deshalb gewinnt gleich wie z. B. die Demokratie, der Frieden oder die Freiheit auch das Konzept der nachhaltigen Entwicklung immer mehr an Bedeutung. Doch auch wenn über deren Bedeutung und Wichtigkeit eine Klarheit besteht, sind deren genaue Definition sowie deren konkrete Auslegung noch weit von der gewünschten Zielsetzung entfernt.

Am Bewusstsein mangelt es sicherlich nicht, denn die erste Definition für das Konzept der nachhaltigen (dauerhaften) Entwicklung (NE) erfolgte schon im Jahr 1987 (WCED, 1987). Die Brundtland-Kommission, auch Weltkommission für Umwelt und Entwicklung genannt, veröffentlichte im Auftrag der Vereinten Nationen (UN) den Report *Unsere gemeinsame Zukunft*. Dementsprechend ist eine nachhaltige (dauerhafte) Entwicklung, „die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (ebd.). Im Jahr 1990 wurde darauf im französischen *Tufts University European Center* als Folge der Konferenz *University Presidents for a Sustainable Future* die Tallories Deklaration unterzeichnet (ULSF, 1990). Wissenschaftler verschiedenster Universitäten erstellten einen zehn Punkte umfassenden Aktionsplan, der sich zum ersten Mal mit den Zielen und Problemen nachhaltiger Forschung beschäftigt, die für die universitäre Forschung, Bildung und den universitäre Informationsaustausch von Bedeutung sind (ebd.). Schon ein Jahr später versammelten sich bei der *Halifax Deklaration* 1991 – der Aktionsplan der *Halifax Conference on University Action for Sustainable Development* – noch mehr internationale

Vertreter aus verschiedensten Universitäten, Regierungen, privaten Unternehmen und nicht staatlichen Organisationen (NGO), um die Bedeutung der Teilnahme der Universitäten in den Debatten über Umwelt und Entwicklung zu betonen (UNCED, 1992). Auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen im Jahr 1992 wurde dann die *Agenda 21*, ein Entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, von 172 Staaten als Maßnahmenpaket vereinbart (ebd.). Um das Thema *Nachhaltige Entwicklung an den Universitäten* zu fördern, wurde 1993 mit der *Kyoto-Deklaration* die *Draft Action Plan for Individual Universities* der von 90 Universitäten initiierte *IAU (International Association of Universities)* als allgemeine Richtlinie deklariert (IAU, 1993). Im Jahr 1994 wurde vom europäischen Hochschulverband (EUA) die *COPERNICUS-University Charta for Sustainable Development* veröffentlicht. Die COPERNICUS-Charta bezeichnete die Universitäten als führende Institutionen für eine fächerübergreifende und ethisch-orientierte Bildungsart (EUA, 1994). Gleichzeitig wurden die europäischen Universitäten aufgerufen, die zehn spezifischen Handlungsprinzipien zur Nachhaltigkeit (1. Verpflichtung, 2. Umweltethik, 3. Weiterbildung von Beschäftigten, 4. Programme zur Umweltbildung, 5. Interdisziplinarität, 6. Wissenstransfer, 7. Vernetzung, 8. Partnerschaften, 9. Fortsetzung von Weiterbildungsprogrammen, 10. Technologietransfer) zu übernehmen und umzusetzen (ebd.). Seitdem veranstaltet der EUA als Nicht-Regierungsorganisation diverse Konferenzen, Workshops und Ausbildungsseminare für neu berufene Rektoren. Die Vereinten Nationen erklärten ferner am 20. Dezember 2002 die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE), die von der UNESCO – die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation – koordiniert wurde (UNESCO, 2005). Die Deutsche UNESCO-Kommission empfahl darauf unter anderem die Lehrbücher, Curricula und Prüfungskriterien in dieser Hinsicht zu überarbeiten und betonte, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung einen interdisziplinären, handlungsorientierten Unterricht, innovative Konzepte und fächerintegrierende Unterrichtsmaterialien erfordert (DUK, 2003). Weiterhin wurden im April 2009 in Leuven/*Louvain-la-Neuve* auf der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister von den 46 am Bologna-Prozess beteiligten Ländern die Prioritäten für den Europäischen Hochschulraum (EHR) bis 2020 festgelegt (BMBF, 2005). Sie riefen am Ende der Konferenz die europäischen Hochschulen auf, unter anderem die internationale Zusammenarbeit für eine nachhaltige Entwicklung zu

verstärken. Als ein Umsetzungswahrzeichen in Deutschland bekam darauf u. a. das Wissenschaftsjahr 2012, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie Wissenschaft im Dialog (WiD) initiiert wird, den Namen ‚Zukunftsprojekt Erde‘. Um all diese Anstrengungen zweckmäßig zu übernehmen, versammelten sich im Juni 2014 erstmals viele Umweltminister, Umweltschützer und die Experten der UNEP (Umweltprogramm der Vereinten Nationen) auf der UN-Umweltversammlung (UNEA, 2014). Durch die bei dieser Konferenz beschlossenen Grundsatzresolutionen erhielt der Umweltschutz endlich eine höhere Bedeutung und wurde auf die gleiche Stufe mit Frieden, Sicherheit, Wirtschaft, Gesundheit und Handel gestellt (ebd.).

Doch weder diese bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten noch die neuen Technologien und die daraus entwickelten Möglichkeiten konnten bisher den Trend nicht aufhalten und umkehren. Die COPERNICUS-Charta (1994) betont, dass ein anderes Denkmuster und eine neue Werteorientierung gebraucht werden. Da die Ausbildung entscheidend für die Förderung solcher Werte ist, muss die Konzeption *environmental literacy*, welche die Auseinandersetzung mit der Umwelt als semiotisches Engagement anerkennt, das persönliche Basiswissen über die nicht-menschliche Umwelt voraussetzt, auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt innerhalb einer kulturellen Gesellschaft verweist und den kritischen Umgang mit Umweltthemen in allen Kommunikationsformen erwartet, auf allen Bildungsebenen ihren Platz einnehmen und umweltbewusste Einstellungen sowie das Gefühl für ethische Verantwortung fördern (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser steigenden Relevanz des Themas ‚Umwelt‘ und des von Bildschirmen und bewegten Bildern dominierten Lebens in modernen Gesellschaften bzw. im digitalen Bildzeitalter entstehen die Ausgangspunkte dieser Arbeit. Denn die Umweltdokumentarfilme profitieren sowohl von dem Thema ‚Umwelt‘ als auch von der Technologie bzw. den filmästhetischen Mitteln. Somit dienen sie einerseits der Entwicklung der Medienkompetenz und andererseits der nachhaltigen Bildung. Unbestritten tragen sie durch die audiovisuellen Komponenten sowie den sprachlichen und umweltbezogenen Inhalt authentisches und einzigartiges Material in den Fremdsprachenunterricht. Daher gibt es gemäß der Erwartungen und Richtlinien der obengenannten internationalen Organisationen wissenschaftlichen Bedarf an

Hochschulen, auch den Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung verschiedener Fähigkeiten zu erforschen. An dieser Stelle stellt sich damit auch die Frage, was für einen Beitrag die Umweltdokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht bzw. Deutschunterricht der Hochschulen leisten können.

1.1 Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist es, den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF-Unterricht zu fördern und deren Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes festzustellen und die Arbeit stützt sich auf das Projekt *Einsatz von Dokumentarfilmen im Fremdsprachenunterricht* der Uludağ Universität (Projekt-Kode: KUAP(E)-2012/65). In diesem Projekt wurden sprachliche/sprachwissenschaftliche, landeskundliche, berufsbezogene, soziale und akademische Ziele beabsichtigt:

- a) Förderung sprachlicher/sprachwissenschaftlicher Fähigkeiten: Das Projekt beabsichtigt die suprasegmentale, phonetisch-phonologische, morphologische, syntaktische und pragmatische Bearbeitung bzw. Didaktisierung der Dokumentarfilme sowie die Förderung des fachbezogenen Wortschatzes. Dadurch sollen die rezeptiven, produktiv-interaktiven und kognitiven Sprachfertigkeiten der DaF-Studierenden, der zukünftigen Deutschlehrer, gefördert werden.
- b) Vermittlung der Landeskunde aus einem neuen Blickwinkel: Die DaF-Studierenden bekommen zwar anhand der schriftlichen DaF-Lehrwerke und des Studienfaches ‚Komparative Landeskunde‘ zahlreiche Informationen über die Städte, Sehenswürdigkeiten, Geschichte und Kultur Deutschlands, doch zur Landeskunde gehören auch die wilde Natur Deutschlands mit ihrer Fauna und Flora. Die Dokumentarfilme sollen hier zur Vertiefung des landeskundlichen Wissens beitragen.
- c) Förderung beruflicher Kompetenzen: Die DaF-Studierenden sollen im Rahmen dieses Projektes im Seminar ‚Materialienentwicklung‘ erste Erfahrungen mit der Filmdidaktisierung sammeln, welche sie dann in ihrem beruflichen Leben für die Didaktisierung anderer Filme verwenden können. Sie sollen damit die Fähigkeit

erwerben, Filme zu bearbeiten und zu beurteilen, sowie daraus Lehrmaterialien zu entwickeln.

d) Soziales Verantwortungsbewusstsein: Das Projekt soll einerseits zur Entwicklung des sozialen Verantwortungsbewusstseins der DaF-Studierenden beitragen und andererseits sollen sie zunehmend mit den globalen Umweltproblemen konfrontiert und zur Stellungnahme für Umwelt, Klima- und Naturschutz aufgefordert werden.

e) Akademische Ziele: An den Hochschulen und anderen sprachlichen Bildungsorganisationen der Türkei sind Seminare für die Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen unverzichtbare, feste Bestandteile des DaF-Erwerbsprozesses. Doch die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen tritt auch bei fertigungsorientiertem Sprachlernen nicht als ein separates Seminar auf und die Filme finden kaum Zugang in den Unterricht. Das Projekt beabsichtigt die Verbreitung des Films als Unterrichtsmaterial sowie die Anerkennung der Umwelt- und Naturdokumentarfilme im DaF-Unterricht (auch Englisch und Französisch) als ein Wahlfach in der Fremdsprachenabteilung der Uludağ Universität.

Diese Arbeit soll einen Beitrag an dieses Projekt leisten und spannt einen Bogen von den Anfängen des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht über die Geschichte des Dokumentarfilms bis zur Gegenwart, nimmt dabei Rücksicht auf den im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat, 2001) geforderten handlungsorientierten Ansatz. Um die Umweltdokumentarfilme mit der Wortschatzarbeit effizient in Verbindung setzen zu können, wird dabei die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen und die Wortschatzarbeit detailliert behandelt. Dabei setzt sich diese Arbeit das Ziel, den Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes empirisch zu untersuchen. Da dies bisher nicht erforscht wurde, soll dieses quasi-experimentales Verfahren angelegt und quantitative Variablen mithilfe eines Einstellungstests und eines Umweltwortschatztests (Prä- und Posttest) gesammelt werden, um anschließend die Ergebnisse der Erhebung den aufgestellten Hypothesen nachgehend zu diskutieren und zu evaluieren.

1.2 Aufbau der Arbeit

Entsprechend der Zielsetzung ist diese Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Teil eingeteilt und besteht aus acht Kapiteln. Im theoretischen Teil werden der GER, die Wortschatzarbeit und der Filmeinsatz hinsichtlich der diesbezüglichen Fachliteratur betrachtet. Im empirischen Teil folgt die Darstellung der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Studie bzw. des Quasi-Experimentes mit Kontrollgruppe und Prä- und Posttest (Vor- und Nachtest), wobei selbstverständlich auch die demografischen Informationen zur Experimental- und Kontrollgruppe und deren Einstellungen gegenüber Filmeinsatz im DaF/Z-Unterricht dargestellt werden.

Nach der Einleitung befindet sich im zweiten Kapitel eine kurze Beschreibung des GER, dessen handlungsorientierten Ansatzes und Sprachniveaus, da diese sprachdidaktische Publikation eine gemeinsame Basis für alle sprachlichen Arbeiten bildet. Dieses Kapitel befasst sich gezielt mit den Empfehlungen und Erläuterungen zum Einsatz von Medien, Texten und Filmen im GER, beleuchtet die Beschreibungen zur Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen, behandelt die im GER beschriebene lexikalische Kompetenz und bietet eine Übersicht für den im GER und in den diesbezüglichen Werken für die deutsche Sprache vorhandenen thematischen Wortschatz an.

Im dritten Kapitel werden zunächst die linguistischen, lernpsychologischen und lerntheoretischen Grundlagen des Wortschatzerwerbs zusammengefasst vorgeführt. Speziell werden das kontextualisierte und vernetzte Lernen sowie das mehrkanalige Lernen erörtert. Weiterhin beschäftigt sich dieses Kapitel mit den sprachdidaktischen Anforderungen der Wortschatzarbeit hinsichtlich der Übungstypologie und mit den Schwierigkeiten sowie Empfehlungen zum Wortschatzerwerb.

Das vierte Kapitel bietet eine umfangreiche Literaturrecherche über den Filmeinsatz im DaF/Z-Unterricht. Hiermit werden die Diskussionen über den Film als Unterrichtsmaterial kritisch vorgeführt und der vielfältige methodische Einsatz im Unterricht DaF/Z reflektiert. Dabei werden die medienästhetischen, sprachlich-inhaltlichen und landeskundlichen Vorteile der Filme berücksichtigt, die Auswahlkriterien von filmischem Material für den Unterricht erörtert, viele didaktisierte Spielfilme und filmische Zusatzmaterialien von aktuellen Lehrwerken für den DaF/Z-

Unterricht vorgestellt, die Ziele der Filmarbeit erläutert und die Hindernisse, die bei der Verbreitung des Filmeinsatzes auftreten können, detailliert beschrieben. Um einen verständlicheren Übergang zu Umweltdokumentarfilmen zu gewährleisten, beschäftigt sich dieses Kapitel weiterhin mit der Definition, der Geschichte, der Theorie von Dokumentarfilmen. Das vierte Kapitel setzt sich im Anschluss explizit mit dem Genre Umweltdokumentarfilm auseinander. Aktuell erhältliche Umweltdokumentarfilme sowie die Behandlung des Themas ‚Umwelt‘ in gedruckten Lehrwerken und in didaktischen Filmserien werden ausführlich dargestellt. Anschließend folgt der aktuelle Forschungsstand des Themas ‚Umwelt‘, die Relevanz dieser Arbeit, die Problembestimmung, die Aufstellung der Hypothesen und die Beschränkungen. Bei der Relevanz dieser Arbeit werden auch die für den empirischen Teil eingesetzten Umweltdokumentarfilme beschrieben und unter filmästhetischen, sprachlich-inhaltlichen und landeskundlichen Aspekten zusammengefasst.

Das fünfte Kapitel widmet sich dem empirischen Teil dieser Arbeit. Zunächst kommt die methodische Vorgehensweise der Datenerhebung. Des Weiteren klärt dieses Kapitel den Lerner-Kontext, die Unterrichtsmaterialien, den Unterrichtsaufbau, die Messinstrumente und die Datenauswertung. Als Messinstrumente werden bei dieser Arbeit zwei Fragebögen (s. Kap. 5.3.1 und 5.3.2) eingesetzt, der erste zur Feststellung der Einstellungen zum Einsatz von Dokumentarfilmen und der zweite zur Feststellung des Wortschatzzustandes vor und nach der Durchführung dieser Arbeit. Die Beobachtungen der Leistungen von den Lernenden bei der Durchführung verschiedener Unterrichtsaktivitäten sowie die Befunde des Interviews dienen vor allem für die Feststellung der Motivationskraft und der anderen sprachlichen Fertigkeiten.

Im sechsten Kapitel werden die Befunde der Untersuchung ausführlich dargestellt. Es befinden sich Grafiken und Tabellen zu den Einstellungen der Studierenden zum Einsatz von Umweltdokumentarfilmen. Um einen verständlichen und klaren Überblick zu schaffen, werden die Befunde der Wortschatztests in zehn Begriffskategorien dargestellt (1. Gegend, Stadt, Land; 2. Fauna und Flora; 3. Umwelt; 4. Natur; 5. Klimawandel; 6. Klima und Wetter; 7. Umweltinstitutionen; 8. Energie; 9. Allgemeiner Wortschatz (Nomen); 10. Allgemeiner Wortschatz (Adjektive, Adverbien und Verben). Des Weiteren werden diese erzielten Werte am Ende dieses Kapitels angesichts einer globalen Tabelle und der dazugehörigen Grafik zusammengefasst.

Im siebten Kapitel befindet sich die kritische Betrachtung der für diese Arbeit konzipierten und durchgeführten Untersuchungen. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden im Rückblick auf die grundlegenden Hypothesen und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes der Fremdsprachenforschung diskutiert.

Die vorliegende Arbeit endet mit dem achten Kapitel, das die Schlussfolgerungen und Konsequenzen beinhaltet. Anhand der erzielten und diskutierten Befunde folgen in diesem abschließenden Kapitel konkrete Vorschläge für den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF/Z-Unterricht.

KAPITEL II

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: LERNEN, LEHREN, BEURTEILEN

2. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER) ALS BASISDOKUMENT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zwar grundsätzlich mit dem Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes im DaF-Unterricht, doch jede wissenschaftliche Arbeit über das Lernen und Lehren einer Fremdsprache befindet sich selbstverständlich im Rahmen der Sprachlern- und Lehrprinzipien (Methoden, Lerntechniken, Lehrpläne, Curricula Richtlinien, Lehrwerke, Prüfungen usw.). Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel zunächst der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat, 2001), die gemeinsame Basis für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen, in seinem bildungspolitischen Kontext besonders in Bezug auf den Einsatz von Medien, Texten und Filmarbeit im Sprachunterricht sowie den zu erwerbenden thematischen Wortschatz dargestellt. Die Informationen in diesem Kapitel wurden, sofern nichts anders angegeben, überwiegend aus dem GER (Europarat, 2001) entnommen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist eine umfassende Publikation der *Modern Languages Division* des Europarates, deren zentrale Themen Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz sind (ebd. S. 3). Der GER dient dem politischen Ziel des Europarates, ein mehrsprachiges und plurikulturelles Europa zu bilden. Mit dem GER bekommen Bildungspolitiker ein Werkzeug, Standards für den Fremdsprachenunterricht zu schaffen. Der GER ist für alle professionellen Verantwortlichen im Bildungsbereich wie Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder, Prüfungsanbieter eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. (ebd. S. 14). Der GER dient unter anderem als Hilfsquelle bei der Planung von Zielen und Inhalten der Sprachlernprogramme bestimmt, Inhalten und Beurteilungskriterien der Sprachzertifikaten sowie von selbst bestimmten Lernen, damit die Lernenden bewusst die eigenen Lernziele entwickeln, die entsprechenden

Lehrmaterialien auswählen und Instrumente zur Selbstbeurteilung anwenden können (ebd. S. 18). Damit ändert sich auch das Ziel des Sprachunterrichts, denn der Muttersprachler wird nicht mehr als Referenz oder als höchstes Vorbild angenommen, sondern man zielt auf ein sprachliches Repertoire oder sogar auf Teilqualifikationen, die ausreichen, wenn nur ein bestimmter Zweck gefordert wird (z. B. das Verstehen einer Sprache, nicht aber das Sprechen), oder wenn man für eine dritte oder vierte Sprache nur eine begrenzte Zeit einplanen kann (ebd. S. 14 ff.). Der GER (ebd., S. 34) bietet mit den Kompetenzniveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ein taxonomisches System, das eine Hilfe für die qualitative Beurteilung und Leistungsmessung des individuellen Lernalters darstellt.

2.1 Der handlungsorientierte Ansatz des Referenzrahmens

Der GER (ebd. S. 21) ist ein umfassender, transparenter und kohärenter Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachenbereich. Der Sprachlernende wird im GER als sozial handelnde Person betrachtet, d. h. als Mitglied einer Gesellschaft muss er verschiedene kommunikative Aufgaben bewältigen. Da auch die einzelnen Sprachhandlungen als Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts auftreten, werden diese als kommunikative Aufgaben bezeichnet. Der GER basiert also demzufolge wie viele andere moderne Fremdspracherwerbkonzepte auch vorwiegend auf dem handlungsorientierten, kommunikativen Ansatz. Der handlungsorientierte Ansatz beachtet sowohl die kognitiven und emotionalen Eigenschaften und Ziele der Menschen als auch ihre Fähigkeiten, die sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) anwenden.

Dementsprechend wird die Sprachverwendung im GER folgendermaßen beschrieben:

„Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen (ebd.).“

Die Kompetenzen werden im GER als allgemeine Kompetenzen und als kommunikative Sprachkompetenz detailliert beschrieben. Die allgemeinen Kompetenzen sind Wissen, d.h. deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und die Lernfähigkeit. Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente (vgl. ebd., S. 22 f.).

Wie allgemein anerkannt, werden die sprachlichen Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten gewöhnlich in 4 Gruppen aufgeteilt, nämlich Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und mündliche Fertigkeit. Im GER wird dazu noch darauf hingewiesen, dass die verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten, die die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung) umfassen und in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen, die kommunikative Sprachkompetenz aktivieren (ebd., S. 25).

Im GER befinden sich im vierten Kapitel Beispielskalen für mündliche Produktion allgemein, zusammenhängendes monologisches Sprechen (Erfahrungen beschreiben und Argumentieren z. B. in einer Diskussion), öffentliche Ankündigungen/Durchsagen und für das Gespräch vor einem Publikum (ebd., S. 63). Bei produktiven schriftlichen Aktivitäten wird ein schriftlicher Text produziert, der von den Lesern zu rezipieren ist (ebd., S. 66). Dazu stehen die Beispielskalen für schriftliche Produktion allgemein, kreatives Schreiben und das Schreiben von Berichten und Aufsätzen zur Verfügung (ebd., S. 67 f.). Wie die Produktion ist auch die Interaktion im GER als mündlich und schriftlich definiert. Bei der mündlichen Interaktion handeln die Sprachverwendenden abwechselnd als Sprecher und Hörende (ebd., S.78). Zur Interaktion der geschriebenen Sprache gehören Notizen, Memos, Briefe, Fax, E-Mails, Verträge, online- oder offline-Computerkonferenzen usw. (ebd., S. 85). Bei einer direkten (face to face) Interaktion können natürlich die Medien (mündlich, schriftlich, audiovisuell, paralinguistisch und paratextuell) auch gemischt vorkommen (ebd., S. 87). Im vierten Kapitel gibt es auch Beispielskalen wie mündliche Interaktion allgemein, muttersprachliche Gesprächspartner verstehen, Konversation, informelle Diskussion, formelle Diskussionen und Besprechung, Dienstleistungsgespräche, Informationsaustausch, Interviewgespräche sowie schriftliche Interaktion allgemein, Korrespondenz und Notizen, Mitteilungen und Formulare für die schriftliche Interaktion (ebd., 79 ff.). Rezeptive Aktivitäten umfassen

Hören und Lesen. Bei visuellen rezeptiven Aktivitäten (beim Lesen) arbeiten die Sprachverwender mit geschriebenen Texten und bei auditiven rezeptiven Aktivitäten (beim Hören) müssen sie als Hörer einen gesprochenen Input verarbeiten (ebd. S. 74). Bei der Rezeption sind vier verschiedenen Absichtskategorien vorhanden: Global verstehen (erfahren, was insgesamt gemeint ist), selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten), detailliert verstehen (das Gesprochene in allen Einzelheiten verstehen) und Schlussfolgerungen ziehen können (ebd.).

Durch die Mischung der obengenannten rezeptiven Aktivitäten entsteht die audiovisuelle Rezeption, wobei die Sprachverwendenden gleichzeitig einen auditiven und einen visuellen Input verarbeiten müssen. Einen vorgelesenen Text mitlesen, eine Fernsehsendung oder Videoaufzeichnung oder einen Film mit Untertiteln ansehen und neue Technologien (Multimedia, CD-ROM usw.) benutzen, sind Beispiele die im GER als audiovisuelle Rezeption beschrieben werden:

Tab. 1: Ausschnitt aus den Beispielskalen ‚Rezeption‘ (ebd., S. 214)

R E Z E P T I O N	Mündlich (Hörverstehen allgemein)	Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen
		Als Zuschauer / Zuhörer im Publikum verstehen
		Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen
		Rudiosendungen und Tonaufnahmen verstehen
	<i>Audiovisuell</i>	<i>Fernsehsendungen und Filme verstehen</i>
	Schriftlich (Leseverstehen allgemein)	Korrespondenz lesen und verstehen
		Zur Orientierung lesen
		Information und Argumentation verstehen
Schriftliche Anweisungen verstehen		

Wie aus der Tabelle 1 zu erkennen ist, kommen beim Hör-Seh-Verstehen (audiovisuell) unmittelbar Filme und Fernsehsendungen in Frage, bei denen der Lernende durch auditive und visuelle Kanäle Informationen bekommt, während er beim Leseverstehen ausschließlich visuelle und beim Hörverstehen nur akustische Informationen zu verstehen hat.

Die Hör-Seh-Fertigkeit wird auch im Anhang C des GER (S. 223 ff.) genauer beschrieben, hier befinden sich die DIALANG-Skalen. DIALANG ist ein Sprachbeurteilungssystem für Sprachlernende der Europäischen Kommission, welches für diagnostische Zwecke zur Verfügung steht (vgl. ebd. S. 218). Es besteht aus einem Selbsteinschätzungsteil, einem Sprachtest und Feedback und bietet ihnen mit den Beschreibungsskalen diagnostische Information über die zu erreichende Sprachkompetenz (ebd.).

Die folgende Tabelle zeigt die Beschreibungsskalen des DIALANG zu den unter der audiovisuellen Rezeption eingeordneten Filmsorten und Fernsehsendungen:

Tab.2: Ausschnitt aus den Dialangskalen ‚Hörverstehen‘ (ebd., S. 226)

Niveau im Referenz- rahmen	Hörverstehen
B1	Ich kann vielen Filmen folgen, wenn Bild und Aktion die Handlung im Wesentlichen tragen, eine einfache Geschichte erzählt und deutlich gesprochen wird.
B2	Ich kann die meisten Fernsehnachrichten und Sendungen zu aktuellen Themen, wie Dokumentarfilme, Liveinterviews, Talkshows, Theaterstücke und die meisten Spielfilme, in Standardsprache verstehen.
C1	Ich kann Spielfilmen mit einem hohen Anteil an Umgangssprache und idiomatischen Ausdrücken folgen.

Filme, Fernsehsendungen und andere audiovisuelle Medien sind jedoch im GER nicht nur als rezeptive Aktivitäten bzw. unter der Fertigkeit Hörverstehen eingeordnet, sondern sie sind auch bei interaktiven und produktiven Aktivitäten gefordert. Zum Beispiel, wie in der folgenden Tabelle 3 zu sehen ist, muss ein Sprachverwender bei einer produktiven mündlichen Aktivität manchmal auch einen Film mit seinen eigenen Worten wiedergeben.

Tab.3: Ausschnitt aus den Beispielskalen für ‚Mündliche Produktion allgemein‘ (ebd., S. 64)

	Sprechen	
	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen
B1		Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.

Aus der Tabelle 3 geht hervor, dass der Sprachlernende ab dem Niveau B1 die Handlung eines bearbeiteten Films mit seinen eigenen Worten nacherzählen und seine Meinung zum Gesehenen formulieren können soll. Das bedeutet, er soll nun die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen mit der Fertigkeit Sprechen und im gleichen Sinne mit der Fertigkeit Schreiben kombinieren. Somit bieten die Filme bzw. alle visuellen Medien die Möglichkeit zu einem vielfältigen und mit allen Fertigkeiten unterstützten Sprachlernprozess. Im Folgenden wird der im GER erforderliche Einsatz von Medien, Texten und Filmen erläutert.

2.2 Einsatz von Medien, Texten und Filmen im Referenzrahmen

Der Begriff *Text* wird zur Bezeichnung von sprachlichen Produkten verwendet, die empfangen, produziert oder ausgetauscht werden (ebd., S. 95). Dabei werden alle Texte gewöhnlich von Schallwellen oder Schriftstücken getragen (ebd.). Die materiellen Eigenschaften des verwendeten Mediums bilden dann verschiedene Subkategorien (ebd.). Während z. B. direkte Gespräche wie Dialoge oder Telefongespräche für das Gesprochene aufzuzählen sind, spielen für das Geschriebene verschiedene Handschriften bzw. Schriftarten eine bestimmende Rolle (ebd.). Für eine erfolgreiche Kommunikation in einem bestimmten Medium haben Sprachverwendende/Lernende über das nötige sensomotorische Rüstzeug zu verfügen (ebd. S. 96). Beim Sprechen müssen sie ihre Artikulationsorgane kontrollieren und dafür zuerst in der jeweiligen Situation gut hören (ebd.). Dagegen müssen sie beim normalen Schreiben gut genug sehen und ihre Hände

gebrauchen können (ebd.). Außerdem müssen sie das Wissen und die Fertigkeiten besitzen, um einen beliebigen Text zunächst identifizieren, verstehen und interpretieren zu können, und folglich ihn organisieren, bearbeiten, formulieren und produzieren zu können (ebd.).

Eigentlich können alle Texte über alle Medien transportiert werden, deshalb sind Medium und Text eng miteinander verbunden (ebd.). Ein häufig und beliebt eingesetztes Texttransportmittel ist heutzutage sicherlich der Film, der mit der modernen Technologie allgegenwärtig geworden ist. Im GER (ebd., S. 77) ist für die audiovisuelle Rezeption nur eine Bespielskala, nämlich die für Filme und Fernsehsendungen vorgegeben:

Tab. 4: Bespielskala zu ‚Fernsehsendungen und Filme verstehen‘ (ebd.)

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

Anhand der Beschreibungen in der Tabelle 4 hat der Sprachlernende schon ab dem Niveau A2 die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen mit Fernsehsendungen und Filmen zu entwickeln. Welche Themen dabei bevorzugt bearbeitet werden sollten, wird im folgenden Kapitel behandelt.

2.3 Die lexikalische Kompetenz im Referenzrahmen

Dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen folgend gibt es bis heute noch keine vollständige Beschreibung einer Sprache und sie wird von niemandem einwandfrei beherrscht (ebd., S. 110). Der Grund dafür ist, dass sich die Alltagssprache infolge der Erfordernisse des kommunikativen Gebrauchs andauernd entwickelt (ebd.). Linguistische Kompetenz wird definiert als Beherrschung von formalen Mitteln, aus denen ästhetisch ansprechend geformte und sinnvolle Mitteilungen erstellt werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden (ebd.). Im Referenzrahmen wird die linguistische Kompetenz als lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz kategorisiert (ebd.). Die lexikalische Kompetenz umfasst demzufolge die Kenntnis und die Verwendung des Vokabulars einer Sprache (ebd., S. 111).

Zu den oben genannten lexikalischen Elementen gehören feste Wendungen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, andere feststehende Phrasen und feste Kollokationen) und Einzelwörter. Die grammatischen Elemente gehören in der deutschen Sprache zu den geschlossenen Wortklassen wie Artikel, Pronomina, Präpositionen, Hilfs- und Modalverben, Konjunktionen und Partikel (ebd., S. 111 f.).

Im GER befinden sich Beispielskalen für das Spektrum des Wortschatzes und die Wortschatzbeherrschung, die folgend dargestellt werden:

Tab. 5: Beispielskala für das Wortschatzspektrum (ebd., S. 112)

C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Anhand der Tabelle 5 können die Lernenden feststellen, auf welche lexikalischen Elemente sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden.

Tab. 6: Beispielskala für die Wortschatzbeherrschung (ebd., S. 113)

C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	keine Deskriptoren vorhanden.

Die Tabelle 6 stellt dar, wie sich die Wortschatzbeherrschung im Laufe des Spracherwerbprozesses verändern sollte. Anhand dieser Beispielskala können die Deutschlernenden ihrer Wortschatzentwicklung unübertrefflich folgen und sinnvoll angeben, in welchem Sprachniveau sie sich befinden.

2.4 Thematischer Wortschatz im Referenzrahmen

Als Gegenstand eines Diskurses, Gesprächs, der Reflexion oder eines schriftlichen Textes treten im Alltag ganz verschiedene Themen auf. Für die Klassifikation dieser thematischen Kategorien gibt es diverse Möglichkeiten. Der GER legt im Kapitel 4.2 die folgende Klassifikation in Themen, Subthemen und spezifische Konzepte als Beispiel vor

(ebd., S. 58): 1. Informationen zur Person, 2. Wohnen und Umwelt, 3. Tägliches Leben, 4. Freizeit und Unterhaltung, 5. Reisen, 6. Menschliche Beziehungen, 7. Gesundheit und Hygiene, 8. Bildung und Ausbildung, 9. Einkaufen, 10. Essen und Trinken, 11. Dienstleistungen, 12. Orte, 13. Sprache und 14. Wetter.

Die Auswahl und Anordnung dieser Themen, Subthemen und spezifischen Konzepte sind jedoch nicht endgültig und während z. B. im berufsorientierten Sprachlernen spezifische Themen für das jeweilige Berufsfeld ausgewählt werden, befassen sich Deutschlernende im höheren Bildungswesen mehr mit wissenschaftlichen, technologischen oder wirtschaftlichen Themen (ebd.). In dieser Hinsicht sind vor allem die in Tabelle 5 (ebd., S. 54) als Beschreibungskategorien angeführten Bereiche relevant, die vermutlich in den meisten europäischen Ländern auftreten und Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Ereignisse usw. abdecken, die behandelt werden sollen.

In vielen verschiedenen Werken wie Profile Deutsch, Zertifikat Deutsch, und ÖSD (Österreichischem Sprachdiplom Deutsch), die den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen konkret für die deutsche Sprache umsetzen, werden diese im GER definierten Themen genauer mit Subkategorien beschrieben. Die Themen im Zertifikat Deutsch (1999, S. 94 ff.) sind z. B. wie folgt:

1. Person: Name, Adresse, Familienstand, Geschlecht, Geburtstag und –ort, Alter, Nationalität, Aussehen, Familie, persönliche Beziehungen
2. Menschlicher Körper, Gesundheit, Körperpflege: Körper(teile), Körperpflege, Befinden, ärztliche Behandlung, Krankheit, Unfall, Behinderung, Rauchen, Drogen
3. Wohnen: Art, Lage und Größe der Wohnung, des Hauses, Räume, Miete, Kosten, Einrichtung, Möbel, Haushalt
4. Orte: Land, Stadt, Art, Lage und Größe des Ortes, öffentliche Einrichtungen
5. Tägliches Leben: Gewohnheiten, Tagesablauf, Gegenstände, Kleidung
6. Essen und Trinken: Mahlzeiten und Speisen, Getränke, Lokale
7. Erziehung, Ausbildung, Lernen: Schule, Studium, Berufsausbildung, Weiterbildung, Sprachen lernen“

8. Arbeit und Beruf: Berufliche Tätigkeit, Qualifikation, Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit, Urlaub, Lohn und Gehalt, Arbeitslosigkeit, Gewerkschaften, Ruhestand
9. Geschäfte, Handel und Konsum: Einkaufen, Preise, Währungen, Größen, Maße, Mengen, Wirtschaft, Handel, Industrie
10. Dienstleistungen: Post, Banken und Versicherungen
11. **Natur und Umwelt: Pflanzen, Tiere, Landschaft, Wetter, Klima, Umwelt, Umweltschutz**
12. Reise und Verkehr: Privater und öffentlicher Verkehr, Verkehrsmittel, Verkehrsverbindungen, Fahr- / Flugpläne, Ferien, Urlaub, Tourismus, Unterkunft (Hotel, Pension), Gepäck, Besichtigung, Sehenswürdigkeiten
13. Freizeit und Unterhaltung: Freizeitbeschäftigung, Interessen, kulturelle Veranstaltungen (Theater, Kino, Konzerte, Ausstellungen, etc.), Sportveranstaltungen, Sport treiben, Spiele, Feiertage, Feste
14. **Medien und moderne Informationstechniken: Presse, Radio, Fernsehen, Telefon, Telekommunikation, Computer, Multimedia**
15. Gesellschaft, Staat, internationale Organisationen: Politische Organisationen und Parteien, öffentliche Verwaltung, soziales Netz, soziale Probleme, Lebensverhältnisse, Lebensstandard, Bevölkerung, Recht und Gesetze, Kirche, Militär, Polizei, Kriminalität
16. Beziehungen zu anderen Menschen und Kulturen: Nachbarländer, und -regionen, Städtepartnerschaften, Einwanderung, Sprachen, Fremdsprachen, Sitten, Gebräuche, Religionen

Wie im Zertifikat Deutsch befinden sich auch in Profile Deutsch (PD) (Glaboniat et al., 2005) dem Projekt aus einer trinationalen Kooperation des Goethe-Instituts, dem (Österreichischen) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem ÖSD (Österreichischem Sprachdiplom Deutsch), der EDK (Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) und den Universitäten Klagenfurt und Freiburg-Fribourg (CH), dessen erste Fassung im Jahr 2002 und zweite Fassung, in der auch die Niveaustufen des GER C1 und C2 berücksichtigt wurden, im Jahr 2005 erschienen, unterschiedliche Themen. Das Thema ‚Umwelt‘ ist in diesem Werk wie folgt:

Tab. 7: Thematischer Wortschatz ‚Umwelt‘ (PD, 2005, CD-ROM)

Umwelt	
Gegend, Stadt, Land	<ul style="list-style-type: none"> - geografische Bezeichnungen allgemein - Stadt und Industrie - Land, Landwirtschaft und Landschaftsarten - Charakterisierung von Landschaften, See und Meer - Naturschutz
Pflanzen, Tiere	<ul style="list-style-type: none"> - Pflanzen allgemein - Blumen - Bäume und Sträucher - Tiere allgemein - Vögel, Fische, Insekten - Haustiere - wilde Tiere
Klima, Wetter	<ul style="list-style-type: none"> - Klima allgemein - Klima, Wetter: trocken, warm - Klima, Wetter: feucht, kalt - Regen und Schnee - Wetterbericht

Aus der Tabelle 7 wird deutlich, dass das Thema ‚Umwelt‘ in drei Subkategorien dargestellt wird, die jedes Mal noch einmal in verschiedene spezifische Konzepte unterteilt sind. Die Subkategorie *Gegend, Stadt, Land* umfasst sowohl geografische Bezeichnungen als auch Bezeichnungen zur Stadt, zur Industrie, zur Landwirtschaft, zum See und Meer, zum Naturschutz usw. Zur Kategorie *Pflanzen und Tiere* gehören alle Bezeichnungen von den Namen von Insekten bis zu den einzelnen Pflanzenarten. Mit der Kategorie *Klima und Wetter* werden die spezifischen Bezeichnungen des Wetterberichts, alle meteorologischen Vorgänge, die Klimabegriffe usw. detailliert geschildert. Zusammenfassend ist zum Schluss dieses Kapitels zu erwähnen, dass im GER die Filmarbeit, die Wortschatzarbeit und auch das Thema ‚Umwelt‘ gefordert sind, welche die Ausgangspunkte dieser vorliegenden Arbeit sind. Doch bevor zur Vermittlung des Themas ‚Umwelt‘ mithilfe von Filmen übergegangen wird und da die Wortschatzarbeit die Grundlage für die sprachliche Kommunikation bildet, setzt sich das folgende Kapitel explizit mit der Wortschatzvermittlung auseinander.

KAPITEL III

DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG

3. GRUNDLAGEN DES WORTSCHATZERWERBS

Die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation ist sicherlich die Kenntnis eines gewissen Wortschatzes, deswegen spielt der Wortschatzerwerb im Fremdspracherwerb selbstverständlich eine sehr wichtige Rolle, und die Erweiterung des Wortschatzes ist ein fester Bestandteil für die Spracherwerber aller Niveaus von A1 - C2 (vgl. Bohn, 1999, S. 9). Was für einen Umfang dabei der zu erwerbende Wortschatz hat, ist jedoch eine schwer zu beantwortende Frage, da auch ein Muttersprachler nur einen bestimmten Teil seiner Sprache beherrscht (ebd.). In Bezug auf die deutsche Gegenwartssprache bieten die anerkannten Werke verschiedene Zahlen. Die Wortschatzliste zum Zertifikat Deutsch besteht aus 2.000 Wörtern Grundwortschatz; das einsprachige *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (Wellmann et al., 2010) bietet ungefähr 66.000 Stichwörter und Wendungen mit hochaktuellem Wortschatz und leicht verständlichen Definitionen; die neunte Auflage des Standardwerks Brockhaus Wahrig *Die deutsche Rechtschreibung* (Wahrig, 2011) beispielsweise enthält 140.000 Einträge und bietet eine individuelle Online-Sprachberatung; die siebte Auflage von *Duden Deutsches Universalwörterbuch* (Duden von Bibliographisches Institut, 2011) umfasst mehr als 500.000 Stichwörter, Bedeutungsangaben und Anwendungsbeispiele, deren CD-ROM dazu noch mehr als 15.000 Vertonungen schwieriger Wörter mit korrekter Aussprache bietet (vgl. ebd.). Bohn (1999, S. 16) vertritt die Meinung, dass für die Alltagskommunikation mindestens 8.000 Wörter zu verstehen und 2.000 aktiv zu beherrschen sind. Doch welche Wörter dabei zu lernen sind, ist verständlicherweise sehr schwer festzustellen. Als Grundlage für die Auswahlkriterien schlägt Neuner (1991, S.79) die Lernbarkeit, die Brauchbarkeit und die Verstehbarkeit vor, die aber wiederum von verschiedenen Faktoren abhängig sind.

Der Wortschatz wird gemäß dieser Auswahlkriterien in der Sprachdidaktik folgend differenziert und verarbeitet:

- Der Mitteilungswortschatz (aktiver/produktiver Wortschatz)
- Der Verstehenswortschatz (passiver/rezeptiver Wortschatz)
- Der potenzielle Wortschatz

Nach Bohn (ebd., S. 23 ff.) umfasst *der Mitteilungswortschatz (aktiver/produktiver Wortschatz)* alle Wörter, die ein Individuum produktiv beherrscht, d. h. in kommunikativen Situationen verwenden kann. *Der Verstehenswortschatz (passiver/rezeptiver Wortschatz)* ist die Menge der lexikalischen Einheiten mit denen Lese- und Hörtexte selbstständig erschlossen werden können. *Der potenzielle Wortschatz* besteht Bohn (ebd.) zufolge aus allen zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern. Er definiert diesen Wortschatz nicht als eine zählbare Menge, sondern als Vermögen (die Potenz) den Sinn von unbekanntem lexikalischen Einheiten aus bekannten Bausteinen zu erschließen (ebd.). Dafür werden alle bekannten Wortbildungsregeln angewendet, das ganze Sprachwissen eingesetzt, Hypothesen formuliert u. v. a. Neuner (1991, S. 7) vertritt dabei die Auffassung, dass der passive/rezeptive Wortschatz drei- bis viermal größer als der aktive/produktive Wortschatz ist.

In der Muttersprache werden die lexikalischen Einheiten von den oben genannten drei Wortschatzgruppen unbewusst von der Komplexität der hervorgebrachten Leistung verwendet (Bohn, 1999, S. 26). Die Wörter werden fließend, akzentuiert und verständlich ausgesprochen, flüssig, leserlich und den orthografischen Regeln entsprechend geschrieben, in einer korrekten Reihenfolge miteinander verbunden, fehlerlos dekliniert und konjugiert (ebd.). Der ununterbrochen fließende Lautstrom beim Hören wird mühelos differenziert, d. h. die Wörter werden einerseits erkannt und gleichzeitig auch der Bedeutung nach entziffert. Das Zusammenspiel von Bedeutung/Inhalt und Form der lexikalischen Einheiten – also der Wörter, Wortgruppen und Wortverbindungen läuft in der Muttersprache weitgehend automatisch (ebd. Bohn, 1999, S. 26).

Im Fremdspracherwerb zählt jedoch das Lernen der lexikalischen Einheiten zu den größten Problemen. Im Folgenden werden die linguistischen, die lernpsychologischen, die lerntheoretischen und die didaktischen Grundlagen der Wortschatzvermittlung

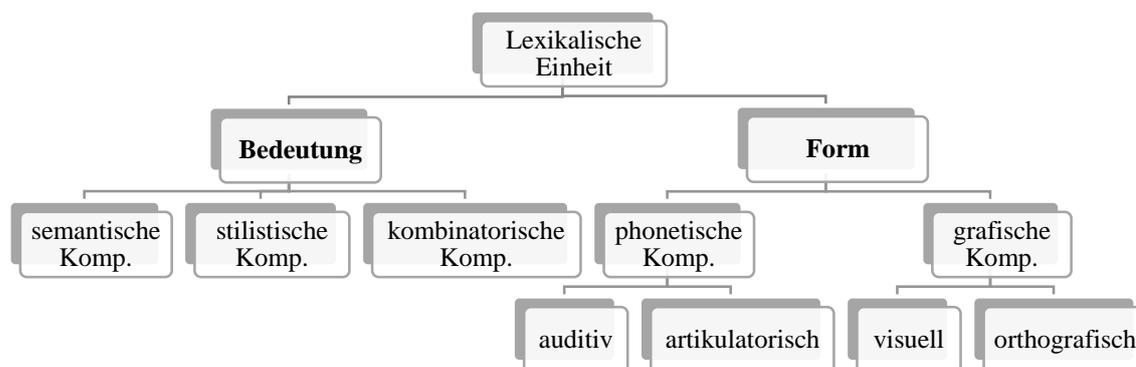
dargestellt und die Schwierigkeiten beim Wortschatzerwerb mit einigen Empfehlungen erläutert.

3.1 Linguistische Grundlagen

Eine schwer zu beantwortende Frage ist sicherlich auch, wie man feststellen sollte, ob man ein Wort gelernt hat. Kontio (2009, S. 14) expliziert, dass der Lerner die Aussprache, die Schreibung, die Struktur (Morpheme, Derivationen und Flexionsformen) und das syntaktische Verhalten des Wortes kennen sollten. Weiterhin müssen auch die referentielle, gefühlsbetonte und pragmatische Bedeutung des Wortes sowie die lexikalischen Relationen mit anderen Wörtern bekannt sein, z. B. das Antonym und die Hyponyme des Wortes und die häufigsten Kollokationen (ebd.).

Bohn (1999, S. 21 ff.) erörtert die Ansichten von Löschmann (1992), dass die linguistischen Grundlagen aus einer *Bedeutungsseite* und einer *Formseite* bestehen und unterteilt sie in folgende Komponente:

Abb.1 Innere und äußere Komponente der Form und Bedeutung/Inhalt (ebd., S. 26)



Aus der Abbildung 1 lässt sich ersehen, dass zur *Bedeutung* die semantische Komponente, die den Sinn eines Wortes bestimmt, die stilistische Komponente und die kombinatorische Komponente, die die Kombinationsmöglichkeit der Wörter festlegt, eingegliedert sind. Zur *Form* gehören die phonetische Komponente, die beim Hören durch die auditive und beim Sprechen durch die artikulatorische Komponente gekennzeichnet ist und die graphische Komponente, also das Schriftbild, das beim Lesen

auf die visuelle und beim Schreiben auf die orthographische Komponente zugreift. Die grammatischen und wortbildnerischen Komponenten, die bei dieser Abbildung nicht dargestellt wurden, sind sowohl der *Bedeutung* wie auch der *Form* zuzuordnen (ebd., S. 27). Aus diesen Ansichten kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass kein ‚wortschatzfreies‘ Lernen existiert und alle Lernstoffe (Grammatik, Phonetik, Orthografie usw.) ohne Wortmaterial nicht zu bearbeiten sind (ebd.). Bohn (ebd.) betont auch, dass vor allem die semantische Seite des Wortschatzes bei der Wortschatzvermittlung von Bedeutung ist, da das menschliche Gedächtnis stets mit der Bedeutung operiert.

3.2 Lernpsychologische Schwerpunkte

Die Lerner müssen die neuen lexikalischen Einheiten einerseits lernen, aber sie dürfen sie auch nicht vergessen, d. h. sie müssen sie im Gedächtnis behalten. Dies ist eigentlich eine strukturelle Veränderung in den Nervenzellen, die zu einer Speicherung im Nervennetz als Informationskonstruktion führt (Kontio, 2009, S. 9). Zunächst wird alles, was bemerkt wird, über das Ultrakurzgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis gespeichert (Vester, 2014 S. 59). Erst nach Wiederholungen und Vernetzungen mit bereits Bewusstem werden die Fugpunkte der Nervenzellen stärker und das Behalten wird ermöglicht (ebd. 84). Mit Wiederholungen verschieben sich die Kenntnisse in die Informationsstruktur des Langzeitgedächtnisses. (Storch, 1999, S. 35.; Vester, 2014, S. 90). Für das Langzeitgedächtnis tritt in der Fachliteratur die Metapher ‚das mentale Lexikon‘ auf (Ünver, 2004, S. 200). Das mentale Lexikon verfügt über ein sehr großes Fassungsvermögen an sprachlichen und kognitiven Konzepten als Wissen, die im multidimensional und flexibel ausgestatteten Netzwerk gespeichert sind (ebd.). Das Langzeitgedächtnis wird wiederum in Wiedererkennungsgedächtnis (rezeptiv verfügbarer Wortschatz) und Abrufgedächtnis (produktiv verfügbarer Wortschatz) unterteilt (Bohn, 1999, S. 81). Dieses Wissen bzw. der vorhandene Wortschatz wird im GER (Europarat, 2001, S. 22 f.) als *deklaratives Wissen*, d. h. als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen) sowie *prozedurales Wissen* also das Ausführen von Handlungen und Prozessen, definiert. Diese befinden sich in einer engen Kooperation (ebd.).

Die Organisierung und Repräsentation der Wörter in diesem mentalen Lexikon vollzieht sich dabei auf *phonologische, morphologische, syntaktische* und *semantische* Weise. Die Informationen werden dementsprechend als Konzepte gespeichert. Bei der Speicherung von *phonologischen* Informationen werden die Wörter nach dem Anlaut, Auslaut und Akzent des Wortes eingeordnet. Die *morphologische* Information besteht aus den Regeln der Komposition und Derivation. Die *syntaktischen* Repräsentationen enthalten die Wortklassen und diverse Konstruktionsmöglichkeiten. Bei der Organisation von *semantischen* Informationen geht es um die Modelle, wie die Wörter gespeichert werden. Hier sind in der Fachliteratur verschiedene Ansichten festzustellen wie z. B. das Merkmalsmodell, das Netzwerkmodell und die Sinnrelationen, welche wiederum mit Subnetzen gegliedert werden (Vester, 2014, S. 122). Beim Wortschatzerwerb in der Fremdsprache spielt verständlicherweise auch die Äquivalenz eine sehr wichtige Rolle. Die Lerner verbinden die neuen Wortformen mit denen in der Muttersprache oder in einer bereits erlernten Fremdsprache, d. h. die Äquivalente werden zusammen gespeichert, wobei das Weltwissen, die Einstellungen und die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen einwirken und die neue Information mit dem bereits vorhandenen relativiert und interpretiert wird (vgl. Europarat, 2001, S. 23; Ünver, 2004, S. 200 f.; Kontio, 2009, S. 10; Vester, 2014, S. 44).

Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass beim Wortschatzerwerb auch die Einflussfaktoren wie Alter der Lernenden, Zeitfaktor, Bereitschaft/Motivation und individuelle Unterschiede zu berücksichtigen sind, welche sich im Bereich der Lernpsychologie befinden (vgl. Funk, 1994, S. 56 f. ; Europarat, 2001, S. 24). Das Alter der Lernenden ist wichtig, da das Gedächtnis eines Kindes und eines Erwachsenen enorm große Unterschiede aufweisen. Die Motivation, um überhaupt eine Fremdsprache zu lernen und die Bereitschaft, die nötigen Wiederholungen oder Übungen zu verwirklichen, vitalisiert den Wortschatzerwerb. Individuelle Unterschiede umfassen z. B. die Intelligenz, das eigene Lerntempo, Bedürfnisse, verschiedene spezifische Störungen sowie die verschiedenen individuellen Lerntypen (vgl. Neuner, 1990, S. 4 ff.; Löschmann, 1992, S. 312; Bimmel und Rampillon, 2000, S. 40 ff.; Europarat, 2001, S. 24 f., Vester, 2014, S. 201 ff).

Die Lerntypen (optisch/visuell, auditiv, haptisch, verbal, interaktionsorientiert) kommen häufig in gemischter Form vor, d. h. die individuellen Lerner sind in mehrere Lerntypen einzuordnen. Mit der Ermittlung von Lerntypen gewinnen auch beim Wortschatzerwerb

die Lernstrategien und Lerntechniken immer mehr an Bedeutung. Sie bilden die Grundsteine des selbstständigen und bewussten Lernens von den lexikalischen Einheiten und führen zum autonomen Lernen. Autonomes Wortschatzlernen bedeutet das selbstständige Aneignen von Wörtern einer Fremdsprache. Das setzt jedoch voraus, dass die Lernenden sich bewusst sind, wie gelernt werden kann und dass sie bereit sind, das Lernen auch außerhalb des Unterrichts weiterzuführen (Rampillon, 1995, S. 4 ff.; Bimmel und Rampillon, 2000, S. 54 ff.; Vester, 2014, S. 38 ff.). Doch es ist nicht zu vergessen, dass das autonome Lernen nicht das Lernen alleine bedeutet, sondern dass die Zusammenarbeit mit anderen Lernern genauso hilfreich und effektiv wie die selbstständige Suche nach der Regel ist (Chudak, 2008a, S. 131).

3.3 Lerntheoretische Grundlagen

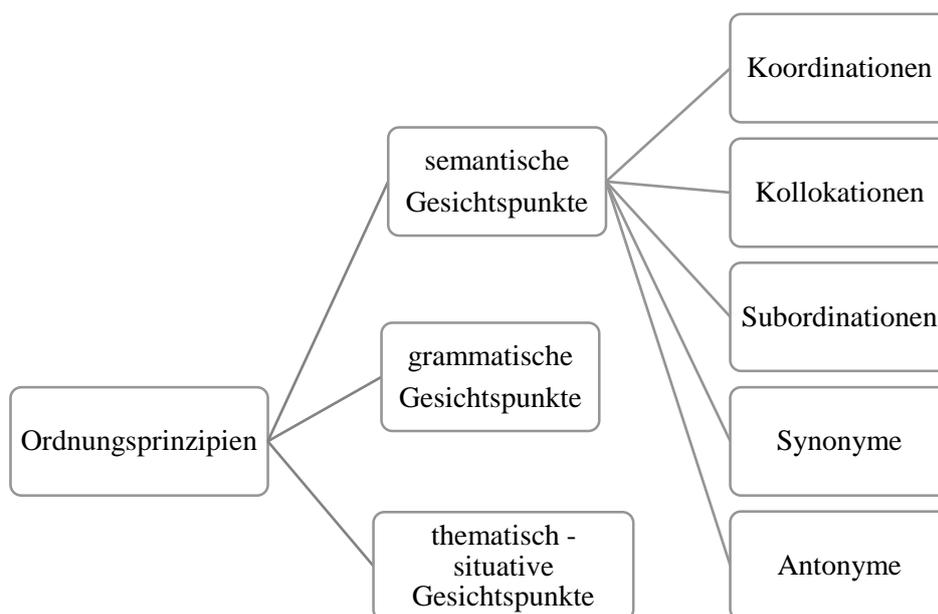
Wie aus den linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen zu folgern ist, erfolgt die Speicherung, Festigung, Automatisierung und die Konversion des rezeptiven Wissens ins produktive Wissen im mentalen Lexikon, wobei bei der Verarbeitung und Ordnung der lexikalischen Einheiten auch auf den Inhalt zugegriffen wird. Beim Lernen der Wörter entscheidet Nation (1990, S. 2 ff.) zwischen *direktem* und *indirektem Lernverfahren*. Mit *direktem/bewusstem Lernen (intentional)* definiert er das Aneignen der lexikalischen Einheiten durch Wortschatzübungen bzw. –aufgaben. Beim *indirekten/unbewussten Lernen (inzidenziell)* dagegen ist die Aufmerksamkeit der Lerner auf etwas anderes gerichtet, z. B. auf das Lesen, auf das Sehen usw. Das bedeutet, dass die Aneignung der Wörter dabei unbemerkt erfolgt. Nation (ebd., S. 28 ff.) erörtert, dass das Lernen der lexikalischen Einheiten durch vier Phasen verwirklicht wird: die Feststellung der Wortform, das Verstehen des Inhaltes bzw. der Bedeutung, das Speichern des gelernten Wortes und die produktive Verwendung des Wortes. Laut Storch (1999, S. 35 ff.) sind für die Bedeutungsvermittlung und Systematik des Erwerbsprozesses verschiedene Prinzipien (kontextualisiertes/vernetztes, mehrkanaliges Lernen) vorhanden.

3.3.1 Kontextualisiertes und vernetztes Lernen

Die Einführung der neuen Wörter in einem sinnvollen Kontext bedeutet, dass die Wörter nicht isoliert gelernt werden sollten. Denn solch eine Einführung bietet viele

Möglichkeiten verschiedenartige und sinnvolle Verbindungen zu bilden. Aus dem Kontext kann die Bedeutung eines Wortes erschlossen werden und bei mehreren Kontexten bekommt man die Möglichkeit, die Bedeutung zu vergleichen. Diese helfen dann später auch bei der Produktionsphase. Zumindest sollten die einzelnen lexikalischen Einheiten in Verbindung mit anderen vernetzt werden. (vgl. Bohn, 1999, S. 82 ff.) Um diese Assoziation der Wörter zu erörtern, formulieren Bohn und Schreier (1996, S. 197) folgende Ordnungsprinzipien:

Abb. 2: Die Ordnungsprinzipien der Vernetzung von Wörtern (ebd.)



Die Abbildung 2 stellt deutlich dar, dass die Vernetzung insbesondere bei semantischen Gesichtspunkten wieder unterteilt wird. Als *Koordination* sind die eng miteinander verbundenen lexikalischen Einheiten, z. B. Tag, Woche, Monat zu verstehen. Die Bezeichnung *Kollokation* steht für die einander folgenden bzw. zusammenstehenden verschiedenen lexikalischen Einheiten, z. B. Auto fahren, Musik hören usw. *Subordinationen* oder auch *Hyponyme* sind die Unterordnung von einem Lexem zu einem anderen, z. B. Katze ist ein Hyponym zu Haustier. Als *Synonyme* werden zwei gleich oder ähnlich bedeutende Wörter und als *Antonyme* Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung gekennzeichnet. Zu den *grammatischen* Gesichtspunkten gehören die verschiedenen Wortgruppen wie Modalverben, Pronomina usw. Dem *thematisch-semantischen* Prinzip zufolge werden die Wörter in einem bestimmten situativen Kontext oder anhand eines

Themas ganzheitlich gelernt, z. B. in die Bank gehen, Konto eröffnen, Geld abheben usw. (vgl. ebd.).

3.3.2 Mehrkanaliges Lernen

Informationen werden auf verschiedene Art und Weise aufgenommen und behalten. Neben dem Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben und deren Kombination werden beim mehrkanaligen Lernen einerseits Lernaktivitäten wie Strukturieren, Visualisieren, Verbalisieren usw. in den Wortschatzerwerbprozess einbezogen, andererseits unterstützen Klänge, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüche, Geschmack- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik das Lernen. Zusammenfassend vertritt die Ansicht des mehrkanaligen Lernens, dass die lexikalischen Einheiten besser gelernt werden, wenn sie durch mehrere Wahrnehmungskanäle aufgenommen werden. (vgl. Bohn, 1999, S. 87; Storch 1999, S. 40 f.).

3.4 Sprachdidaktische Anforderungen

Das Ziel der Unterrichtsphase ‚Wortschatzvermittlung‘ ist es, die neuen Wörter so einzuprägen, dass sie rezeptiv und produktiv gebraucht werden können. Für diese Phase, die aus *Lernen* und *Üben* besteht, werden verschiedene Übungstypologien definiert. In der diesbezüglichen Fachliteratur wird vorzugsweise darauf hingewiesen, dass Wörter nicht richtig gelernt und schnell vergessen werden, wenn sie als einzelne lexikalische Einheiten, also ohne einen sinnvollen Zusammenhang, gelernt und geübt werden. Dies liegt daran, dass die Wörter immer in einer Beziehung mit anderen Wörtern auftreten. Wenn dazu noch die Tatsache berücksichtigt wird, dass Assoziationen der Wörter das Speichern fördern, ist es selbstverständlich, dass der Wortschatz in einem kontextbezogenen Unterricht zu vermitteln ist. Das Wichtigste dabei ist, dass vielseitige Übungen eingesetzt werden, wobei sowohl die Form- als auch die Bedeutungsseite zu berücksichtigen sind. Die Übungen zum Wortschatz sollten phonetisch, orthographisch, semantisch, graphomotorisch, bildlich-ikonisch, grammatisch, als Laut- und Schriftbild, referenziell und textlich durch Handlungen in Kommunikationssituationen gestaltet sein. Für die semantische Bearbeitung können paradigmatische Übungen (zu Antonymie, Synonymie und Hyponymie), syntagmatische Übungen (zu thematischen Wortfeldern

und lexikalischen Kollokationen), referenzielle und konnotative Assoziationen (Übungen zu Polysemie, zur paradigmatischen, kontextuellen, phraseologischen und kulturspezifischen Bedeutung, zur Wortbildung und zur Verwendung von Präfixen und Suffixen) eingesetzt werden. Des Weiteren sollten die Übungen alle Ebenen des Wortschatzes (produktiv, rezeptiv und potenziell) umfassen, mit kombinierten (Übungen auf der Wort- Satz- und Textebene) und kontrastiven Übungen (zur interlingualen Interferenz und zur Übersetzung) unterstützt werden. Überdies sind Übungen zur Pointierung des Lernprozesses, d. h. zu lexikalischen Lernstrategien, zur Förderung der Kreativität und des individuellen mentalen Lexikons, zum Prinzip der Wortschatzsystematisierung, zu empfehlen (vgl. Bohn, 1999, S. 78 ff.; Storch, 1999, S. 56 ff.).

3.5 Schwierigkeiten und Empfehlungen zur Wortschatzarbeit

Die Schwierigkeiten entstehen daraus, dass es kaum feststellbar ist, welche Wörter einer Fremdsprache einfach oder schwierig zu lernen sind. Dazu kommen die zahlreichen und vielfältigen Merkmale der Wörter, die das Lernen erleichtern oder erschweren können, z. B. die Schwierigkeit der Aussprechbarkeit, die konkrete oder abstrakte Bedeutung, die Wortgruppenart (Substantive, Verben usw.), die vieldeutigen (polysemantischen) und eindeutigen Wörter sowie die Fachwörter und der allgemeine Wortschatz. Die weitere wichtige Ursache für die Lernschwierigkeiten sind sicherlich die lernpsychologischen Grundlagen. Hier sind die Aspekte wie Alter der Deutschlernenden, der Zeitfaktor, die Motivation, die Intelligenz aufzuzählen (s. Kap. 3.2). Vor allem die individuellen Unterschiede der Lerner erschweren den Wortschatzerwerb, da alle unterschiedliche Interessen, Absichten, Erfahrungen und Voraussetzungen haben (vgl. Bohn, 1999, S. 25 ff.).

Für die Überwindung der Schwierigkeiten und einer erfolgreichen Wortschatzvermittlung ist eine Verbindung zwischen allen sprachlichen Fertigkeiten herzustellen. Auf der Grundlage der didaktischen Grundlagen (s. Kap. 3.4) dienen die Fertigkeiten ‚Hören und Schreiben‘ zur Verarbeitung der akustischen und schreibmotorischen und ‚Lesen und Sprechen‘ der graphischen und sprechmotorischen Fähigkeiten. Schreiben ist dabei effizienter als Lesen, da Lesen lediglich die graphische

Repräsentation aktiviert, aber beim Schreiben zudem noch die schreibmotorische Repräsentation verwendet wird. Das Gleiche gilt auch für Sprechen und Hören, weil beim Hören nur die akustische Repräsentation, aber beim Sprechen sowohl die akustische als auch die sprechmotorische Repräsentation innerviert wird. Weiterhin wird durch eine rein verbale Erklärung nur die konzeptuell begriffliche Repräsentation, doch durch eine bildgestützte verbale Erklärung einerseits die konzeptuelle aber andererseits auch die visuell-ikonische Repräsentation angeregt. Diese visuell-ikonische Verarbeitung erfolgt natürlich durch optische Medien und führt zu einem langfristigen Erinnern, da dadurch das Lernmaterial konkreter wird. Außerdem wird es auch für effektiver gehalten, wenn Wörter dazu noch in inhaltlich-thematischen Wortgruppen bzw. in sinnvollen Zusammenhängen gelernt werden. Für die Verstärkung des Behaltens ist es auch zu empfehlen, das Neue mit dem Vorwissen zu verknüpfen, aufzuschreiben, abfragen zu lassen, in Beispielsätzen zu merken, nach Wortfeldern zu ordnen, systematisch zu wiederholen und auch Eselsbrücken zu bauen (vgl. Neuner, 1990, S. 8 ff.; Funk 1994, S. 59 ff.; Bohn, 1999, S. 120 ff.; Storch, 1999, S. 35 ff.; Kontio, 2009, S. 18 f.).

Infolge dieser Informationen über den Wortschatzerwerb beginnt die Relevanz dieser Arbeit (s. Kap. 4.4), denn in der vorliegenden Arbeit werden die im GER als audiovisuelle Rezeption bzw. Hör-Seh-Verstehen definierte Fertigkeit, der Einsatz von Medien und Filmen, die lexikalische Kompetenz und der thematische Wortschatz anhand der linguistischen, lernpsychologischen, lerntheoretischen und lerndidaktischen Grundsätze harmoniert, eingesetzt, bearbeitet und evaluiert. Im folgenden Kapitel wird nun neben dem theoretischen Hintergrund auch der methodische Einsatz des Films mit seinen verschiedenen Einsatzmöglichkeiten, Zielen und Schwierigkeiten behandelt und schließlich zum Einsatz von Dokumentar- und Umweltdokumentarfilmen übergegangen, welche sowohl über die Vorteile des Films verfügen als auch eine unersetzliche Quelle für das kontextualisierte, vernetzte und mehrkanalige Wortschatzlernen bieten.

KAPITEL IV

FILMEINSATZ IM DAF/Z-UNTERRICHT

4. EINSATZ DES FILMMEDIUMS IM DAF/Z-UNTERRICHT

Um einen Einblick zu bekommen, wie sich der Rezeptionsvorgang bei der Entwicklung der im GER geforderten und in die Beschreibung der Kompetenz-Niveaus integrierten Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen vollzieht, wird anschließend in diesem Kapitel zunächst die filmspezifische Arbeit behandelt. Hinsichtlich der hier verwiesenen Fachliteratur, praktischen Anwendungen und jahrelangen Beobachtungen zählen Filme als unentbehrliche Komponente des Sprachunterrichtes. Demzufolge werden Filme im Sprachunterricht unter dem Aspekt der bildungstheoretischen Didaktik betrachtet. Und um einen erfolgreichen methodischen Einsatz zu erzielen, wird sich dieses Kapitel mit der Auswahl, den Zielen, den Einsatzformen des filmischen Materials einschließlich der dabei zu beachtenden Aspekte und auch den beim Einsatz aufzutretenden Schwierigkeiten beschäftigen.

Da sich diese Arbeit die Bezogenheit der Umweltfilme auf die Dokumentarfilme als Genre als Ausgangspunkt setzt, wird in diesem Kapitel des Weiteren der Begriff ‚Dokumentation‘ angesichts seiner historischen Entwicklung und Theorie behandelt und erst dann zu Umweltdokumentarfilmen übergegangen.

4.1 Filmspezifische Arbeit im DaF/Z-Unterricht

Der Film existiert in diesem Zeitalter überall und in verschiedenen Formen. Es ist als ein Kommunikationsmittel in verschiedenen Medien (TV, Internet, Handy, Bildboard und Computer) in diversen Formaten (Spiel-, Dokumentar-, Kurz- oder Serienfilm, Werbungen u. a.) und überall (zu Hause, auf dem Weg, im Bus, in der Bahn, im Flugzeug, Liveübertragungen an Großbildwänden, elektronische Lernmaterialien usw.) vorhanden (vgl. Malaguti und Thoma, 2012, S. 1). Darüber hinaus gestaltet der Film als audiovisuelles Medium den Alltag, in dem seine Rezeptions- und Vermittlungsweise mit

Ton und Bildern auch mit politischer oder kultureller Absicht verwendet wird (vgl. Schwertfeger, 2003, S. 299 f.; Leitzke-Ungerer, 2009, S. 11; Lay, 2009b, S. 1). Überdies kommen noch die neuen Eigenschaften des digitalisierten Films wie Mehrsprachigkeit (Sprachauswahl) und Übersetzung (Untertitelung, Übersetzung, inter- oder kulturelle Adaptation etc.), die zu einem kontinuierlich steigenden Trend der Filmverwendung führen. (vgl. Zamackas, 2001, S. 79; Malaguti und Thoma, 2012, S. 2). Infolgedessen gewinnen Filme bei Lehrkräften an Popularität. Denn sowohl die fiktionalen (Spielfilm, Kurzfilm, Fernsehserien usw.) als auch die non-fiktionalen (Dokumentarfilm, Nachrichten, Magazinsendungen usw.) bieten eine Vielfalt von filmischen Textsorten an. So z. B. bewerteten in einer empirischen Untersuchung zwei Drittel der befragten Lehrkräfte *Film-based Language Learning* (FBLL) als ‚sehr‘ bzw. ‚eher positiv‘, ein knappes Drittel ‚neutral‘, nur zwei Lehrkräfte (von 84) ‚eher negativ‘, die Kategorie ‚sehr negativ‘ wurde nie angekreuzt (Thaler, 2007, S. 11).

Die Geschichte des Films als Bildungsmedium beginnt im Bereich Englisch als Fremdsprache mit dem ersten Artikel über den schulischen Filmeinsatz – 1913 in der amerikanischen Zeitschrift für Lehrkräfte *English Journal* (Thaler, 2007, S. 12, zit. nach Baddock, 1990, S. 147) und setzt sich besonders mit der Gründung des *British Film Institute* (bfi) im Jahr 1933 weiter. Doch obwohl das ‚bfi‘ die Entwicklung von Film-Fernseh- und Videoproduktionen in Großbritannien förderte und sich für die Aufnahme der Medienpädagogik in das nationale Curriculum einsetzte, fand der Film erst Ende der siebziger Jahre als Textsorte Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht, bzw. Englischunterricht (vgl. Brandi, 1985; Schwertfeger, 1989; Burger, 1995, S. 592 f.; Brandi, 1996; Burger, 2012, S. 2).

Lernen mit filmischen Textsorten bedeutet Sehen lernen, d. h. die Lernenden haben die verschiedenen Zeichenkonstellationen des Films zu entziffern (vgl. Biechele, 2007, S. 195 f.). Die Filmsemiotik verwirklicht sich dabei durch die Mischung der drei klassischen Zeichensysteme (Icon, Index und Symbol), wobei besonders ikonische Zeichen (bildhafte Wiedergabe von Schauspielern und Artefakten mit Farben, Licht u. a.), akustische Zeichen (Sprache, Geräusche, Musik, Stille usw.) und indexikalische Zeichen (Aktivierung, Erhöhung und Fortdauer der Spannung) angewendet werden (ebd.). Der Film führt durch die Bilder von Personen in Raum- und Zeitrelationen und durch die Darstellung der Objekte sowie deren spezielle Montage, Gestaltung, Inszenierung zur

Interpretation. Zusammengefasst heißt Filmverstehen *Ton und Bild* verstehen, bzw. Hör-Seh-Verstehen (vgl. ebd., S. 196 f.). Laut Welke und Chudak (2010, S. 483) entsteht dieses Verstehen durch ein kognitives (Vorwissen, Vorentlastung, Verarbeitung durch Aufgaben u. a.) und konstruktivistisches (Lernstrategien, autonomes und handlungsorientiertes Lernen u. a.) Unterrichtsverfahren und basiert auf medienspezifischen, handlungsorientierten, binnendifferenzierenden, sozialen und offenen Lernformen (vgl. ebd.).

Durchstreift man die Fachliteratur trifft man zunächst verschiedene Argumente für den Einsatz von Filmen in den ESL/EFL-Unterricht. Stoller (1988, S. 1) betont, dass Filme Motivation, Varietät, Realität, Authentizität und Flexibilität in die Englischklassen und Vielfalt in das Curriculum bringen. Die Sprachlernenden bekommen durch die Filme somit auch die Möglichkeit, zu sehen, wie sich der authentische Sprachgebrauch vollzieht, wie die Menschen im realen Leben in verschiedenen Konversationssituationen kommunizieren und wie sie sich in sozialen Problemen der multikulturellen Gesellschaft (z. B. zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Geschlechterrollen, Liebe, Glück und Unglück etc.) verhalten (vgl. Hildebrandt, 2006, S. 268; Chudak, 2008b, S. 81; Seferoğlu, 2008, S. 1; Lay, S. 2009a, S. 38 f.). Laut King (2002, S. 510) dienen Filme nicht nur als eine Aufmunterung während des gewöhnlichen Spracherwerbs, sondern sie schaffen anhand ihrer realen Situationen und der in den Filmen benutzten Umgangssprache eine Dimension, die im textbuch-orientierten Lehren vermisst wird. Dadurch werden die Lerner einer Vielfalt von Intonation, Slangs und Dialekten der Muttersprachler ausgesetzt. Spielfilme sorgen dazu noch für mehr Motivation als didaktisierte Filme, die speziell für den ESL/EFL-Sprachunterricht vorbereitet sind und lediglich als Ergänzungsmaterial dienen (vgl. ebd., S. 510).

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache beginnen die ersten bildungspolitischen Diskussionen über die Filmdidaktik nach den 70er Jahren, doch trotzdem erhält der Einsatz von Filmen nicht den erwünschten Platz. Seit dieser Zeit sind jedoch verschiedene wissenschaftliche Arbeiten zu registrieren, die folgend zusammengefasst werden (vgl. Storch, 1999, S. 280; Chudak, 2008b, S. 80; Welke, 2012, S. 32).

Brandi und Helmling (1985, S. 8 ff.) betonen in ihrer Publikation die Vorteile, dass Filme weniger zeitgebunden sind, kein thematisch-lexikalisches Fachwissen erfordern, sich sogar für Anfänger eignen und anhand ihrer visuellen Gliederung das Verständnis von vorgestellten Handlungen erleichtern. Die Bildwahrnehmung erfolgt dabei abhängig von Interesse, Konzentration, Stimmung und Vorerfahrung der Lerner entweder mehr global, selektiv oder detailliert.

Schwertfeger (1986, S. 5 ff.) stellt filmspezifische Übungsformen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Sie weist darauf hin, dass Auszüge von Filmtypen wie Trickfilm, literarischer, dokumentarischer oder Kunstfilm die Lücken im konventionellen Fremdsprachenunterricht vermeiden und füllen können. Damit argumentiert sie, dass durch diese Art lustvolles und bewusstes Lernen verwirklicht wird, da ihrer Meinung nach der Film dem Betrachter ermöglicht, sich mit den Personen im Film zu vergleichen sowie Neugier und Interesse zu wecken. Sie erläutert auch die Konzepte ‚Sehverstehen‘ und Interessenmotivation. Schwertfeger (1989) erwähnt in ihrem oft zitierten Werk *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* die verschiedenen Vorteile des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht. Schwertfeger (ebd., S. 14) erläutert, dass Filme ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften der Lerner ansprechen und die Informationen gleichzeitig über Auge und Ohr übertragen, also gleichzeitig mehrere Sinneskanäle ansprechen und dadurch verschiedene didaktische Funktionen erfüllen. Ferner expliziert Schwertfeger (2003, S. 299 ff.) die Entstehung der Sprachfertigkeiten und erörtert, dass Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben seit Jahrhunderten als Sprachfertigkeiten eingeübt werden. Doch laut Schwertfeger wird das Sehverstehen als eine zusätzliche Fertigkeit erst im Jahr 1989 anerkannt. Dieses Sehverstehen wird allerdings nie als eine von den anderen isolierte Fertigkeit verstanden und deshalb setzt sich an ihrer Stelle der Begriff Hör-Seh-Verstehen fest.

Brandi (1996) wendet sich mit der Fernstudieneinheit 13 *Video im Deutschunterricht* an Lehrer, Aus- und Fortbilder im Bereich Deutsch als Fremdsprache und bietet anhand sprachlich-inhaltlicher, landeskundlicher und filmisch- oder medienpädagogischer Aspekte zahlreiche Übungen zu einzelnen Unterrichtsphasen, aber auch konkrete Filmbeispiele mit Filmtexten (Transkriptionen), Inhaltsangaben und Kurzbeschreibungen für die jeweiligen Sequenzen. Die Fernstudieneinheit bietet weiterhin Vorüberlegungen

und Übungen zur Arbeit mit Videosequenzen und Videofilmen, mit fiktionalen Filmen, mit Spielfilmen und mit dokumentarischen Filmen. Sie verfügt auch über eine Aufstellung der Sequenzen nach der Reihenfolge des Vorkommens in der Fernstudieneinheit bzw. auch auf der Videokassette (ebd. S. 5 f.).

Betrachtet man den historischen Ablauf und die Fachliteratur des Filmeinsatzes im DaF/Z-Unterricht, ist auch zu bemerken, dass bei der Auswahl des Materials für den DaF/Z-Unterricht ziemlich lange ausschließlich Filme bevorzugt werden, die explizit zu Lehrzwecken erstellt worden sind. Denen folgen dann Fernsehsendungen, Spiel-, Zeichentrick- und Dokumentarfilme, Werbespots sowie Selbstproduktionen von Lehrenden und Lernenden (vgl. Chudak, 2008b, S. 80 f.). Später mit dem Einwirken des kommunikativ-situativen und handlungsorientierten Ansatzes gestaltet sich dann der Einsatz des Films immer mehr lernerbezogener (vgl. Sass, 2007, S. 9). Laut Biechele (2006) wird das Filmverstehen anfangs als ‚Prozess der Informationsverarbeitung‘ betrachtet, doch mit der Zeit wird der Schwerpunkt stärker auf den Sprachlernenden gerichtet. Sie konstatiert, dass dieser interaktive Prozess zwischen dem Filmmedium und den Lernernden, wie bei Lesetexten sowohl top-down (konzeptgeleitet) als auch bottom-up (datengeleitet) abläuft und ergänzt, dass beim Filmverstehen das Vorwissen sowie Interesse der Lernenden, zwar im Vergleich zu muttersprachlichen Filmrezipienten beschränkt verfügbar sind, doch trotzdem kognitive Strategien wie das Antizipieren, Elaborieren u. a. ermöglichen. Weiterhin komplettiert sie, dass das Lernen mit Film als autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion gestaltet sein sollte (vgl. ebd., S. 323 f.). Chudak’s (2008b) Anmerkungen zufolge sorgt der Film außerdem neben der Vermittlung von Informationen auch für diverse authentische Äußerungsanlässe (Training des Sprechens und Schreibens): Er kann zur Förderung der Fertigkeit ‚Hörverstehen‘ unter authentischen Bedingungen eingesetzt werden, dient zum Einüben von Wortschatz und Grammatik und übt eine motivierende Funktion aus (ebd., S. 81).

Heutzutage gewinnt der Filmeinsatz im DaF/Z-Unterricht vor allem auch mit den neuentwickelten digitalen Medien immer mehr an Bedeutung. Laut Lay (2009, S. 110) bietet z. B. die DVD (Digital Video Disc) gegenüber der herkömmlichen CD (Compact Disc) und VHS (Video Home System) Vorteile wie die Auswahl zwischen Originalsprache oder Übersetzung; größere Speicherkapazität, Untertitel in

verschiedenen Sprachen, Zugriff auf Filmsequenzen, erweiterte technische Funktionen wie Standbild, Zeitlupe und Zeitraffer sowie hohe Bild- und Tonqualität. Ein Beispiel für die steigende Anerkennung des Filmmediums stellt die internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2009 dar. Hier wurde eine eigene Veranstaltungssektion zum Thema Film und Video im DaF/Z-Unterricht gewidmet und ein zahlreiches Angebot an Vorträgen über den Einsatz verschiedenster Filmgattungen angeboten. Als Abschluss der Sektionsarbeit wurden laut Chudak (2010, S. 9) folgende Thesen zum Filmeinsatz formuliert:

- a) Film ist in unserer von Medien dominierten Welt ständig präsent und ist gleichzeitig Produkt einer fiktional-ästhetischen bzw. dokumentarischen Auseinandersetzung mit ihr.
- b) Lernende begegnen Film in fiktionalen (darunter Spielfilm, Kurzfilm, Fernsehserien usw.) wie non-fiktionalen (darunter Dokumentarfilm, Fernsehnachrichten, Magazinsendungen) filmischen Textsorten. Diese Vielfalt sollte bei der Auswahl der im Fremdsprachenunterricht behandelten Filme berücksichtigt werden.
- c) Der Einsatz von Film im Unterricht DaF/Z knüpft an die Sehgewohnheiten der Lernenden an, indem er diese bewusst reflektiert und das Potential filmischer Texte für den Fremdsprachenunterricht nutzt.
- d) Das Verstehen von Film entspricht dem natürlichen Verstehen von Sprache in kommunikativ-pragmatischen Situationen. Darauf zielt ebenso die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen, die als Fertigkeit im modernen Unterricht DaF/Z geschult werden muss.
- e) Das Verstehen von und das Lernen mit filmischen Textsorten ist im Konzept eines kognitiv (Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden, Vorentlastung und elaborative, d. h. tiefe Verarbeitung durch entsprechende Aufgabenstellungen usw.) - konstruktivistisch (Vermittlung von Lernstrategien, selbstständiges, handlungsorientiertes Lernen in verschiedenen Sozialformen usw.) und interkulturell orientierten Sprach- und Landeskundeunterrichts verankert.
- f) Die Methodik der Arbeit am Hör-Seh-Verstehen konzentriert sich auf medienspezifische, handlungsorientierte, binnendifferenzierende, soziale und offene Formen des Lernens.

- g) Filme sind authentische Kulturprodukte und Teil der (populären) Kulturen der Zielsprachenländer. Film ist Medium der Inszenierung und Simulation von Wirklichkeit und öffnet Reflexionsmöglichkeiten über und Einsicht in Kultur.
- h) Die Arbeit mit Filmgenres ermöglicht ein differenziertes, fiktional-ästhetisch bzw. dokumentarisch geformtes DACHL-Bild und vermittelt anschaulich eine Vielfalt landeskundlicher Informationen.
- i) Film im Unterricht DaF/Z trainiert das Hör-Seh-Verstehen und – im Sinne kombinierter Fertigkeiten – das verstehende Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen sowie die Ausspracheschulung, ermöglicht überdies die Erweiterung des Wortschatzes und ggf. der Grammatik. Lernende begegnen durch Filme verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache.
- j) Der Einsatz von Film im Unterricht DaF/Z ist per se interkulturelle Kommunikation und kann auf die Begegnung mit anderen Kulturen vorbereiten.
- k) Film im Unterricht DaF/Z zielt immanent auf Medienwissen und -kompetenz, d.h. auf die Kenntnis von Filmgenres, von Mitteln der Filmsprache, von bedeutenden Vertretern und Phasen deutschsprachiger Filmkunst sowie des deutschsprachigen Fernsehens.
- l) Filmbildung muss selbstverständlichen Eingang in Curricula und Unterricht finden. Die Arbeit mit Filmen muss zum integralen Bestandteil des Unterrichts DaF/Z werden.
- m) Arbeit mit Film muss in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für DaF/Z fest verankert sein.
- n) Ein Katalog von für den Unterricht DaF/Z geeigneten Filmen verschiedener Genres, Thematiken und Epochen für differente Zielgruppen wäre ein Schritt für die erhöhte Akzeptanz der Arbeit mit Film im Unterricht und würde den Stellenwert dieses Mediums in Lern- und Lehrprozessen unterstreichen.

Die Sprachlernenden sollen den Erklärungen dieser Sektion nach (Welke und Chudak, 2010, S. 484 f.):

- a) zur Auseinandersetzung mit filmischem Material angeregt werden,
- b) im aktiven und reflektierenden Umgang mit Film durch entsprechende Aufgabenstellungen gefördert werden,

- c) das Lernpotential von Film in sprachlicher, landeskundlicher und filmischer Hinsicht erfahren,
- d) dieses mit Hilfe von methodisch klaren und vielfältigen Lernangeboten umsetzen können,
- e) in Medienkompetenz (u. a. Filmsprache) geschult werden,
- f) Angebote zur selbstständigen Arbeit mit Film erhalten,
- g) Möglichkeiten zur eigenen Planung und Produktion von Film/Filmsequenzen bekommen.

Für Lehrende bedeutet dies den Empfehlungen der Sektion zufolge (ebd., S. 485 f.):

- a) dass Sie über Kenntnisse über das Medium Film verfügen;
- b) dass Sie wissen, wie visuelle/auditorische Wahrnehmungsprozesse verlaufen;
- c) dass sie in Medienkompetenz (Filmgenres, Mittel der Filmsprache usw.) geschult sind;
- d) dass sie sich des Potentials des Mediums Film für den Unterricht bewusst sind und dies auch nutzen;
- e) dass sie in der Lage sind, Filmgenres/ Filme/ Filmsequenzen zielbezogen und zielgruppenadäquat auszuwählen;
- f) dass sie ein vielfältiges Repertoire an niveaugerechten Didaktisierungsansätzen anwenden können;
- g) dass sie durch Aufgabenarrangements Lernende sowohl zur selbstständigen Arbeit mit Film als auch zu eigenen Produktionen von Film/Filmsequenzen motivieren und befähigen.

Zu diesen Beiträgen der IDT 2009, die das Thema Film und Video im DaF/Z-Unterricht detailliert bearbeiteten, fallen in der diesbezüglichen Fachliteratur auch die Begründungen von Lay (2009a) auf, der den Einsatz von Filmen anhand der Bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki, dem Erziehungswissenschaftler, bearbeitet. Da die Arbeit von Lay durch die Wirkung dieser didaktischen Auffassung auf die Filmarbeit einen anderen Blickwinkel zum Thema Film bzw. auch Umweltdokumentarfilm schaffen kann und beim Einsatz im DaF/Z-Unterricht von Nutzen sein könnte, werden deshalb folglich Klafki und dessen Leitvorstellungen sowie Lay's dazu formulierte Begründungen zusammengefasst dargestellt.

Klafki (1991, S. 51 f.), ein prominenter Vertreter der Bildungstheoretischen Didaktik, beschreibt die allgemeine Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten: die Selbstbestimmungsfähigkeit (die Fähigkeit über die eigenen individuellen Beziehungen autonom zu entscheiden), die Mitbestimmungsfähigkeit (die Bereitschaft an kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Beziehungen verantwortungsbewusst teilzunehmen und zu entscheiden) und die Solidaritätsfähigkeit (die Bereitschaft sich für andere Menschen einzusetzen). Des Weiteren setzt er die Begriffe wie Humanität, Menschheit, Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines, Vernünftigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns in den Mittelpunkt der Bildung und fordert Bildungsemanzipation für alle Menschen der Gesellschaft. Weiterhin betont er vier grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten, die jeweils inhalts- und kommunikationsbezogene Komponenten enthalten: Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und vernetzendes Denken bzw. Zusammenhangsdenken. Ihm zufolge verbindet die hochentwickelte Technik und die damit verbundenen politischen und ökonomischen Wirkungszusammenhänge alles miteinander, sodass die globalen Werte bzw. auch Probleme in das Ausbildungsverfahren unbedingt eingebettet werden müssen:

„Z. B. hat unser Konsumverhalten etwas mit Umweltzerstörung oder ihrer Begrenzung, beides etwas mit Energieverbrauch und Energiepolitik usw. zu tun. Solche Verflechtungen innerhalb einer Gesellschaft sind darüber hinaus aber bekanntlich in wachsende Verschränkungssysteme verflochten, bis hin zu jenen weltweiten Wechselwirkungszusammenhängen, die mit Stichworten wie ‚Klimaveränderung‘ bzw. ‚drohende Klimakatastrophe‘, ‚teilglobale oder globale Wirkung moderner Vernichtungswaffen‘, ‚weltwirtschaftliche Wechselwirkungen‘, ‚Entwicklungs-diskrepanzen zwischen sogenannter Erster und Dritter Welt‘ u. ä. angedeutet werden können (ebd. S. 64).“

Klafki entwickelte sein System mit der Zeit zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik, welche sich auf den Inhalt des Unterrichts fokussierte. Der Wert des geplanten Unterrichtsinhalts für die Lernenden war nach Klafki in der Vorbereitungsphase die zuerst zu beantwortende Frage. Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft und Selbsttätigkeit sind die bedeutendsten Begriffe dieser Didaktik (ebd., S. 18).

Klafki stellt für den Unterricht fünf grundlegende Leitvorstellungen auf (ebd., S. 256):

- a) Der Unterricht muss dem Lerner bei der Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist, helfen.
- b) Der Zusammenhang von Lehren und Lernen ist ein Interaktionsprozess, in dem Lernende mit Unterstützung von Lehrenden selbstständiger werden.
- c) Lernen muss entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen sein und anhand exemplarischer Themen (d.h. inhaltlicher Zusammenhänge und methodischer Verfahren in ihrem wechselseitigen Bezug) erfolgen.
- d) Unterricht soll offener und lernorientierter geplant werden und im Lernprozess soll stufenweise das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip gefördert werden.
- e) Da Unterricht ein sozialer Prozess ist, soll das Lernen bewusst und zielorientiert, im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung verwirklicht werden.

Lay (2009a) wendete Klafkis Leitvorstellungen auf die Filmarbeit an. Demnach wird die Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Punkt 1) unterstützt, wenn die Lernenden an der Bestimmung der Filme aktiv teilnehmen und sie in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) einsetzen. Wiederum tritt der Lehrer nach Lay bei der Filmarbeit nicht als Wissensvermittler auf, sondern er leistet nur eine Hilfestellung beim Lernen. Somit erfolgt das Lehren und Lernen als Interaktionsprozess (Punkt 2). Die unterschiedlichen Filmsequenzen sieht Lay als Anreizung zum personenspezifischen und entdeckenden Lernen (Punkt 3). Der Lerner muss nach Lay die vorgespilte Situation mit hoher Aufmerksamkeit entschlüsseln. Lay findet, dass der Grad der Selbstbestimmung (Punkt 4) vor allem bei der produktiven Arbeit mit dem Medium (z. B. Verfilmung von Rollenspielen, Sketche, Theaterspiel, Gedichte etc.) von Bedeutung ist, das selbstgesteuerte Lernen und das eigene Sprachhandeln fördert. Der handelnde Gebrauch des Films unterstützt nach Lay auch die kreative Textproduktion und die kritische Beobachtung der Medienproduktion. Das Gleiche gilt laut Lay auch für den Unterricht als sozialen Prozess (Punkt 5), da beim Filmeinsatz der Unterricht durch die besonderen Eigenschaften audiovisueller Medien

geprägt wird und diese daher bei der methodischen Planung zu berücksichtigen sind (ebd., S. 35 ff.).

Zu all diesen oben genannten Merkmalen ist auch noch die IDT 2013 zu zählen. So setzte die IDT 2013 die Sektion E4 (Sektionsleitung: Tina Welke und Swati Acharya) das Verständnis von Film (fiktional und nichtfiktional) als ästhetisches Produkt in den Mittelpunkt. Der bei der IDT 2009 erstellte Kriterienkatalog wurde in Erinnerung gerufen und seine Umsetzung und Nachhaltigkeit angesichts der folgenden Leitfragen mit verschiedenen Beiträgen präsentiert:

- a) Worin bestehen die Ziele der Beschäftigung mit Film im (Fremd-) Sprachenunterricht?
- b) Was heißt filmbezogenes Lehren und Lernen für den (Fremd-) Sprachenunterricht?
- c) Inwieweit unterscheidet sich die Arbeit mit fiktionalen und nicht-fiktionalen Filmen im (Fremd-) Sprachenunterricht?
- d) Welche Relevanz haben filmwissenschaftliche Fragestellungen für den (Fremd-) Sprachenunterricht?

Der Tagesband für die Hauptvorträge und Sektionsbeiträge ist zurzeit (Februar 2015) noch in Ausarbeitung und wird auf der offiziellen Webseite des IDT 2013 erhältlich sein. Doch um einen Blick auf die Inhalte der Beiträge der Sektion 4 ‚Film‘ zu gewähren, werden hier zwei von den 30 vorgestellten Beiträgen kurz vorgestellt:

Stückler-Sturm (2013) präsentierte in der IDT-Tagung ihre Diplomarbeit (2012) und drückte aus, dass die Vorteile des Films (visuelle und akustische Stützung der rezeptiven Verarbeitungsprozesse, bessere Speichermöglichkeiten und Motivation durch die ständige Verwendung in der Freizeit) sinnvoll ausgenutzt werden können, wenn bei der Didaktisierung die außersprachlichen Informationen, die damit verbundenen kulturellen Fakten, sowie der Film selbst als Beobachtungsobjekt angenommen werden.

Vysockaya (2013) betonte in der IDT-Tagung in ihrem Kurzbeitrag ‚Zum Einsatz von Werbespots im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene‘ die Anstoßkraft von Werbespots zum Diskutieren, die sozial wichtige aktuelle Themen ansprechen. Anhand eines Didaktisierungsbeispiels machte sie darauf aufmerksam, wie man dank einer gezielten

Auseinandersetzung mit Werbespots nicht nur sprachliche Ziele erreichen, sondern auch interkulturelles Lernen und Medienkompetenz fördern kann.

Heutzutage werden außerdem an vielen Universitäten, Sprachschulen, Instituten usw. Filmvorführungen veranstaltet, immer mehr Lehrwerke bieten audiovisuelle Materialien an und über das Internet kommen die Lernenden ständig in Begegnung mit vielen Filmgenres in verschiedenen Fremdsprachen. Das Goethe-Institut widmet zum Beispiel einen bemerkenswerten Teil seiner Aktivitäten dem Filmmedium und veröffentlicht über seine internationalen Webseiten verschiedene Didaktisierungen von diversen Filmen, Filmvorschlägen und Downloadmaterialien für den Unterricht (vgl. Mosig, 2011, S. 319; Welke, 2012, S. 32).

4.1.1 Auswahl des filmischen Materials für den DaF/Z-Unterricht

Die Wahl der Lehr- und Lernmaterialien ist sicherlich eine der wichtigsten Entscheidungen, die von der Lehrperson getroffen werden muss. Doch dank des breiten Spektrums der in Filmen behandelten Themen ist es möglich, nahezu für alle Unterrichtsthemen einen passenden Film zu finden.

Das beliebteste und verbreitetste Genre ist sicherlich der Spielfilm. Auf der Webseite des Goethe-Instituts z. B. befinden sich zu zahlreichen Spielfilmen didaktisiertes Begleitmaterial als PDF-Datei zum Herunterladen und Einsetzen und das Goethe-Institut bietet zu den Filmen auch Arbeitshefte zum Herunterladen mit Materialien und Unterrichtsvorschlägen (vgl. Lay, 2009b, S. 115). Das Österreich Institut Wien veröffentlicht immer mehr Didaktisierungen, die auf der Webseite zu bestellen sind. Es gibt Filme über aktuelle gesellschaftliche Probleme (*Das Experiment*, 2001; *Die Fetten Jahre sind vorbei*, 2004), Leben in einer Großstadt (*Lola rennt*, Reg. Tykwer, 1998); Familienleben (*Alles auf Zucker*, Reg. Levy, 2004; *Vitus*, Reg. Murer, 2006), das Leben von behinderten Menschen (*Jenseits der Stille*, Reg. Link, 1996; *Erbsen auf halb 6*, Reg. Büchel, 2004), über Emigranten, Integration und Zusammenleben (*Im Juli*, Reg. Akin, 2000; *Solino*, Reg. Akin, 2002; *Auf der anderen Seite*, Reg. Akin, 2007), Religionen (*Vaya Con Dios*, Reg. Spirandelli, 2002; *Luther*, Reg. Till, 2003), Liebe und Drama (*Die Welle*, Reg. Gansel, 2008; *Effi Briest*, Reg. Huntgeburth, 2009), Psychologie (*Vier*

Minuten, Kraus, 2006), die Geschichte Deutschlands (*Sonnenallee*, Reg. Haußmann, 1999; *Good Bye, Lenin!*, Reg. Becker, 2003; *Der Untergang*, Reg. Hirschbiegel, 2004; *Die letzten Tage*, Reg. Rothmund, 2005), Flucht und Drama (*Barbara*, Reg. Petzold, 2012), Sport (*Das Wunder von Bern*, Reg. Wortmann, 2003; *Sommermärchen*, Reg. Wortmann, 2006), interkulturelle Komödie, (*Kebab Connection*, Reg. Saul, 2005) u. v. a. (vgl. Chudak, 2008c, S. 120 ff.).

Im Gegensatz zu Spielfilmen lassen Kurzfilme das Problem ‚Zeit‘ wesentlich beseitigen. Es sind Kurzfilme als Animationen, Zeichentrickfilme oder mit Schauspielern (*Schwarzfahrer*, *Herr Würfel*, *Loriot* usw.) vorhanden, die man u. a. auch bei youtube.com findet. Das Projekt des Goethe-Instituts *Kurz & Gut macht Schule* wurde 2005 mit einer Reihe von 9 Kurzspielfilmen (*Meine Eltern*, *Fragile*, *Gregors größte Erfindung*, *Talks*, *Zur Zeit verstorben*, *Kleingeld*, *Dufte*, *Björn oder die Hürden der Behörden*, *Ich muss gehen*) gestartet und 2012 mit 11 Kurzanimationsfilmen (*Annie und Boo*, *Unser Mann in Nirvana*, *Delivery*, *Kater*, *Kein Platz für Gerold*, *Liebeskrank*, *Das Rad*, *Wechselbalg*, *Our Wonderful Nature*, *Urs*, *Balance*) fortgesetzt. Die Kurzspiel- und Kurzanimationsfilmsammlung ist auf DVD und die didaktisierten Arbeits- und Lehrermaterialien als PDF-Datei auf der Webseite des Projekts erhältlich (vgl. Lay, 2009b, S.116).

Die Deutschkurse von Deutsche Welle bieten mit verschiedenen Filmgenres ein breites Spektrum für die Sprachlernenden. Neben dem didaktisierten aktuellen Video-Thema, den langsam gesprochenen Nachrichten sind die Folgen der Telenovela *Jojo sucht das Glück* für die Niveaustufen B1-B2 kostenlos auf der Webseite von Deutsche Welle zu finden und die Seite bietet auch didaktisierte Download-Materialien und interaktive Übungen (vgl. ebd.). Noch mehr Themen sind in Fernsehsendungen (Nachrichten, Werbespots, Wetterberichte, Talkshows, Magazinprogramme, Wettbewerbe, Zeichentrickfilme, Animationsfilme usw.) zu finden, die aber nicht auf Anhieb zu erreichen sind. Zu nennen sind auch die Musikvideos, die bei Musiksendern (z. B. VIVA oder MTV) oder im Internet zu finden sind (vgl. Chudak, 2008c, S. 120 f.).

Außerdem erscheinen immer mehr deutschdidaktische Video-DVDs als Zusatzmaterial zu den Lehrwerken:

Cornelsen-Verlag: *Studio d*, (Funk et al., 2005-2007) inklusive Video-DVDs zu den Niveaustufen A1, A2 und B1; *Studio 21* (Funk et al., 2013), die erneuerte und erweiterte Fassung von *Studio d*, beinhaltet ein Medienpaket inklusive einer Video-DVD; *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation* (Eismann, 2007) verfügt ebenfalls über eine Video-DVD.

Hueber-Verlag: *Planet* (Kopp und Büttner, 2004-2006) hat eine Video-DVD zu allen Niveaustufen A1-B1; *Schritte International* (Niebisch et al., 2005) hat eine DVD für das Niveau A1/A2; Das Lehrwerk *Ideen* (Krenn und Puchta, 2008) hat für das erste Niveau eine Video-DVD; *Sicher!* (Balme-Perlmann et al., 2012) ist ein interaktives Lehrwerk für die Niveaus B1 und B2 mit Video-DVDs; Das interaktive Lehrwerk *Menschen A1, A2 und B1* (Evans et al., 2012-2014) bietet auf DVDs (Medienpaket) Filmsequenzen, die in den Filmstationen mit Aufgaben ergänzt werden.

Ernst Klett-Verlag: *Aussichten* (Sverlova et al., 2010-2013) verfügt über Video-DVDs für die Niveaus A1-B2; *Mittelpunkt neu* (Sander et al., 2012-2014) hat zusätzliches Lehrmaterial mit DVD (Ceruti, 2013) für die Niveaus B1+, B2 und C1, die aus drei Filmen besteht; *DaF im Unternehmen* (Sander et al., 2015) enthält im Medienpaket Filmclips mit Firmenporträts, die auch kostenlos online zur Verfügung stehen.

Langenscheidt-Verlag: *Berliner Platz Neu*, (Kaufmann et al., 2009-2011) hat Video DVDs für die Niveaus A1, A2 und B1; *Netzwerk A1-B1* (Rusch et al., 2011-2013) verfügt Video DVDs für die Niveaus A1-B1, *Aspekte Mittelstufe Deutsch* (Koithan et al., 2010) enthält pro Kapitel einen Film auf DVD.

Für die kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Kommunikation sind vor allem Filme zur Landeskunde und Dokumentarfilme (Geschichte, Umwelt, Wissenschaft und Technik usw.) von großer Bedeutung. Über die kulturelle, gesellschaftliche, soziale, wirtschaftliche, technologische und politische Realität in Deutschland informieren Filme zur Landeskunde (Magazin KuBus des Goethe Instituts 1997-2007; Die Sendungen der Deutschen Welle; Videos von Deutsch Plus-BBC; Videos auf YouTube und Myvideo) (vgl. Lay, 2009b, S. 116). Die DVD-Edition des Goethe-Instituts *Junge Helden* besteht aus 26 dokumentarischen Filmen aus zehn europäischen Ländern. Thematische Schwerpunkte sind Familie und Freundschaft, Grenzen und Nachbarn, Migration und

Fremdsein, Hobbys und Träume, Sexualität und Erwachsenwerden, Religion, Philosophie und Politik sowie Geschichten aus Europa (wiki, 2014).

4.1.2 Ziele des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht

Der Film vermittelt die Bedeutungen mithilfe visueller, sprachlicher und außersprachlich-akustischer Zeichen (Leitzke-Ungerer, 2009, S. 12). Der größte Vorteil der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht entsteht sicherlich durch das Zusammenwirken von Bild, Sprache und Ton, welche das fremdsprachige Verstehen erleichtern und unter sprachlich-inhaltlichen, landeskundlichen und film- oder medienästhetischen Aspekten über Ton und Bild die Lernenden in einen kritischen Dialog mit dem Filmdokument leiten (vgl. Brandi, 1996, S. 5; Leitzke-Ungerer, 2009, S. 12). Die Filmarbeit zielt darauf, zur Reflexion des Gelernten zu führen und beabsichtigt demnach drei grundsätzliche Ziele, nämlich sprachliche, landeskundliche (inter- und transkulturelle) und filmästhetische Ziele, welche seit einigen Jahren unter dem Begriff *film literacy* geordnet werden (vgl. Zamackas, 2001, S. 82; Biechele, 2008, S. 15; Leitzke-Ungerer, 2009, S. 16):

a) Sprachliche Lernziele:

Laut Leitzke-Ungerer (2009) sollen sprachliche Lernziele zu einer Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten führen. Mit der Filmarbeit werden alle vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) angesprochen, wobei die rezeptiven Fertigkeiten an erster Stelle stehen und die fünfte Fertigkeit *Hör-Seh-Verstehen* eine exzellente Rolle bekommt (ebd., S. 12). Bei der Rezeption geht es dabei um das Erfassen und Dekodieren von authentischer mündlicher Kommunikation inklusive ihrer typischen Erscheinungsformen wie Sprechtempo, Intonation usw. (vgl. ebd., S. 13). Doch durch die Arbeit mit dem Film werden auch die produktiven Fertigkeiten trainiert. Denn die Filme weisen anhand ihrer lebensnahen Inhalte sowie durch das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton ein Aufforderungspotential auf, wodurch bei dem Lerner das Bedürfnis besteht, sich über das Gesehene schriftlich oder mündlich zu äußern (ebd., S. 12 f.). Weiterhin sind sprachliche Phänomene, wie semantische, grammatische, phonetische oder stilistische Eigentümlichkeiten des Films bei der Didaktisierung zu beachten, denn die Lernenden bekommen durch die Filmarbeit

unter anderem auch die Möglichkeit ihren aktiven und passiven Wortschatz zu erweitern (Zamackas, 2001, S. 82). Bei der Filmarbeit sind auch Rezeptionstechniken von Hör- bzw. Filmtexten zu bearbeiten, da das Hörverstehen bzw. Hör-Seh-Verstehen von fremdsprachlichen Filmen hohe Anforderungen stellen kann (ebd., S. 82). Sprachliche Ziele lassen sich also mit einem bewusst gewählten Film durch die Vielzahl an Sprechanschlüssen sowie den dazu gehörenden Aufgaben und Übungen realisieren (Toth, 2010, S. 73).

b) Landeskundliche Ziele:

Die Filme sind authentische Produkte und verfolgen mithilfe ihrer diversen Inhalte auch landeskundliche bzw. auch inter- und transkulturelle Lernziele, die zur Vermittlung von Kultur, Politik, Kunst, Literatur, Geschichte etc. beitragen. Die Lernenden können die muttersprachlichen Sprecher in ihrer konkreten soziokulturellen Einbettung beobachten, wodurch sie neben landeskundlichen Informationen auch die interkulturellen Unterschiede sehen, eine empathische Haltung aufbauen, Ähnlichkeiten erkennen und miteinander darüber diskutieren können. Ihre Vorstellungen über das Zielland können dadurch konkretisiert, erweitert, veranschaulicht und möglicherweise verbessert werden (vgl. Zamackas, 2001, S. 82; Leitzke-Ungerer, 2009, S. 13; Toth, 2010, S. 74). Somit könnten dann die Lerner sich auch zu Fragestellungen von globalem Interesse (z. B. Klimawandel, Frieden usw.) objektiver äußern, welches zur Schulung von transkultureller Kompetenz zählen würde (Leitzke-Ungerer, 2009, S. 13).

c) Filmästhetische Ziele

Ein gezielt bestimmter Film kann durch diverse filmische Mittel wie „Bild-Wort-Beziehungen, Schnitte, Schwenks und Zooms, Um- und Überblendungen, Geräusch- und Musikzuspielungen, Tempo- und Pausensetzungen“ die Lernenden motivieren und zu einem interaktiven Prozess führen (vgl. Toth, 2010, S. 23, zit. nach Sturm, 1991, S. 10). Der Aufbau, die Perspektive, Erzählhaltung, Dramaturgie u. a. Eigenschaften des Films lassen ihn vom literarischen Text unterscheiden und dadurch sollen die ästhetischen Lernziele zur tieferen Reflexion und Interpretation des Gesehenen anregen (Zamackas, 2001, S. 82). Das Ziel ist dabei laut Leitzke-Ungerer (2009) nicht der bloße Erwerb von

fremdsprachlichen Fachbegriffen des Filmmediums, sondern die Entwicklung von filmästhetischer und medienkritischer Analysekompetenz, wodurch die Lerner die spezifisch ästhetisch-künstlerische Funktion sowie die manipulative Kraft des Filmmediums erkennen und analysieren sollen (ebd., S. 16).

Doch nicht zu vergessen ist, dass bevor ein Film für den Unterricht didaktisiert und zeitlich, technisch sowie methodisch verarbeitet werden kann, die Aspekte festgestellt werden müssen, die bei der Auswahl zu beachten sind (vgl. Rybarczyk, 2012, S. 145). Zuerst ist dabei sicherlich das Urheberrecht zu klären, das die Rechte des Urhebers an seinem Werk schützt und bei unzulässigem Anbringen strafrechtliche Folgen haben kann. Erst dann sollte die didaktisch geeignete Filmgattung den festgelegten Lernzielen entsprechend ausgewählt werden (ebd.). Rybarczyk findet, dass dabei die Zusammensetzung der Lerngruppe (Alter der Lernenden, Lerntypen, Bedürfnisse, Interessen usw.) zu berücksichtigen ist (ebd.).

Ein Film kann angesichts der im vorliegenden Text beschriebenen Ziele laut Chudak (2008c, S. 115 f.):

- a) die Aufmerksamkeit der Lernenden aktivieren und für Motivation sorgen,
- b) zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten unter authentischen Bedingungen eingesetzt werden (Training des Hörverstehens),
- c) die Fertigkeiten Seh-Verstehen und Hör-Seh-Verstehen fördern,
- d) zum Einüben von Sprache helfen (Wortschatz- und Grammatiktraining),
- e) verschiedene authentische Kommunikationssituationen schaffen (Training des Sprechens und Schreibens),
- f) als Einführung für ein Thema bzw. den Inhalt eingesetzt werden (vor allem Kurzfilme oder Filmausschnitte, sowie die Video-DVDs der Lehrwerke),
- g) zur Vermittlung eines bestimmten sprachlichen Themas dienen (Alles Gute, Redaktion d, Einblick usw.)
- h) zur Ergänzung, Festigung oder Erweiterung eines schon erlernten sprachlichen Themas, bzw. Inhaltes eingesetzt werden,
- i) Informationen zu verschiedenen Themen schaffen (z. B. landeskundliches Wissen, Dokumentation über verschiedene Themen wie Umwelt usw.)

- j) einen direkten Einblick in fremdkulturelle authentische Kommunikation ermöglichen,
- k) zur Förderung der interkulturellen Kompetenz dienen (Sensibilisierung für Merkmale einer fremden Kultur).

4.1.3 Einsatzformen und –phasen des Filmmaterials im DaF/Z-Unterricht

Für den Filmeinsatz im Unterricht sind drei Modelle allgemein bekannt: das Blockverfahren, das Intervallverfahren sowie das Sandwichverfahren (Burger, 1995, S. 595). Burger (ebd.) erläutert diese Modelle wie folgt:

Das Blockverfahren beabsichtigt, den Film als Ganzes oder höchstens in zwei bis drei relativ langen Blöcken einzusetzen. Am Ende kann dann noch einmal auf Schlüsselszenen oder -sequenzen eingegangen werden. Dieses Verfahren eignet sich besonders für Kurzfilme, wobei Sprachniveau, Vorentlastung und Sequenzplan eine wichtige Rolle spielen (ebd.).

Im Intervallverfahren wird der Film in vier bis zehn Segmente geteilt. Diese werden nacheinander angeschaut. Aber bei zu hoher Zahl der Filmausschnitte kann es eintönig werden und die Rezeption negativ bewirken (ebd.).

Für den Fremdsprachenunterricht ist besonders das *Sandwichverfahren* zu empfehlen. Bei diesem Verfahren wird abwechslungsweise mit kurzen Szenen bzw. Schlüsselsequenzen und verschiedenen, ergänzenden, schriftlichen Übungen vor, während und nach dem Sehen gearbeitet (ebd.).

a) Aktivitäten vor dem Sehen des Films (Erwärmungs-, bzw. Vorbereitungsphase)

Der Einsatz beginnt nicht mit dem Filmsehen, sondern die Lernenden werden durch verschiedene Aktivitäten auf den Hör-Seh-Text vorbereitet. Dies aktiviert das Vorwissen, baut Interesse auf und erleichtert das Verständnis (Brandi, 1996, S. 15). Für den Einstieg gibt es unterschiedliche Anwendungsformen, vor allem kreativ-produktive Aufgabenstellungen wie Einstieg über die Filmmusik, Sprache, Assoziogramm, mittels

Bildmaterials wie Abbildungen, Bildkarten und Standfotos oder über schriftliche Vorgaben. (ebd., S. 36).

b) Aktivitäten während des Sehens des Films (Hauptphase)

Nach den vorbereitenden Aufgaben wird der Film erstmals ohne irgendwelche Übungen gesehen. Hier wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen gefordert. Beim zweiten oder wiederholtem Sehen können Beobachtungsaufgaben in Form von Stichwörtern folgen (Toth, 2010, S. 85). Nach mehrmaligem Sehen können dann verschiedene Aufgabenformen ausgeübt werden. Diese sollten das Verständnis erleichtern und vertiefen (Brandi, 1996, S. 15). Bei diesen Aufgaben geht es ausschließlich darum, die vor dem Film angestellten Vermutungen mit dem Gesehenen zu vergleichen und die Anzahl der Filmsichtung hängt natürlich vom Bedürfnis der Lernenden ab (vgl. ebd., S. 37).

c) Aktivitäten nach dem Sehen des Films (Transferphase)

Der Filmtext (das Gesehene und Gehörte) wird durch die Aufgaben nach dem Sehen verarbeitet und vertieft (Brandi, 1996; S. 15). Diese sollten besonders aus sprachlich-inhaltlichen Aktivitäten bestehen und zur Rezeption führen. (ebd., S. 54) Kreativ-produktive Übungen zu Rezeptionsgesprächen z. B. lassen die Lernenden den Inhalt kritisch hinterfragen und fördern die Gesprächskompetenz. Diskussionen, Podiumsgespräche oder Rundgespräche dienen dann dem kommunikativ-situativen und handlungsorientierten Ansatz. Redemittellisten unterstützen dabei die Lernenden besonders bei den ersten spontanen Äußerungen (vgl. Sass, 2007, S. 11)

Doch um einen erfolgreichen Einsatz und einen Beitrag zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen zu erreichen, dürfen die Hindernisse, die beim Filmeinsatz zu überwinden sind, nicht außer Acht gelassen werden. Deshalb widmet sich das folgende Kapitel diesem Thema.

4.1.4 Hindernisse bei der Verbreitung des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht

Der Film wird leider immer noch nicht wie ein Text in einem Lehrwerk als ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts betrachtet und wie es auch Zamackas (2001, S. 80) erwähnt, dient der Film immer noch oft nur als zusätzliches Hilfsmaterial oder als Belohnung. Die diesbezügliche Fachliteratur, die eigenen Erfahrungen und die Ergebnisse der Umfragen dieser vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Lehrenden beim Filmeinsatz mit vielen Problemen konfrontiert werden. Die auftretenden Probleme bzw. Schwierigkeiten werden folgend unter neun Überschriften erläutert:

a) Filmkompetenzen der Lehrpersonen

Viele Lehrende sehen sich überfordert, wenn es sich um Medienkompetenz und visuelle Verstehensleistung handelt. In Bezug auf das Fördern dieser Kompetenz und das Anpassen an die Sehgewohnheiten der Lernenden ruft die Arbeit mit dem Film für viele erschreckende Probleme hervor (Sass, 2007, S. 6). Des Weiteren fürchten sich viele vor dem Vorbereitungsaufwand und erklären sich unsicher bei der Auswahl des geeigneten Materials (Biechele, 2007, S. 203). Dazu kommt auch, dass in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Türkei Seminare wie Filmkompetenz nicht angeboten werden, die möglicherweise den Lehramt-Studierenden zur Entwicklung dieser Kompetenz helfen könnten.

b) Technische Qualifikationen von Lehrpersonen

Obwohl heutzutage die technischen Medien ein fester Bestandteil des Alltags sind, benötigen vor allem ältere Lehrpersonen hinsichtlich des Umgangs mit dem Medium immer noch Beratung. Sherman (2003, S. 3) erläutert in ihrem Buch *Using Authentic Video in Language Classroom*, wie man mit technischen Mitteln problemlos umgehen und eine Videovorführung perfekt verwirklichen kann. Doch trotz solcher Publikationen zum Thema Umgang mit Video, DVDs etc. konnte bis jetzt dieses Problem immer noch nicht beseitigt werden.

c) Technische Infrastrukturen von Schulen/Instituten

Ein oft zur Sprache gebrachtes Problem sind die technischen Voraussetzungen der Bildungseinrichtungen. Die technischen Equipments (Computer, Projektoren usw.) der Unterrichtsräume sind leider immer noch oft ein Hindernis für den Einsatz der Filme. Obwohl die Kosten dieser Geräte im Vergleich zur Vergangenheit akzeptierbar sind, treten oft Probleme mit der Hard- und Software auf (vgl. Zamackas, 2001, S. 79; Hecht, 2009, S. 9).

d) Didaktische und methodische Vorbereitung

Die Filme erfordern vor dem Einsatz in der Klasse eine didaktische und methodische Vorbereitungsphase (vgl. Hecht, 2009, S. 9). In dieser enorm zeitaufwändigen Phase müssen zu dem Film mündliche und schriftliche Übungen erstellt werden. Bei den Didaktisierungsarbeiten des Films *Home* (Reg. Arthus-Bertrand, 2009) an der Uludağ Universität nahmen z. B. 15 Lehrkräfte teil und bis die erste Auflage des Begleitmaterials bzw. des Arbeitsbuches erschien, vergingen mehrere Monate. Diese Vorbereitungsphase ist also von einer einzigen Lehrperson nur schwer überwindbar und er ist auf die Hilfe von professionellen Organisationen angewiesen, die sich ausschließlich mit der Didaktisierungsphase beschäftigen.

e) Curriculum

Die Lehrperson muss seinem Curriculum zeitgemäß folgen, welches oft die Filme nicht berücksichtigt. Dies erschwert ihm, Zeit für den Filmeinsatz und für die Vorbereitung von verschiedenen Übungsmaterialien zu finden. Deshalb bildet z. B. die Dauer eines Spielfilms, der in der Regel zwischen 90 und 120 Minuten beträgt, einen durchaus berechtigten Einwand gegen den Einsatz von Spielfilmen und anderen längeren Filmen im DaF-Unterricht (vgl. Zamackas, 2001, S. 80).

f) Die Filmbeschaffung

Zwar erleichtert das Internet das Herunterladen von Filmmaterialien, doch die rechtlichen Aspekte bringen beachtenswerte Kosten mit sich und erschweren den Lehrpersonen die Filmbeschaffung (vgl. Rybarczyk, 2012, S. 145). Dazu kommt noch, dass die Qualität von vielen frei angebotenen Filmen nicht sehr hoch ist und eine Virenfreiheit beim Herunterladen nicht gesichert ist.

g) Kosten

Zu den obengenannten auffälligen Kosten bei der Filmbeschaffung kommt der Aufwand der Lehrperson bei der Didaktisierungsphase, der oft unbezahlt bleibt. Für die Kommissionen, die an der Erarbeitung von Texten und Übungen zu Lehrwerken teilnehmen, finden zwar Bezahlungen statt, jedoch für die Didaktisierungsphase des Films wird kein Budget bereitgestellt. Dazu kommen die Herstellungskosten der Filme, die Kosten der technischen Ausrüstung und nicht zuletzt die Kosten der Filme für die Lernenden (vgl. Hecht, 1999, S. 9).

h) Filmauswahl

Wenn die Lehrperson bei der Filmauswahl die Interessen, das Niveau, das Alter, den Beruf u. a. der Lernenden nicht berücksichtigt oder falsch einschätzt, kann das Filmmaterial die Motivationskraft verlieren und die vorgesehenen Ziele nicht erreichen. Weiterhin sollten Filme, die Gewalt, Hass, Rassismus, Beleidigung, Terrorismus, Pornografie usw. zum Inhalt haben, im Unterricht nicht vorgeführt oder eingesetzt werden (vgl. Hecht, 1999, S. 14 f.).

4.2 Dokumentar- und Umweltdokumentarmaterialien und -filme im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht

Um einen flüssigen Einstieg in das Thema zu gewährleisten und den Einsatz der Dokumentar- und Umweltdokumentarmaterialien vor allem Dokumentar- und Umweltdokumentarfilme im DaF-Unterricht sinngemäß einzuschätzen, ist es von

Bedeutung, zunächst die Begriffe Dokumentation, Dokumentarfilm und Umweltdokumentarfilm zu erläutern. In diesem Kapitel wird deswegen eine Übersicht über die verschiedenen Definitionsversuche, wichtigen Vertreter und Dokumentarfilmtheorien in der diesbezüglichen Geschichte gegeben.

4.2.1 Definitionsversuche des Begriffs ‚Dokumentation‘

Nach Angaben von Wikipedia (2014) zufolge leitet sich das Wort ‚Dokument‘ vom lateinischen Wort *documentum* ab und wird als Urkunde, amtliches Schriftstück, Beweisstück und Zeugnis definiert. Der Begriff ‚Dokumentation‘ wird als die Nutzbarmachung von diesen Informationen determiniert. Das Ziel dabei ist es, schriftlich oder auf andere Weise niedergelegte Informationen (Dokumente) gezielt und dauerhaft erreichbar zu machen. Fachbücher, Zeitschriftenartikel, wissenschaftlich erhobene Daten oder sonstige Druckschriften, sowie Bilder, Filme, Tonaufzeichnungen und Ähnliches können als Dokumente bezeichnet werden. Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, Verständlichkeit, Strukturiertheit, Korrektheit, Editierbarkeit, Nachvollziehbarkeit, Integrität/Authentizität (z. B. Änderungshistorie) und Objektivität sind die wichtigsten Qualitätsmerkmale der Dokumentation (wiki, 2014).

In der Geschichte von der Dokumentation gilt Paul Otlet, vor allem infolge der von ihm und Henry LaFontaine erarbeiteten universellen Dezimalklassifikation und seiner aktiven Teilnahme bei der Gründung verschiedener Institutionen, als einer der Mitbegründer der Dokumentations- und Bibliothekswissenschaft (ebd.). Die Dokumentation bezweckt dabei, die Informationen (nach Otlet ‚Fakten‘) zu ordnen und für wissenschaftliche Studien aufzubereiten (ebd.). Infolge dieser Qualitätsmerkmale wird auch die Aufgabe der Dokumentation eindeutiger, also die Organisation, Aufbereitung und Vermittlung von verschiedenen Informationen durch diverse Mittel.

4.2.2 Das Filmgenre ‚Dokumentarfilm‘

Für die Definition des Begriffs ‚Dokumentarfilm‘ gibt es jedoch, wie es aus der diesbezüglichen Literatur zu entnehmen ist, keine eindeutige, allgemein anerkannte Definition, sondern man trifft auf verschiedene Vorstellungen sowie Ansätze von

Wissenschaftlern und Filmproduzenten (Besenböck, 2009, S. 30). Deswegen werden im Folgenden einige Definitionsversuche sowie die Geschichte des Dokumentarfilms zusammengefasst dargestellt.

Hinsichtlich der Dokumentarfilme zitiert Brandi (1996) die Definition von Röllecke, die zwischen *Dokumentarfilmen* und *dokumentarischen Filmen* unterscheidet. Unter *Dokumentarfilmen* versteht sie Filme, die Ereignisse zeigen, die auch ohne die Anwesenheit der Kamera passieren würden und *dokumentarische Filme* sind ihr zufolge alle Filme, die reale Ereignisse und Personen als Grundlage haben. (Brandi, 1996, S. 85, zitiert nach Röllecke, 1991, S. 409 f.). Bei beiden Begriffserklärungen geht es jedoch um nichtfiktionale Filme, also um Filme, die eine vorgefundene Wirklichkeit über Ton und Bild für andere Menschen zur Verfügung stellen (Brandi, 1996, S. 85). Laut Brandi (ebd.) sind unter dem Oberbegriff ‚Dokumentarfilm‘ verschiedene Filme wie Reportagen, Porträts, Essays, Fernsehnachrichten einzuordnen.

Da das Ziel dieser Arbeit, besonders den Beitrag von Dokumentarmaterialien bzw. -filmen über die Umwelt zum DaF-Unterricht festzustellen ist und die Umwelt auch ohne die Anwesenheit der Kamera existiert, wird in dieser Arbeit der obengenannten Definition zufolge der Begriff *Dokumentarfilm* und im Weiteren *Umweltdokumentarfilm* bevorzugt.

Der Terminus des Dokumentarfilms wurde im Rahmen einer Besprechung über den Film *Moana* von Robert Flaherty vom englischen Dokumentarfilmpionier John Grierson (1998) geprägt. Er ordnete diesem Film, der das Alltagsleben der polnischen Jugend schilderte, einen dokumentarischen Wert (*documentary value*) zu und verkündete den Dokumentarfilm als kreativen Umgang mit der Realität (vgl. Hattendorf, 1999, S.10; Sextro, 2009, S. 13). Laut Hohenberger (2008, S. 10 f.) waren die ersten Theoretiker des Genres Dziga Vertov und John Grierson, die auch die ersten Definitionsversuche formulierten. Die Filme und Schriften von Vertov beanspruchten mit der Zeit eine eigenständige filmische Form, die er als revolutionäre, faktographische Filmkunst anerkannte. Er entwickelte seine Definition im Rahmen dieser Faktographie, wobei die Filmfakten aus authentischen Lebensfakten (historische Momente der Wirklichkeit) und durch die technologischen Filmmittel (besonders Kamera- und Montagetechniken) entstehen (ebd. S. 11). Hohenberger zufolge beruht die Dokumentarfilmtheorie von Grierson auf einer wirkungsbezogenen Basis.

„Mit Grierson bekommt der Dokumentarfilm die Bedeutung eines realistischen Genres, das seine gesellschaftliche Funktion in der Bildung von Öffentlichkeit und politischem Konsens gewinnt. Dokumentarfilme vermitteln Weltbilder und schaffen konsensuale Werte im Rahmen demokratischer Gesellschaftsnormen. Mit Grierson etabliert sich der Dokumentarfilm auch als alternative Institution. Das sozial verantwortliche Genre steht im Gegensatz zum profitorientierten Spielfilm hollywoodscher Prägung und verfügt über gesonderte Modalitäten von Produktion und Rezeption (ebd., S. 14).“

Demzufolge soll ein Dokumentarfilm einen Beitrag zu einem besseren Funktionieren von Staat und Gesellschaft leisten, und dies soll geschafft werden, indem der Dokumentarfilm einen kommunikativ zusammenführenden, demokratisierenden Auftrag verfolgt (ebd.). Des Weiteren erkennt Grierson die Dokumentarfilme als Beobachtung der Wirklichkeit, unterscheidet zwischen rein journalistischen Filmen und Filmen, die bei der Verfilmung schöpferisch vorgehen und konstatiert sie als Belehrungsfilme, die realistische Kontexte also Originalszenarien darstellen (vgl. Grierson, 1998, S. 100 f.). Ferner betont er, dass Dokumentarfilme nicht nur die reale Handlung bildhaft wiedergeben, sondern auch ihre Bedeutung und Werte behandeln sollten und unterscheidet zwischen einer musikalischen bzw. unliterarischen, einer dramatischen und einer poetischen bzw. literarischen Methode (ebd., S. 104 f.).

Für das Verständnis der Definition ist auch die Abgrenzung des Dokumentarfilms vom *fiktionalen* Film zu erwähnen. Im Hinblick darauf brillieren in der Fachliteratur die Namen Joachim Peach und Eva Hohenberger (vgl. Besenböck, 2009, S. 31). Laut Besenböck fokussiert sich Joachim Peach auf den Unterschied im Wirklichkeitsbezug zwischen fiktionalem Film und Dokumentarfilm. Er betont, dass der Dokumentarfilm auf einer vorhandenen Wirklichkeit basiert und der fiktionale Film sich auf die im Film fiktivierte Realität bezieht (ebd.).

Hohenberger (1998, S. 20 ff.) definiert die Dokumentarfilme auch als Filme, die aus nicht-filmischer Realität entstehen und beschreibt in ihrer Definitionssuche dazu noch vier Ebenen, um den Dokumentarfilm vom *fiktionalen* Film zu unterscheiden. Ihr zufolge unterscheidet sich der Dokumentarfilm erstens auf einer institutionellen Ebene vom Spielfilm durch eine andere Finanzierung. Die Produktionsweise, die Vertriebswege sowie die Veröffentlichung verlaufen weniger kapitalintensiv. Auf der sozialen Ebene

besteht der Unterschied darin, dass der Dokumentarfilm gesellschaftlich eine andere Funktion als der *fiktionale* Film hat, denn Dokumentarfilme kommen durch Anspruch auf Informationen über die reale Welt zustande. Auf der Ebene des Produkts tritt die Nichtfiktionalität des Materials als Unterschied auf, da der Dokumentarfilm in der Organisation des Materials von wirklichen Ereignissen abhängt. Auf einer pragmatischen Ebene entsteht der Unterschied durch die Aktivierung realitätsbezogener Schemata. D. h. Dokumentarfilme gelten als Filme über die reale Welt (ebd.).

Hattendorf (1999, S. 44) betont, dass das Wort dokumentarisch vom lateinischen Wort *documentum* abgeleitet wird und ‚als Beweis dienendes Schriftstück‘ bedeutet. Ihm zufolge kann es sich aber dabei nicht einfach um die Realität handeln, sondern man muss sich auf die verschiedenen Realitätsebenen fokussieren (ebd.). Hattendorf festigt Eva Hohenbergers Unterscheidung von *nichtfilmischer*, *vorfilmischer*, *filmischer* und *nachfilmischer* Realität sowie der Realität *Film* (ebd., S. 45). Für den Dokumentarfilm sind laut Hattendorf besonders die filmische und nachfilmische Realität von Bedeutung, also der Aufbau und die Rezeption des Dokumentarfilms (ebd.). Er verweist auch darauf hin, dass mit der Anwesenheit der Kamera auch die nichtfilmische und vorfilmische Realität, also die Mitwirkung des Produzenten bei der Vermittlung der Realität an Bedeutung gewinnt, welche den Rezeptionsprozess der Dokumentarfilme beeinflusst (ebd. S. 46). Hattendorf zufolge hängt also die Authentizität des Dokumentarfilms nicht nur von einer objektiven Realität sondern auch von der Kreativität des Filmmachers ab (ebd. S. 311). Weiterhin formuliert Hattendorf fünf verschiedene Authentisierungsstrategien, die beim Erstellen eines Dokumentarfilms angewendet werden könnten: Dominanz des Wortes, Dominanz der Bilder, ausgewogenes Verhältnis von visuellen und verbalen Zeichen, rekonstruierende und metadiegetische Inszenierung (ebd., S. 312 f.).

Weiterhin spielen das theoretische Modell vom Dokumentarfilmtheoretiker Nichols und seine Thesen in den meisten Werken über Dokumentarfilme eine dominante Rolle und leisten einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der Definition ‚Dokumentarfilm‘ (vgl. Besenböck, 2009, S. 45). Nichols bezieht sich auf die Erwartungshaltungen der Rezipienten, die sich von denen bei Spielfilmen unterscheiden, beachtet das Verhältnis des Dokumentarfilms zur Wirklichkeit und zählt zu den charakteristischen Bestandteilen den Kommentar, das Interview, die lokale Tonaufnahme, *cross-cutting*, soziale Akteure

und informierende Logik (vgl. ebd.). Nichols formulierte für die Unterscheidung der verschiedenen Formen der Dokumentarfilme sechs verschiedene *modes of representation*: expositorisch, beobachtend, interaktiv, reflexiv, performativ und poetisch (ebd.).

Die beiden Autoren Springer und Rhodes (2006, S. 4) gliedern die fiktionalen Filme und die Dokumentarfilme in vier Grundgruppen ab, wobei sie sich auf die Form, den Inhalt und deren gegenseitige Relationen fokussieren. Sie unterscheiden zwischen dokumentarischer Form, dokumentarischem Inhalt, fiktionaler Form sowie fiktionalem Inhalt und infolge deren Verhältnisse entstehen die folgenden Kombinationen (ebd.):

Documentary form + documentary content = documentary

Documentary form + fictional content = mockumentary

Fictional form + documentary content = docudrama

Fictional form + fictional content = fiction (ebd.)

Doch um diese Hybridformen des Dokumentarfilms sinngemäß in Kenntnis zu nehmen, wird folgend noch die Geschichte des Dokumentarfilms zusammenfassend betrachtet.

4.2.3 Die historische Entwicklung des Dokumentarfilms

Der Dokumentarfilm erscheint erstmals zu Beginn der Filmgeschichte. Die Entwicklung der Filmkamera, des sogenannten *cinématographe*, ermöglichten den Gebrüdern Lumière und Georges Méliès zwei verschiedene Filmformen (Besenböck, 2009, S. 33). Während die Gebrüder Lumière Themen aus dem Alltag (realem Leben) verfilmten, wandte sich Georges Méliès, der selbst ein Theaterbesitzer war, der Verfilmung von Theaterstoffen (fiktionalen Geschichten) zu (vgl. ebd.). Das Publikum war Anfang des 20. Jahrhunderts begeistert von der Abbildung von Wirklichkeit und mehr als 90 Prozent aller gezeigten Filme waren dokumentarisch (ebd., S. 34). Doch infolge der großen Erfolge der Filme änderte sich diese Situation sehr rasch und die fiktionalen Filme eroberten den Markt, denn die Filmemacher warteten nicht mehr auf eine zufällige Wirklichkeit, sondern sie erdachten Geschichten und bereiteten sie künstlerisch vor (ebd.). Während des 1. und 2. Weltkrieges dienten Dokumentarfilme zu propagandistischen Zwecken der Staaten (ebd.).

S. 34 und 39; Hohenberger, 1998, S. 14). Nach den manipulierenden propagandistischen Effekten des 2. Weltkriegs entwickelte sich mit der neuen Filmtechnik – durch die Entwicklung der 16mm-Kamera konnten nun synchron Töne aufgenommen werden – wieder eine neue Form der Produktion: Das ‚Direct Cinema‘ in den Vereinigten Staaten und das ‚Cinema Vérité‘ in Frankreich, wobei das ‚Direct Cinema‘ jeglichen Einfluss des Autors und der Filmcrew bei der Erstellung des Films zu vermeiden versuchte und ‚Cinema Vérité‘ die Darstellung von Interviews und Gesprächen bevorzugte (ebd. S. 40 ff.). Gleichzeitig wurde dieses Genre aber steigend im Fernsehprogramm, im ‚Leitmedium‘ der fünfziger und sechziger Jahre, angesiedelt (Hohenberger, 1998, S. 16; Wahbeh, 2012, S. 6). Laut Hohenberger gilt in Deutschland der (Fernseh-) Dokumentarist Klaus Wildenhahn als der prominenteste Vertreter des ‚Direct Cinema‘, wobei sich die Filmtheorie bei Wildenhahn zu einem Teil von Gesellschaftskritik verwandelt und der Dokumentarfilm die ‚Beherrschten‘ der Gesellschaft vertritt (ebd. S. 16 f.). Wahbeh (2012, S. 6) betont, dass im Fernsehen fiktionale und emotionale Inszenierungen sowie journalistische Revelation die Vorherrschaft besitzen, da keine reinen Dokumentarfilmredaktionen existieren. Wahbeh (ebd.) zufolge haben die kommerziellen Strategien des Quotenfernsehens zur Trivialisierung der Fernsehkultur beigetragen. Heutzutage entstehen durch diese kommerziellen Ziele, die grenzüberschreitenden, postmodernen Regisseure und die Verflechtung von Medien immer mehr hybride Dokumentarfilmformate wie Feature, Reportage oder Essayfilm, Dokusoap oder Reality-TV, Dokudramas, investigative Dokumentarfilme, Fake-Dokus, die meist unter dem Oberbegriff ‚DOKU‘ (s. auch Kapitel 4.2.2) subsumiert werden (Besenböck, 2009, S. 43 f.; Sextro, 2009, S. 9; Wahbeh, 2012, S. 6).

Um die Dokumentarfilme richtig interpretieren und entschlüsseln zu können, wurde in diesem Kapitel bisher mit der Geschichte und Theoriebildung des Dokumentarfilms versucht, die Beziehung des Dokumentarfilms zum *fiktionalen* Film und deren ineinander Verflechtung zu erläutern. Im Folgenden wird nun noch versucht, einen Blickwinkel auf Umweltdokumentarfilme, das eigentliche Ziel dieser vorliegenden Arbeit, zu eröffnen und deren Platz unter Dokumentarfilmen festzustellen.

4.2.4 Das Subgenre ‚Umweltdokumentarfilme‘

Den Angaben von Wikipedia (2014) zufolge beginnt die Geschichte der Umweltdokumentarfilme mit Tierfilmen. Der Verhaltensforscher und Tierfilmer Heinz Sielmann arbeitete während des Zweiten Weltkrieges an ersten dokumentarischen Tierfilmen. Erste Dokumentarfilme der Unterwasserwelt wurden vom französischen Meeresforscher Jacques-Yves Cousteau und dem österreichischen Tauchpionier, Meeres- und Verhaltensforscher Hans Hass gedreht. Neben den Tierfilmen wurden Dokumentarfilme über Landwirtschaft, Energie, Wasser, Wälder und Bäume, fossile Energie, Bergbau, Atomkrieg und Kernwaffen, Umwelt, Klimawandel und Globalerwärmung gedreht (wiki, 2014). Heutzutage sind viele Umweltdokumentarfilme zu finden, wie z. B. *Baraka* (Reg. Fricke, 1992), *Koyaanisqatsi* (Reg. Reggio, 1982), *Eine unbequeme Wahrheit* (Reg. Guggenheim, 2006), *Unsere Erde – Wunder des Lebens* (Reg. Fothergill und Linfield, 2007), *Home* (Reg. Arthus-Bertrand, 2009) *Warum tun wir nichts?* (Reg. Armstrong, 2009). Eine detaillierte Liste mit Dokumentarfilmen über die Umwelt ist auf der englischen Wikipedia unter der Kategorie *Documentary_films_about_environmental_issues* zu finden. Außerdem sind noch viele Kurzfilme über die Umwelt im Internet kostenlos erreichbar: *Klimawandel* (Reg. Barkemeyer und Künzl, 2012), *Anpassung an den Klimawandel: Zeit für Entscheidungen* (Reg. IKI et al., 2011), *Luft und Luftverschmutzung* (Reg. Esche, 2011), *Klimaschutz* (Reg. Pitschmann, 2012), *Klimawandel vor der Haustür* (Reg. Hessling et al. 2012), *CO2, Regenwald und Klimaschutz* (Reg. OroVerde, 2012), *Klimawandel und UNO für Kinder* (Reg. edeos-digital education, 2013) Über diese und weitere Umweltdokumentarfilme sind zusätzliche Informationen zum Inhalt und zur Verfügbarkeit auf der Webseite filmefuerdieerde.ch/filme zu finden.

Bevor zur Relevanz von Umweltdokumentarfilmen im Unterricht DaF/Z bzw. dieser Studie übergegangen wird, wird erst noch das Thema ‚Umwelt‘ in den Lehrwerken und Filmsets erforscht.

4.2.5 Das Thema ‚Umwelt‘ in DaF-Lehrwerken und Filmsets

Um einen vollständigen Überblick über den aktuellen Zustand der Umweltdokumentationen im DaF-Bereich zu bekommen, wurde bei dieser Arbeit die Fachliteratur gezielt recherchiert und es stellte sich heraus, dass weder Filme allgemein, noch Dokumentar- und Umweltdokumentarfilme einen festen Platz im DaF-Bereich einnehmen. Doch um den Grund für diesen geringen Einsatz aufzuklären, ist es noch von Vorteil, die vorhandenen DaF-Lehrmaterialien zu betrachten. Die meist eingesetzten DaF-Materialien sind DaF-Lehrwerke und die digitalen und online Materialien. Aus diesem Grund wird folgend der Einsatz des Themas ‚Umwelt‘ in gedruckten DaF-Lehrwerken und deren Zusatzmaterialien, sowie Videosprachkursen bzw. TV-Sprachkursen erforscht.

a) Das Thema Umwelt in den gedruckten DaF-Lehrbüchern

Alle gedruckten Sprachlehrwerke werden heutzutage den Kriterien des Referenzrahmens gemäß konzipiert und die im Referenzrahmen geforderten Themen finden somit Eingang in diese Lehrwerke und werden mit verschiedenen Materialien und Zusatzaktivitäten bearbeitet. Folgend wird das Vorkommen des Themas ‚Umwelt‘ in den meist benutzten Lehrwerken der Verlage Cornelsen, Hueber, Klett und Langenscheidt analysiert und falls vorhanden, Informationen zu den Zusatzmaterialien oder Filmen gegeben.

1. Blick auf Deutschland (Kirchmeyer und Vorderwülbecke, 1997): Die siebte Lektion heißt Umwelt und Verkehr. Auf den Seiten 96-98 gibt es große Fotos über Umweltprobleme und einen authentischen Text mit dem Titel ‚Umweltsorgen trotz verbessertem Umweltschutz‘. Auf den folgenden Seiten gibt es Texte über Forschungen über die Themen ‚Autos und Deutsche‘ und ‚die Wirkung der Autos auf die Umwelt‘.
2. Themen Aktuell 2 (Sherrington und Wingate, 2003): In der Lektion 6.4 (S. 80-84) wird das Müllproblem anhand verschiedener Fotos, Texte und Interviews bearbeitet und das Thema Umweltschutz wird zum Schluss noch mit dem Gedicht ‚Glückliche Tage‘ von Samuel Beckett angereizt.

3. Tangram 3 (Dallapiazza et al., 2006): In der Lektion 6/E (S. 20-23) befinden sich eine Collage und Interviews mit Leuten über den Umweltschutz. Am Ende stehen noch einige wirkungsvolle Aussagen als Diskussionsmaterial zur Verfügung.
4. Studio d B1 (Funk et al., 2007): Die sechste Einheit ist mit dem Titel ‚Klima und Umwelt‘ gekennzeichnet. Die Einheit beginnt mit verschiedenen Zeitungsartikeln über Klimawandel und –katastrophen. Danach gibt es für das Hörverstehen Nachrichten als Hörtext aus dem Radio über die Schäden eines Orkans. Anschließend befindet sich ein Artikel über den 4. UN-Klimareport, wo die Prognosen und Ursachen behandelt und der Klimawandel und seine Folgen dargelegt werden und mit einer Grafik weitergearbeitet wird. In dem Text ‚Klimakiller Kuh‘ wird das Umweltproblem infolge der Schäden von Kraftwerken, Kohlendioxid und Methangas definiert. Dazu gibt es noch eine Studie aus dem Jahr 1997 über die chemische Behandlung der Import-Lebensmittel und deren Preise in Deutschland. Außerdem befindet sich am Ende dieser Einheit ein Gespräch mit einem Greenpeace-Mitglied als Vorbereitung auf den Hörverstehen-Teil 2 der Zertifikatsprüfung. Dazu gibt es noch in der begleitenden Video-DVD (Demme et al. 2007) eine authentische Wettervorhersage (Track 14) und einen dokumentarischen Filmausschnitt (Track 15) über erneuerbare Energien, welche durch Aktivitäten im Begleitheft der DVD unterstützt werden. In Studio d Mittelstufe (Kuhn et al., 2010) wird im fünften Kapitel des Lehrwerks/der Lehrwerkserie das Thema Natur behandelt. Am Anfang des Kapitels befindet sich ein Text über den Wald, ein Waldlied und dazu eine Collage. Anschließend wird die Idee Nationalpark bearbeitet und Informationen sowie Interviews über den Nationalpark Bayerischer Wald erarbeitet, wobei der Beruf Nationalpark-Ranger mit Interviews bekannt gemacht wird. Zum Schluss werden das Naturprojekt ‚Wolf‘ und der Verhaltensforscher, Tierfilmer und aktiver Naturschützer Heinz Sielmann vorgestellt.
5. Aspekte B1 (Koithan et al, 2007): In der Einheit 10 (S. 152-167) wird das Thema Natur bearbeitet. Die Einheit beginnt mit einem Umwelt-Spiel. In diesem Spiel befinden sich orange, blaue und grüne Felder. Auf diesen Feldern gibt es Fragen, Erklärungen und mögliche Fehler zu den Themen Recycling, umweltfreundliche Verkehrsmittel, Energieverbrauch, Erderwärmung, Mülltrennung, Treibhauseffekt, erneuerbare Energien usw. Folgend befindet sich ein Text mit dem Titel ‚Singles werden zum Umweltproblem‘. In diesem Text sind Ergebnisse wissenschaftlicher

Forschungen aufgeführt, die auf die steigende Zahl der Ein-Personen-Haushalte und deren Verbrauchsgewohnheiten aufmerksam machen. Das Modul 2 widmet sich an das tierische Stadtleben. Hier sammeln die Lernenden zuerst die Tiere, die in der Stadt leben und erstellen eine Wortassoziation. Anschließend hören Sie eine Reportage über wilde Tiere, die in die Stadt ziehen, wobei sie die Gründe dafür notieren müssen. Folgend wird von den Lernenden erwartet, dass sie anhand der Rollenkarten eine Talkshow über das Problem ‚Tiere in der Stadt‘ vorspielen. Im nächsten Modul gibt es Texte über zwei Umwelt-Projekte: ‚Putztag für ein sauberes Hessen‘ und ‚Gletschersterben‘. Die Lernenden sollen angesichts dieser Aktionen die Probleme und Schwierigkeiten der Umweltprojekte herausarbeiten. Im Modul 4 müssen dann die Lernenden zunächst die vorgegebenen Wörter über Wasser den Fotos zuordnen und dann hören sie einen Vortrag von einer Expertin über Wasser. Bei dieser Übung müssen sie die vorgegebenen Fragen beantworten und wichtige Informationen notieren. Danach wird von den Lernenden erwartet, dass Sie mit Hilfe der Redemittel einen Vortrag/ein Referat über Themen wie Umwelt und Natur, Wasser, Mülltrennung oder Tierschutz halten. In dem Lehrwerk ‚Aspekte‘ ist am Ende jeder Einheit ein Porträt über wichtige Personen zu finden. Hier ist das Porträt von Elisabeth Mann Borgese, der Tochter von Thomas Mann, zu lesen, die ihr Leben den Ozeanen widmete und 1967 das *International Ocean Institute (IOI)* gründete. Am Ende des Kapitels befindet sich ein Video über Wildtiere (Wildschwein, Fuchs und Waschbär), die nachts die Stadt Berlin aufsuchen und zu einem Problem werden können.

6. Ziel B2 Band 1 (Dallapiazza et al., 2008): In der Lektion 7/C (S. 97-98) wird das Thema Klimawandel anhand einer Radiosendung und eines Artikels von Manfred Müller aus der Zeitschrift ‚Nach-Gehört‘ bearbeitet, den er aus dem Gespräch mit Professor Witter und dem Umweltbeauftragten Möller erschlossen hat.
7. Ausblick 2 (Fischer-Mitziviris, 2009): Die Lektion 5 (S. 59-72) beginnt mit einer Collage über Umweltprobleme und hat den Titel ‚Unsere Umwelt heute – und morgen‘. Danach ist ein authentischer Text über den Klimawandel und dessen Folgen zu bearbeiten. Zu diesem Text werden verschiedene Aufgaben inklusive eine Projektarbeit über die Klimaveränderung angeboten. Anschließend folgen eine Darstellung eines Niedrigenergiehauses und ein Text über Energie-Agenten. Danach gibt es verschiedene Aussagen von Personen, die in Berlin anlässlich einer Umweltaktion von Greenpeace aufgenommen worden sind. Anhand dieser Texte

über die Umwelt müssen die Lernenden selbst formulieren, was sie für die Umwelt tun können. Dazu ist noch ein Interview mit zwei Umweltaktivisten zu finden. Zum Schluss gibt es noch das Lied ‚der Weltuntergang‘ von Franz Hohler, dem Kabarettist und Schriftsteller.

8. Deutsch.com 2 (Neuner et al., 2009): Lektion 29 (S. 70-75) ist über die Umwelt. Zuerst werden vier Fotos und die dazugehörigen Radio-Nachrichten als Hörtext über den Klimawandel und diesbezügliche Katastrophen angeboten. Danach wird mit verschiedenen Postern auf den Umweltschutz aufmerksam gemacht, Informationen über den Umwelttag mitgeteilt und Vokabeln durch Tipps für den Umweltschutz erarbeitet. Zum Schluss befindet sich das Lied ‚Eisbär‘, aus dem Lernende ein Poster mit Tipps für den Umweltschutz erstellen müssen.
9. So geht's noch besser (Fischer et al., 2010): In Einheit 15 (S. 172-184) wird das Thema ‚Umwelt‘ mit dem Thema ‚Wohnen‘ zusammen behandelt. Es werden Texte über Windenergie, Anzeigen über umweltfreundliche Produkte, Tierschutz, Solare Energiesysteme usw. und verschiedene Aufgaben für den Umwelt-Wortschatz wie Kreuzworträtsel und Nomen-Verbkombinationen angeboten. Zum Schluss befinden sich zum Training der monologischen/dialogischen Sprechfähigkeit zwei Grafiken über wichtige Umweltprobleme in den nächsten hundert Jahren und des heutigen Umweltbewusstseins. Im Anschluss daran wird von den Lernenden erwartet, in einer Paarprüfung dem Gesprächspartner anhand der Grafiken und dazu gehörenden Redemittel die Texte zu erläutern und dann über das Thema ‚Umwelt‘ im eigenen Land ein Gespräch zu führen.
10. Berliner Platz 3-Neu (Kaufmann et al., 2011), Einheit 33 (S.100-109) mit dem Titel ‚Umwelt und Energie‘ beginnt mit einer Collage und beabsichtigt die Anregung auf das Thema Energiesparen. In dieser Einheit sind Reportagen mit verschiedenen Personen über Umweltschutz als Hörtexte zu finden und anschließend befindet sich ein Text über Abfalltrennung.
11. DaF-Kompakt (Sander et al., 2011): Die Lektion 24 widmet sich der Arbeit mit der Natur in der Schweiz (S. 196-202). Hier werden anhand verschiedener Texte über ein Bergwaldprojekt, einen Biohof und WWOOF (Freiwillige Helfer auf ökologischen Höfen) die Beziehung zur Natur und deren Schutz erarbeitet.
12. Ideen 3 (Krenn und Puchta 2011): Das Modul 28 (S. 34-41) mit dem Titel ‚Es muss etwas getan werden!‘ fängt mit einer Grafik über den Klimawandel mit ergänzenden Fotos an. Anschließend folgt ein Text zum Lesen und Hören über die

Bewohner von zwei Inseln, die vom Anstieg des Meeresspiegels bedroht sind. Dann folgen wieder Grafiken über die Folgen des Klimawandels, die anhand der vorhandenen Redemittel zu beschreiben sind. Danach gibt es einige Schlagzeilen zu verschiedenen Umweltproblemen und einen Text, was dagegen getan werden muss. Dazu gibt es noch ein Interview mit einem Diplomingenieur über erneuerbare Energien und die Lösungsideen zum Klimawandel von Sabine, einer Jugendlichen, die Ökoregeln formuliert, um Energie einzusparen. Am Ende des Moduls befindet sich das Lied ‚Barfuß‘ über den Klimawandel, die Karikatur ‚Rosi rot und Wolfi‘, die in drei Teilen den alarmierenden Zustand des Klimawandels darstellt und eine Projektarbeit über erneuerbare Energien.

13. Netzwerk B1 (Dengler et al., 2013): Die Lektion 5 (S. 50-59) widmet sich dem Thema ‚umweltfreundlich‘. Sie beginnt mit Anregungsfragen über die Müllproduktion und den Papierverbrauch in Deutschland. Dann folgen vier kurze Texte über Ökovergleiche, d. h. die Lernenden haben anhand dieser Texte festzustellen, was besser für die Umwelt ist. Danach befindet sich in dieser Lektion ein Zeitungsartikel mit dem Titel ‚Papier – ohne geht es nicht‘. Für das Hörverstehen folgen dann vier Wettervorhersagen, mit denen dann über das Wetter zu sprechen ist. Anschließend wird das Thema ‚Engagement für die Natur‘ bearbeitet. Hier werden die Lernenden mit zwei authentischen Texten konfrontiert, zu denen sie ihre Kommentare schriftlich formulieren müssen. Abschließend stehen zwei Kurzfilme (00:58, 02:59) zur Verfügung, die einen Einblick auf den Einsatz der Bergbauer in den Schweizer Bergen schaffen.

Wie angesichts dieser Lehrwerke nachgewiesen wurde, befindet sich das Thema ‚Umwelt‘ hauptsächlich in den Niveaus ab B1, meist als eine Lektion und oft mit authentischen Lesetexten, jedoch mit wenigen Hörtexten und kaum Filmen.

b) Das Thema ‚Umwelt‘ in DaF-didaktischen Filmserien

Die didaktischen Filmserien sind grundsätzlich Medienpakete, die prinzipiell einen ausschließlich filmbasierten (*film-based*) Spracherwerbsprozess beabsichtigen. Aus diesem Grund enthalten sie alle nötigen Zusatzmaterialien (Begleithefte, Glossare, Grammatiktrainer, Sprechtrainer, Vokabeltrainer, Transkriptionen, Tests usw.) und sind

sowohl für den Einsatz im Präsenzunterricht, als auch zum Selbstlernen konzipiert. Wie alle anderen Lehrwerke bieten auch diese filmbasierten (*film-based*) Lernpakete den sprachlichen Inhalt durch bestimmte Themen und in betreffenden Alltagssituationen. Für den DaF-Unterricht sind bisher drei komplette Medienpakete erstellt worden: Alles Gute (Balzer und Strauss, 1989), Einblicke (Burwitz-Melzer und Quetz 1999) und Redaktion D (Schmitz und Schümann, 2002).

Im Folgenden werden diese drei filmbasierten (*film-based*) Deutschlernpakete nach der Behandlung des Themas ‚Umwelt‘ untersucht und die angebotenen Filmgenres und Aktivitäten dargestellt:

1. Alles Gute! (Balzer und Strauss, 1989): Dieser aus 16 Videofolgen bestehende Fernsehkurs enthält keine Filmaktivitäten zum Thema ‚Umwelt‘.
2. Das Medienpaket ‚Einblicke‘ (Burwitz-Melzer und Quetz, 1999) besteht aus 19 Folgen und enthält ein Kapitel mit dem Titel ‚Umwelt und Natur‘ (Folge 14) und ist in vier Subkapitel unterteilt: Rückblick (Auf Kosten der Umwelt, ca. 7 Min.), Stichwort (Fluss-Sanierung, ca. 4 Minuten), Nahaufnahme (Umweltschutz zu Hause, ca. 4 Minuten) und Spielfilm (Müll im Wald, ca. 8 Minuten). Die Folge ‚Rückblick‘ behandelt die historische Entwicklung der Umweltprobleme in Deutschland, die Folge ‚Stichwort‘ dokumentiert die Deichsanierung, die Folge ‚Nahaufnahme‘ verweist auf die Maßnahmen im Haushalt (wie z. B. Energie sparen) und die Folge ‚Müll im Wald‘ zeigt auf eine fiktive Art, wie die Menschen ihren ungeliebten Hausrat im Wald entsorgen und verweist auf den Wiederverwertungsprozess. Diese Folge ist dem Filmgenre Spielfilm zuzuordnen, wobei die anderen in diesem Kapitel enthaltenen Folgen authentische Dokumentarfilme sind. Das Begleitbuch dieses Medienpakets (Burwitz-Melzer und Quetz, 1999, S. 133-142) bietet den Lehrkräften Vorbereitungsvorschläge und fünf schriftliche Aktivitäten für die Phasen vor, während und nach dem Filmsehen. Das Begleitbuch enthält diverse Aktivitäten zu den sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Sehverstehen usw.), die zugleich für die Entwicklung des Umweltbewusstseins eingesetzt werden können. Zudem befindet sich ein Dialogbuch mit dem Filmtext, der zum besseren Verständnis des Films und zum Üben der Fertigkeit Leseverstehen dient.

3. Das Filmpaket ‚Redaktion D‘ (Schmitz und Schümman, 2002) basiert auf der populären Spielfilmkultur und besteht aus 13 Folgen, wobei jede Folge 2-5 Unterfolgen enthält. Jede Folge beginnt wie ein Actionfilm (Krimi, Detektivfilm usw.) mit einer kurzen Einführung (ca. 20 Sekunden), in der ein Problem dargestellt wird. In den folgenden Filmteilen (ca. 5-6 Minuten) wird dann dieses Problem behandelt, indem die zutreffenden sprachlichen Strukturen eingeführt, bzw. geübt werden. Jede Folge endet mit einem Film über Landeskunde, wo historische, kulturelle, alltägliche u. a. Informationen vermittelt werden. Im Filmset werden keine Filme zum Thema ‚Umwelt‘ angeboten. Nur ‚die Natur‘ wird im Rahmen der Landeskunde semi-dokumentarisch behandelt (Folge 2, ‚Die Alpen‘), wobei grundsätzlich der touristische und sportliche Wert (Ski fahren, wandern, Fallschirm, Seilbahn u. a.) der Alpen dokumentarisch vorgestellt wird. Es werden auch keine speziellen Übungen zum Thema ‚Natur‘ angeboten, sondern es befindet sich lediglich ein den Film zusammenfassender Teil des Filmtextes.

Angesichts dieser Medienpakete ist festzustellen, dass bei den in geringer Zahl vorhandenen filmbasierten (*film-based*) Sprachkursen das Thema ‚Umwelt‘ beschränkt vorkommt. Nur bei der Filmserie ‚Einblicke‘ wird es mit sprachlichen Fertigkeiten konfrontiert und mit Zusatzübungen unterstützt, aber bei der Serie ‚Alles Gute‘ wird es überhaupt nicht behandelt und bei ‚Redaktion D‘ nur dokumentarisch als Landeskunde dargestellt.

4.3 Forschungsstand

Im Folgenden soll ein Überblick über die bisher vorgenommenen Forschungen zum Einsatz von Umweltdokumentationen im Fremdsprachenunterricht geliefert werden. Doch bei der Durchführung der fachliterarischen Recherche wurde festgestellt, dass der Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF-Unterricht bisher vernachlässigt worden ist. Das Thema ‚Umwelt‘ ist heute infolge der Themen Klimawandel, Erderwärmung, Klimapolitik usw. von großer Brisanz und bildet einen der Grundsteine der nachhaltigen Entwicklung, des Lehrens vom sozialen Verantwortungsbewusstsein (SRT) und der globalen Bildung, welchen von verschiedenen internationalen, staatlichen und

nichtstaatlichen Organisationen gefördert werden. Das Thema ‚Umwelt‘ findet im Rahmen der globalen Umweltbildung schon ab der Grundschule in den Fächern wie Naturkunde, Sozialkunde, Deutsch u. a. als Lese- und Hörtexte oder Filme mit diversen Übungsformen eingesetzt. In diesen Bereichen sind demzufolge auch zahlreiche wissenschaftliche Publikationen zu finden. Doch in der Fachliteratur des Fremdsprachenbereichs trifft man lediglich auf einzelne empirische Forschungen und diese ausschließlich im Bereich Englisch als Fremdsprache und lediglich über die theoretischen Ansichten und meist nicht direkt über den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen.

Cates (1990) bearbeitet das UNESCO-Projekt *Linguapax-1987*, welches aus den lateinischen Wörtern *lingua* (*language*) und *pax* (*peace*) entstanden ist und eine Serie von Seminaren über Sprachen und Frieden umfasst. Er benutzt den Begriff ‚Globales Lernen‘ und legitimiert, dass es ein neues Konzept für den Sprachunterricht ist, welches den Lernenden die Möglichkeit bietet, eine Fremdsprache effektiv zu erwerben und die Kenntnisse und Fähigkeiten eines Weltbürgers anzueignen. Er begründet den Einsatz von globalen Problemthemen im Fremdsprachenunterricht hinsichtlich der Flexibilität von der Themenauswahl, was in keinem anderen Bereich der Fall ist. Weiterhin formuliert er Einsatztechniken, empfiehlt Materialien für den Englischunterricht und nennt einige Lehrerfortbildungskurse.

Stempleski (1993) erwähnt die steigende Häufigkeit der Umweltprobleme in Zeitungen, Zeitschriften, Radio- und Fernsehsendungen, Dokumentar- und Spielfilmen und deren Reflektion auf die Bildungsorganisationen auf der ganzen Welt. Im Bereich des Englisch-Lernens deutet sie auf die große Anzahl von Textbüchern und Videos über das ‚grüne‘ Problemthema. Außerdem zählt sie Workshops für Lehrerbildung auf, z. B. die *U.S. Peace Corps*, die 1990 weltweit eine Serie von Workshops organisierte, um den Englischlehrern inhaltsbasierte (*content-based*) Lehrtechniken und Materialien zum Umweltbewusstsein zu vermitteln, die *Teachers College, Columbia University MA Program in TESOL (Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages)*, in New York City und Tokio, die wiederum Techniken und Materialien für die Umwelterziehung in ihren Kursen einsetzte und den Vorschlag formulierte, im Jahr 1992 eine globale Umwelt- und Friedenserziehung im Rahmen von *TESOL* zu erstellen. In ihrem Artikel begründet sie nicht nur die Einbeziehung der Umweltthemen in den

Sprachunterricht, sondern beschreibt dazu einige Aktivitäten, die EFL-Lehrer nutzen können, um die Umweltthemen in den Sprachunterricht zu integrieren.

Jakobs und Cates (1999) beginnen ihren Artikel mit der Frage, ob Fremdsprachenlehrer sich ausschließlich auf die Erweiterung der Sprachkenntnisse konzentrieren sollten. Die beiden Autoren versuchen mit ihrer Publikation diese Auffassung zu negieren. Zunächst betrachten sie die globale Bildung in vier Kategorien: Friedenserziehung, Bildung für Nachhaltigkeit, Menschenrechtserziehung und Umweltbildung. Sie erwähnen, dass unter globaler Bildung oft deprimierende Ereignisse verstanden werden und diese deshalb oft als Unterrichtsmaterial abgelehnt werden. Doch sie betonen, dass auch positive Entwicklung wie Frieden, Respekt, Umweltschutz u. a. zur globalen Bildung gehören. Sie zählen hier auch verschiedene Organisationen auf, die sich mit globalen Problemen beschäftigen und die für Fremdsprachenlehrer von Bedeutung sind: AILA (Internationale Vereinigung für Angewandte Linguistik), IATEFL (Internationaler Verband der Lehrer für Englisch als Fremdsprache), TESOL (Englisch zu Sprechern anderer Sprachen), Korea-TESOL, die internationalen Verbände für moderne Sprachen sowie UNESCO-Linguapax. Für die Umweltbildung betonen sie die sechs Ziele der Vereinten Nationen (UNESCO-UNEP, 1996): Umweltbewusstsein; Grundkenntnisse über die Umwelt, deren Probleme und die Rolle der Menschen; Stellungnahme zu Umweltproblemen; die Fähigkeit zur Bewältigung von Umweltproblemen; die Fähigkeit vorgeschlagene Lösungen zu bewerten; Teilnahme an Lösungen der Umweltprobleme. Zudem machen sie auf die fächerübergreifende Eigenschaft des Themas ‚Umwelt‘ aufmerksam, die für ELT-Lehrwerke einzigartige Materialien schafft, sowie den Lernenden diverse Anwendungsmöglichkeiten bietet: an staatliche Organisationen und private Unternehmen Briefe schreiben; Bäume pflanzen, Papier und Energie sparen, Recyclingwaren benutzen, umweltschädliche Produkte boykottieren usw. Sie erwähnen jedoch auch, dass es selbstverständlich ist, dass Umweltprobleme nicht in jeder Lektion, sondern regelmäßig und konsequent im Curriculum vorkommen sollten. Weiterhin erwähnen sie mit Zitaten aus anderen wissenschaftlichen Texten, dass alle Themen im Sprachunterricht behandelt werden können und Umwelt eine Vielfalt von Themen zur Verfügung stellt, welche auch im Rahmen des kommunikativen Ansatzes bzw. des inhalts- oder themenbasierten (*content- or taskbased*) Lernens zu betrachten wäre. Des Weiteren heben sie hervor, dass die Sprachlernenden auch aktiv bei der Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien teilnehmen könnten, wodurch die Lernenden motiviert, die Zusammenarbeit der

Lehrenden und Lernenden gefördert, die Interessen der Lernenden entdeckt werden können und die Leistung der Lernenden natürlich steigen könnte. Quellen für mögliche Materialien sind laut Jakobs und Cates: Texte und Audio- oder Videokassetten von Zeitungen, Zeitschriften, Radio und TV; Songs; Lokale Veranstaltungen über Umweltverschmutzungen; Entwicklung von Fragebögen und Projekten über die Umweltprobleme.

Cates (2005) formuliert die Ziele des Ansatzes der globalen Bildung: das Wissen über Weltprobleme und deren Lösungen, Erwerb von den Fähigkeiten wie kritisches und kreatives Denken, kooperative Problemlösung, Entscheidungsfähigkeit, globales Bewusstsein, Verständnis für andere Kulturen, Gerechtigkeit, Mitgefühl und letztendlich auch die demokratische Beteiligung an lokalen und globalen Problemen. Cates findet, dass auch die Fremdsprachenlehrer eine moralische Verantwortung tragen, denn der Weltverband der Lehrer erklärt die Förderung der Gleichheit, des Friedens, der Freiheit und der Menschenrechte als Grundziele der Lehrer. Cates macht auch auf den Appell von UNESCO aufmerksam, dass die Mitgliedstaaten Maßnahmen ergreifen sollen, um das Potential von Fremdsprachen zur Verbesserung der Kenntnisse über globale Probleme wie Umweltschutz, Armut und Hunger zu fördern sowie Workshops für Fremdsprachen zu organisieren. Für den Fremdsprachenunterricht nennt Cates einige Beispiele für alle Sprachfertigkeiten. Ihm zufolge eignet sich z. B. das Thema ‚Umwelt‘ bei der Bearbeitung von Bedingungssätzen (wenn.....dann), da somit mit diesem Grammatikthema auch das Umweltbewusstsein geübt werden könnte. Er betont in seinem Artikel auch, dass englische Fremdsprachenlehrwerke immer mehr globale Themen behandeln. Er gibt auch ein Beispiel aus seinem Englischkurs für japanische Studierenden, die sich jede Woche auf ein Weltproblem wie Umwelt, Menschenrechte usw. konzentrierten. Er zählt auch audiovisuelle Mittel bzw. Filme (*Mississippi Burning, The Killing Fields, Dances with Wolves*) über verschiedene Weltprobleme auf, die von verschiedenen Englischlehrern auf der ganzen Welt eingesetzt werden. Außerdem unterstützt Cates die asiatische Organisation *Global Issues in Language Education-Special Interest Group* (GILE SIG). Diese Gruppe beabsichtigt das globale Bewusstsein, die internationale Kommunikation sowie die Kenntnis der Weltprobleme durch Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Erkaya (2008) geht in ihrer Arbeit davon aus, dass die Kombination von den Fertigkeiten Lesen, Sprechen und Hören mit globalen Problemthemen eine gute Idee ist und organisiert für die Studierenden der Elektroingenieur- und Computingingenieurwesen einen auf aktuellen globalen Problemen basierenden Englischkurs. Sie setzte im Kurs Artikel aus elektronischen Zeitungen und Zeitschriften (*New York Times*, *Washington Post*, *Scientific American*, *Time*, *Popular Science* u. a.) sowie Dokumentarien aus englischen Fernsehsendern (*CNBC-e*, *Discovery Channel*, *National Geographic* u. a.) ein. In ihrer Arbeit drückt sie die Knappheit der vorhandenen Materialien für das Trainieren der Fertigkeiten Lesen, Hören und Sprechen aus und dass die Lehrpersonen selbst solche Materialien vorbereiten müssen.

Küchler (2009) verweist auf die Relevanz des Themas ‚Umwelt‘ und des Einsatzes von Umweltfilmen im Fremdsprachenunterricht. Er versucht die Konzeption *environmental literacy* mit der Medienkompetenz zu verknüpfen und nimmt sich dafür die Filme *An Inconvenient Truth* und *The Day After Tomorrow* als Beispiel. Er plädiert für die interdisziplinäre Eigenschaft des Themas und betont, dass kein interkulturelles und kommunikativ orientiertes Fach sich dieser gesellschaftlichen Aufgabe entziehen kann. Mit Beispielen aus den obigen Umweltfilmen dokumentiert er didaktische Überlegungen zu *multiple literacies*, indem er die Filme in sprachliche, kulturelle, filmästhetische und umweltbezogene Phasen unterteilt und somit ihre Potenziale verdeutlicht. Darüber hinaus expliziert er, dass bei der Arbeit mit Umweltfilmen das Augenmerk auf das Vokabular zur jeweiligen Umweltthematik gerichtet ist, aber auch die rezeptiven, sukzessiven und die produktiven Fähigkeiten gefördert werden.

Arıkan (2009) behandelte den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im englischen Grammatikunterricht und im Rahmen des SRT. In seiner quantitativen Studie zeigt er zuerst anhand der diesbezüglichen Literatur die Verbindung von SRT mit dem kritischen Denken bezüglich deren Wirkungskraft auf die Lösung von universalen Problemen und der Kontextualisierung der Grammatik. Die Kontextualisierung der englischen Grammatik erzielte Arıkan durch Einbettung von Aktivitäten über Umwelterziehungsthemen und versuchte damit zeitgleich das Umweltbewusstsein der Schüler zu erhöhen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass das Lernen von der englischen Grammatik in Verbindung mit der Umwelterziehung eine effektive Strategie ist, welche im Fremdspracherwerbsprozess eingesetzt werden kann. Z. B. 86 % der

Befragten bestätigten die Effektivität dieser Aktivitäten beim Grammatik-Lernen, 66 % empfanden die angewandten Aktivitäten nützlicher als den traditionellen Grammatikunterricht und 93 % der Befragten fanden diese Aktivitäten nützlich für die Entwicklung der Sprachfertigkeiten.

Nkwetisama (2011) betont, dass die globale Umweltbildung heutzutage weltweit von verschiedenen staatlichen als auch nichtstaatlichen Organisationen gefördert und ihre fächerübergreifende Eigenschaft akzeptiert wird. Nkwetisama bewertet dies auch für die Kameruner EFL/ESL-Lehrer als eine Gelegenheit, der nachhaltigen Entwicklung bzw. Bildung zu dienen. Er geht dabei von den Erwartungen der UNESCO aus, die den Institutionen für Lehrerbildung das Potenzial zuschreibt, die Bildungssysteme im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung verändern und das Bewusstsein und die Fähigkeit der zukünftigen Generation prägen zu können. Für den Unterricht indiziert Nkwetisama die Vielfalt der Materialien über die Umwelt, die überall und einfach zu erlangen sind. Für die Methodik designiert Nkwetisama die aufgabenorientierten und inhaltsorientierten Ansätze, die beim Spracherlernen auch Kompetenzen wie ‚Kritisches Denken‘ berücksichtigen. Er erwähnt in seinem Artikel verschiedene Studien, die die Wichtigkeit der Umweltprobleme bewiesen haben, sowie Studien, die das inhaltsbasierte (*content-based*) Lernen mit sinnvollen authentischen Texten wie über Umweltbewusstsein, Recyclingmaterialien, erneuerbare Energien, Tiere usw. hervorheben. Als Unterrichtsmaterialien und -aktivitäten für das gleichzeitige Lernen vom Umweltbewusstsein sowie der englischen Sprache dienen ihm zufolge: Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften, Audio- und Videokassetten aus dem Fernseher oder dem Internet, Songs über Umweltbildung, Diskussionsrunden über lokale Umweltprobleme und schriftliche sowie mündliche Interviews über verschiedene Umweltprobleme. Laut Nkwetisama können Themen über Umweltprobleme angesichts ihres interessanten, relevanten und umstrittenen Inhaltes einerseits zu der Entwicklung des ‚Kritischen Denkens‘, der kommunikativen Kompetenz sowie der verschiedenen Sprachfertigkeiten beitragen.

Erfani (2012) erwähnt die dringende Lage von Weltproblemen wie Terrorismus, Rassismus, Umweltverschmutzung, ethnische Konflikte, Armut usw. und betont, dass diese Themen sowohl bei der Materialienentwicklung als auch Unterrichtsgestaltung des ELT-Bereichs zu berücksichtigen sind. Erfani kritisiert die vorhandenen ELT-Lehrwerke,

die sich hauptsächlich auf lokale Themen fokussieren und globale Inhalte außer Acht lassen. Er erkennt Englisch als eine globale und internationale Sprache und erwartet genau deshalb, dass Englisch mit Weltproblemen zusammen zu unterrichten ist, damit z. B. auch die Englischlernenden im Iran mit diesen Problemen konfrontiert werden können.

Die hier angeführten Publikationen beweisen: Obwohl der Einsatz von audio-visuellen Medien und das Thema Umwelt im GER (siehe Kapitel 1.1) gefordert werden, ist der Einsatz von Umweltdokumentarfilmen nicht nur im DaF-Unterricht sondern eigentlich in allen Fremdsprachenunterrichten noch ein unentdecktes und zu förderndes Feld, welches die Relevanz dieser Arbeit bestätigt. Des Weiteren ist festzuhalten, dass im Fokus der oben vorgeführten Publikationen mehr die sozial-inhaltlichen Aspekte des Themas Umwelt stehen und die sprachlichen Aspekte beschränkt oder oft nur theoretisch behandelt werden.

4.4 Relevanz dieser Arbeit

In diesem Kapitel wird das methodische Design von Umweltdokumentarfilmen hinsichtlich der inhaltlichen, sprachlichen und filmästhetischen Aspekte dargestellt, um die Relevanz dieser Arbeit zu beweisen. Die folgenden zentralen Aussagen des Regisseurs vom Film *Home* entsprechen dem Ausgangspunkt und unterstützen die Relevanz dieser Arbeit:

„Wir bringen in kaum mal 200 Jahren das Gleichgewicht durcheinander, das in über vier Milliarden Jahren Erdgeschichte geschaffen wurden.“

„20 % der weltweiten Bevölkerung konsumiert 80 % der Ressourcen.“

„Im Jahr 2050 könnte es bis zu 200 Millionen Klimaflüchtlinge geben.“

„Die wichtigsten und unerschöpflichsten Ressourcen für die Zukunft sind: Kultur, Bildung, Wissenschaft und Innovation.“

Die Umweltdokumentarfilme verfügen über ein sehr wertvolles Potenzial für den Deutschunterricht, da sie einerseits von den Vorteilen der Filme (inhaltlich, film- bzw. medienästhetisch und sprachlich) und andererseits vom interdisziplinären und für alle wichtigen Thema ‚Umwelt‘ profitieren.

4.4.1 Inhaltliche Aspekte

Warum soll das Thema ‚Umwelt‘ im DaF-Unterricht behandelt werden? Warum sollen Deutschlehrer die Grammatik, die Vokabeln und andere kommunikative Fertigkeiten besonders mit diesem Thema bearbeiten? Für die Einführung des Umweltthemas in den DaF-Unterricht gibt es, wie auch schon von Stempleski (1993) erwähnt, folgende mehrere gute Gründe:

- a) *Die Umweltsituation ist dringend und alarmierend.* Probleme wie die Zerstörung von den Regenwäldern, Klimawandel, das Schmelzen von Eisbergen und Gletschern und das Aussterben von Tier- und Pflanzenarten sind so dringend, dass sie eine Antwort von der gesamten Bildungsgemeinschaft verlangen. Alle Pädagogen tragen eine ethische und persönliche Verantwortung für die Lernenden. Sie müssen die Lernenden fördern, sozial verantwortungsbewusst zu handeln (SRT) bzw. umweltbewusster zu sein, selbstständige Entscheidungen zu treffen und eigene Verantwortung übernehmen zu können, wenn es die Umwelt betrifft (ebd., S. 2).
- b) *Umweltthemen sind eine reiche Quelle von Inhalten.* Kontextualisierung und das praktische Ausüben sind eine allgemein anerkannte Regel des guten Sprachunterrichtes. Jedoch kann ein situativer Kontext, der auf bestimmte Strukturen oder Funktionen basiert, nicht allein genug sein. Denn die Lehrer werden aufgefordert, Inhalte als Ausgangspunkt zu wählen und nicht die Strukturen (ebd., S. 3, zitiert nach Brinton et al., 1989). Für einen inhaltsbasierten (*content-based*) Unterricht dient die Umwelt als ein nützliches und relevantes Thema für die Integration von Inhalten mit Sprachlernzielen.
- c) *Umweltfragen entsprechen der Realität.* Durch die Einführung von Umweltthemen in den DaF-Unterricht können wir die oft engen Grenzen des Sprachunterrichts zur realen Welt eröffnen. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes ist das Sprechen, Lesen und Schreiben über die Welt und nicht über die gelernte Sprache selbst (ebd., S. 3, zitiert nach Cazden, 1977, S. 42).
- d) *Umweltthemen haben einen Motivationseffekt für Lernende.* Umweltthemen sind nicht nur real sondern auch von erheblichem Interesse und Relevanz für Lernende.

Sie faszinieren Lernende aller Altersgruppen, da jeder von den Problemen der Umwelt betroffen ist (ebd. S. 3).

- e) *Das Thema ‚Umwelt‘ ist fächerübergreifend bzw. interdisziplinär.* Die Umweltthemen können in allen Fächern wie Geschichte, Geographie, Mathematik, auch Musik und Kunst eingesetzt werden. Durch den Einsatz kann eine Verbindung zwischen dem DaF-Unterricht und den anderen Fächern geschaffen werden. Die Lernenden können ihr Wissen erweitern und in allen Bereichen Erfolg haben (ebd. S. 3)
- f) *Umweltthemen bilden einen nützlichen Rahmen für die Integration von Sprachkenntnissen.* Umweltthemen bieten zahlreiche Möglichkeiten für Projektarbeiten und andere Aktivitäten, mit denen alle vier Fertigkeiten integriert trainiert werden können. Wenn zum Beispiel die Lernenden ein Projekt über Länder mit ökologischen Problemen vorbereiten, müssen sie darüber lesen, hören, schreiben und sprechen. Viele Aktivitäten über die Umwelt im Sprachunterricht beinhalten vier voneinander abhängige und sich überschneidende Ziele, die den Lernzielen eines Fremdsprachenunterrichts entsprechen: Bewusst werden (*Awareness*), Interesse erwecken (*Concern*), Fertigkeiten trainieren (*Skills*) und Umsetzung des Gelernten (*Action*). Addierend zu bestimmten Sprachfertigkeiten wie Sprechen oder Aufsatzschreiben enthalten viele Aktivitäten mindestens eines von diesen Zielen der Umwelterziehung. Einige Aktivitäten dienen zur ‚Umweltbewusstheit‘ also zu einer Sensibilisierung für die Natur, die spezifischen Umweltprobleme, deren Ursachen und Konsequenzen, für mögliche Lösungsideen und nicht zuletzt auch für individuelle Lösungsbeiträge. Andere Aktivitäten bieten den Lernern die Möglichkeit, ihre eigenen Werte und Gefühle gegenüber der Umwelt zu erforschen und werden motiviert, sich aktiv für ihren Schutz und ihre Verbesserung einzusetzen. Manche Aktivitäten konzentrieren sich auf die Kommunikationsfähigkeit, kooperative Problemlösung, kritisches und kreatives Denken und bewusstes Entscheidungstreffen, die alle direkt mit dem Sprachunterricht in Zusammenhang stehen (ebd. S. 3 f.).
- g) *Umweltthemen fördern Interaktion.* Umweltfragen reizen die Gefühle der Lernenden und fördern realen Sprachgebrauch. Die Lernenden werden angeregt,

über die Themen zu diskutieren, das Brainstorming über mögliche Lösungen wird trainiert und die Lernenden können ihre Meinungen mit den Lehrern teilen (ebd. S. 3).

- h) *Etwas über die Umwelt zu lernen, kann Spaß machen.* Umweltprobleme sind zwar schwerfällig und deprimierend, doch durch verschiedene Aktivitäten wird ein positiver Ansatz erreicht und durch das Fokussieren auf die Rettung der Welt wird gelernt, wie die Personen individuell dafür handeln können und Lerner erleben somit eine angenehme und befriedigende Lernerfahrung (ebd., S. 3).
- i) *Die Konzeption ‚environmental literacy‘ wird in allen Wissensbereichen eine zunehmende Rolle spielen* (vgl. Küchler, 2009, S. 377). So ist es auch selbstverständlich, dass dieses Thema auch in den Fremdsprachenunterricht eindringen wird.

4.4.2 Die Thematisierung der filmästhetischen Mittel

Die Filmwahrnehmung erfolgt oft unbewusst oder nur unter geringer kognitiver Kontrolle: Das Gesprochene, die Handlungen sowie Schauplätze werden meist bewusst aufgenommen, doch Musik, Geräusche, die Bildkomposition, Kameraeffekte, Farben, Formen und Bewegungen in der Regel unbewusst registriert (Hildebrandt, 2001, S. 61). Genau hier bieten die Umweltdokumentarfilme mit ihren einzigartigen Kameraaufnahmen aus der gigantischen Natur einerseits unglaubliche Motivationseffekte und andererseits nutzen sie den Aufbau filmästhetischer Mittel wie Kameraperspektiven, Schnitte, Montagetechniken, Bild-Wort-Beziehungen, Schwenks und Zooms, Hintergrundmusik, Geräusch- und Musikzuspielungen etc. perfekt aus und beeinflussen mit diesen Stilmitteln, ihrer Wirkung und der Entwicklung der Spannung den gesamten Rezeptions- und Interpretationsprozess. Diese visuell-ästhetischen Elemente erleichtern dann zugleich auch das Verständnis des Filmtextes und helfen den Sprachlernenden bei der Überwältigung des neuen Stoffes bzw. Textes.

4.4.3 Sprachliche Aspekte

Der Text der Umweltdokumentarfilme wird oft von einem professionellen Sprecher meist als Monolog in einem Studio ohne irgendwelche störenden Nebengeräusche aufgenommen und die Erzählung läuft langsamer als die anderen Filmgenres wie Nachrichten, Werbungen Talk-Shows, Kinofilmen, u. v. a. Dies bietet den Lernenden im Vergleich zu anderen Filmgenres eine klare, langsamere und verständlichere Aussprache:

a) Korrekter, hochdeutscher Akzent:

Der Text des Umweltdokumentarfilms wird ausschließlich in Hochdeutsch geschrieben/kodiert oder ausgesprochen. Hochdeutsch ist nicht nur in schriftlichen Texten sondern auch beim Sprechen das beste Aussprachemuster für die Sprachlernenden. Da der hochdeutsche Text des Umweltdokumentarfilms von monologischem Charakter ist und die Erzählung langsamer und den Bildsequenzen folgend läuft, wird der Text auch für die nicht fortgeschrittenen Lerner verständlich.

b) Hochdeutsche Syntax und Grammatik

Der langsame Redefluss und der hochdeutsche Text mit elaborierter Syntax, wobei es sich vorwiegend um Aussagesätze handelt und vollständige, grammatisch korrekte Sätze bevorzugt werden, erleichtern einerseits das Verstehen der Äußerungen, andererseits ermöglichen sie den Sprachlernenden dann bei der Übungsphase die Verarbeitung von vielen grammatischen Strukturen, wie sie genau im Film vorgekommen sind. Die folgenden Sätze aus dem Film *Home* sind nur wenige Beispiele für die Vielfalt der grammatischen Strukturen von den einfachsten bis zu den kompliziertesten, die in Umweltdokumentarfilmen vorkommen:

„ (...) *Darf* ich um Ihre Aufmerksamkeit bitten? (...) (01:24, Modalverben); (...) Das Wunder *des Lebens* (...) (02:31, Genitiv); (...) *Durch den* Kontakt mit dem Kohlenstoff der Atmosphäre (...) (07:05, Präpositionen); (...) Die Landschaft war *unsere erste große Revolution* (...) (20:42, Adjektivdeklinaton); (...) Das Öl *wird verschwinden* (...) (35:35, Futur I); (...) importieren, *um* die höchsten Wolkenkratzer

zu bauen (...) (35:45, Konjunktionen); (...) *ist* die Hälfte der Feuchtgebiete trocken *gelegt worden* (...) (46:48, Passiv); (...) Wir respektieren *weder* ihren Reichtum *noch* ihre Bedeutung (...) (46:55, Doppelkonjunktionen); (...) Auf diesem Land *standen* einst die höchsten Palmen der Erde (...) (54:00, Präteritum); (...) Die Ureinwohner *haben sie gefällt* (...) (54:05, Perfekt); (...) Es könnte bis 2030 verschwunden sein (...) (01:02:34, Konjunktiv II); (...) eine Bank, *die* Geld nur an Arme verleiht (...) (01:22:08, Relativsatz); (...) Was wir hier sehen ist *mehr als* eine Landschaft (...) (01:27:51, Adjektivsteigerung); (...) *worauf warten* wir? (...) (01:28:05, Verben mit Präpositionalobjekt) u. a. (Home, 2009).“

c) Hochdeutscher Wortschatz

Neben dem verfeinerten Satzbau verfügen die Umweltdokumentarfilme über einen hochdeutschen Wortschatz, was wiederum ein Vorteil für die Sprachlernenden ist. In den Umweltdokumentarfilmen wird meist die denotative Bedeutung des Wortes und Satzes bevorzugt. D. h. an erster Stelle wird die Hauptbedeutung eines Wortes oder einer Aussage angestrebt, die auch aus dem Kontext hervorgeht. Die denotative Wort- und damit auch Satzsemantik beinhaltet demzufolge keinen oder im Vergleich zu anderen Filmtypen geringere Unklarheiten, bzw. Ambiguitäten. Dazu kommt noch, dass das Thema, also der auffallende Wortschatz begrenzt (Umwelt) ist und somit alle themenbezogenen relevanten Begriffe kontextualisiert, während des Films vermittelt und oft wiederholt werden. Dies ermöglicht den Sprachlernenden einerseits die umweltbezogenen Vokabeln mit der Kontextualisierung leichter zu bewältigen und andererseits den im Kontext enthaltenen allgemeinen Wortschatz einfacher zu lernen bzw. zu vertiefen. Zu bemerken ist, dass die linguistischen Eigenschaften der Umweltdokumentarfilme bisher nicht analysiert worden sind und ihr didaktisches Potenzial vernachlässigt worden ist, obwohl die Sprachvarietät die wichtigste Eigenschaft der Umweltdokumentarfilme ist.

Zusammenfassend soll diese Arbeit das bestehende Forschungsdesiderat decken und eine Perspektive für einen direkten Einsatz von Umweltdokumentarfilmen und deren Untersuchungsergebnissen bilden. In dem empirischen Teil dieser vorliegenden Arbeit wird nun der Beitrag der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung des

umweltbezogenen und auch allgemeinen Wortschatzes untersucht, doch davor sollen noch die Problembestimmung, die Aufstellung der Hypothesen sowie die Beschränkungen dargestellt werden.

4.5 Problembestimmungen

In dieser Arbeit wird der Wortschatz über die Umwelt als Zielwortschatz betrachtet, da das Thema ‚Umwelt‘ im GER bzw. in Profile Deutsch als zu erwerbende Wortgruppe gefordert und aufgelistet wird (GER, 2001; Profile Deutsch 2.0.1, 2005). Außerdem ist diese Wortgruppe, wie aus der diesbezüglichen Literatur zu entnehmen ist, in Lehrwerken nur einzeln bearbeitet, obwohl es angesichts der Umweltzulage und der Forderung der Umweltorganisationen dringend fächerübergreifend einzusetzen ist. Weil der GER zudem noch die audio-visuelle Fertigkeit (Hör-Seh-Verstehen) beschreibt (s. Kap. 2.2) und beim Wortschatzlernen das kontextualisierte und mehrkanalige Lernen zu empfehlen sind, versucht diese Arbeit die zu erwerbende Umweltwortschatzarbeit anhand der Umweltdokumentarfilme zu vermitteln, da schon Filme jeglicher Art für Deutschlerner außerhalb deutschsprachiger Länder von großer Bedeutung sind. Des Weiteren zeigt eine im Rahmen dieser Arbeit an der Uludağ Universität durchgeführte Umfrage, dass Dokumentarfilme bei den Studierenden mit 67 % ziemlich beliebt sind (s. Abb. 5), aber zu Hause oder im Studentenheim kaum die Möglichkeit finden, Dokumentarfilme zu sehen, da die Dokumentarfilme ausschließlich nur auf verschlüsselten Sendern gesendet werden. Auch wenn die Studierenden Zugriffsmöglichkeit finden, sind die Umweltdokumentarfilme angesichts ihrer weltweit zu beachtenden Bedeutung im Unterricht mit gezielten, didaktisierten Aufgaben zu unterstützen, um neben dem Wortschatzerwerb auch dem sozialen Verantwortungsbewusstsein bzw. dem Umweltbewusstsein beizutragen.

4.6 Aufstellung der Hypothesen

Aus den bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten und der darin enthaltenen Fachliteratur werden im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit folgende Hypothesen ausgestellt und im empirischen Teil auf ihre Richtigkeit geprüft:

- a) Umweltdokumentarfilme leisten Beitrag zur Entwicklung des *umweltbezogenen Wortschatzes*, welcher obgleich seiner allgemein anerkannten und zu fördernden Bedeutung in Lehrwerken beschränkt verfügbar ist.
- b) Umweltdokumentarfilme dienen auch zur Entwicklung des *Allgemein-Wortschatzes*, da sie ein reiches Wortschatzinventar besitzen.
- c) Umweltdokumentarfilme im DaF-Unterricht sind von den Deutschlernenden *erwünscht* und verfügen auch über ein enormes *Potenzial zur Förderung von rezeptiven, interaktiv-produktiven und kognitiven Fertigkeiten sowie Weltwissen*.
- d) Die Deutschlernenden *sind für den Einsatz von filmischen Unterrichtsmaterialien* im DaF-Unterricht, wobei Dokumentarfilme aufgrund wirklichkeitsbezogenen Inhaltes einen viel größeren *Motivationseffekt* aufweisen als andere Fernsehsendungen und Filmgenres.
- e) Umweltdokumentarfilme können einerseits zur Erweiterung von Sprachkenntnissen andererseits *zum Lehren des sozialen Verantwortungsbewusstseins (SRT)* bzw. auch zur Entwicklung des *Umweltbewusstseins* beitragen und dienen somit im Rahmen der *nachhaltigen Entwicklung* dem von verschiedenen staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen geförderten Konzept *environmental literacy* bzw. *der globalen Umweltbildung*.
- f) Umweltdokumentarfilme sorgen infolge ihrer filmspezifischen Eigenschaften und ihrer technischen Mittel nicht nur für mehr Interesse, sondern auch für *mehr Erfolg* als rein gedrucktes Lehrmaterial.
- g) Die Zusatzanwendungen (Begleitbuch zum Film, mündliche und schriftliche Fragen zum Filminhalt, Präsentationen, Vorbereitung von Collagen, Karikaturen und Vokabelplakaten), die bei den verschiedenen Phasen der Filmvorführung eingesetzt werden, helfen zum *besseren Verständnis des Filminhaltes* bzw. Lernstoffes und führen zum *kritischen Umgang* mit dem Filmmedium. Die Deutschlernenden entwickeln dadurch ihre Selbstbestimmungs- und

Mittbestimmungsfähigkeiten und werden zu einem *aktiven Mitglied* des DaF-Unterrichts und erhalten die Möglichkeit, *kreativ und eigenständig die filmischen Materialien zu steuern und für ihre Bedürfnisse aufzubereiten und zu verarbeiten.*

4.7 Beschränkungen

Diese Arbeit wurde lediglich ein Semester lang an zwei Deutschklassen der Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität durchgeführt, deren Geschlechtsaufteilung zudem ein ungleiches Verhältnis aufwies (weiblich 45, männlich 25). Des Weiteren begrenzte der Zeitplan des Curriculums (s. Tab. 8) den Einsatz von mehreren Umweltdokumentarfilmen, weswegen nur ein ganzer Umweltdokumentarfilm und fünf Kurzumweltfilme behandelt wurden. Doch für den individuellen Einsatz außerhalb des Unterrichts wurden andere Umweltdokumentarfilme (s. Kap. 4.2) in der Mediathek zur Verfügung gestellt. Weiterhin wurde bei dieser Arbeit eine explizit für diese Arbeit erstellte und aus den meistgenutzten 400 Umwelt-Vokabeln bestehende Liste als Vor- und Nachtest (s. Kap. 5.3.1 und 5.3.2) abgefragt, d. h. diese Studie beschränkte sich somit größtenteils nur auf den Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zum Wortschatzerwerb (Verstehenswortschatz und potenzieller Wortschatz), während der Einfluss auf andere Fertigkeiten – auch aus zeitlichen und anderen Rahmenbedingungen – hier empirisch nicht behandelt werden konnte.

KAPITEL V

EMPIRISCHE STUDIE

5. AUFBAU DER EMPIRISCHEN STUDIE

Nach der Beschreibung lerntheoretischer Ansätze sowie der Aspekte des Fremdsprachenerwerbs und der Didaktik sollen im Folgenden die methodische Vorgehensweise, der Lernerkontext, die Unterrichtsmaterialien, die Unterrichtsaktivitäten, die Datenerhebung und –auswertung inklusive die Datenerhebungsinstrumente erläutert werden.

5.1 Methodische Vorgehensweisen der empirischen Erhebung

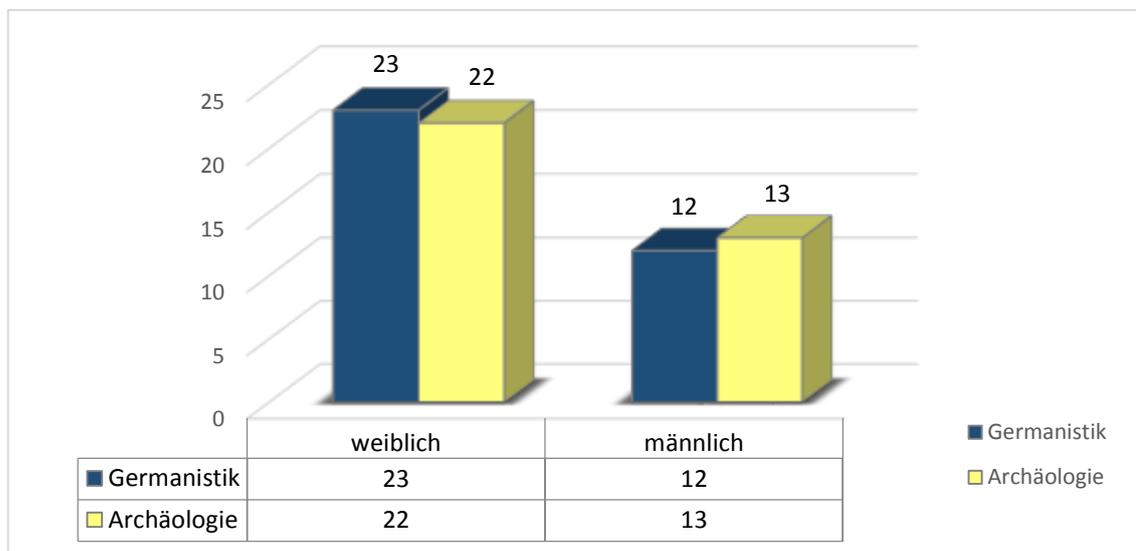
Die in dieser Arbeit analysierten Daten wurden im Frühjahr 2013 an der Hochschule für Fremdsprachen der Uludağ Universität in den Vorbereitungsklassen der DaF- und Archäologie-Abteilungen erhoben. Das vorliegende Quasi-Experiment stützt sich dabei primär auf einen Umweltwortschatztest, eine Liste von umweltbezogenen 400 Grundvokabeln, der vor und nach der Durchführung der in der Tabelle 8 aufgezählten Lerninhalte als Prä- und Posttest (Vor- und Nachtest) eingesetzt wurde. Bei diesem quasi-experimentellen Versuchsplan mit Kontrollgruppe wurden die Deutschlernenden der DaF-Abteilung als Experimentalgruppe und die der Archäologie-Abteilung als Kontrollgruppe angenommen. Bei der Messung sollte mithilfe des Prätest-Vergleichs zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe mögliche Unterschiede festgestellt werden, damit die Unterschiede beim Posttest-Vergleich eindeutig auf den zu untersuchenden Zusammenhang zurückgeführt werden konnten. Als weitere Datenquelle dient eine Befragung über die Einstellung gegenüber dem Dokumentarfilm (Häufigkeit des Sehens, bevorzugte Art der Dokumentarfilme, die Vorteile der Dokumentarfilme u. a.). Der Lehrer übernimmt dabei die Rolle eines Coaches, der die Lernprozesse der Lerner begleitet, sie bei der Auswahl und Vorführung der Umweltdokumentarfilme, bei der Durchführung der Unterrichtsaktivitäten und bei der Feststellung und Lösung von Problemen unterstützt. Die Beobachtungen der persönlichen Leistungen von den

Lernenden bei der Durchführung dieser Unterrichtsaktivitäten und die Interviews bzw. Gruppengespräche dienten als eine zusätzliche Datenquelle. Sowohl die Erhebung des Datenmaterials, als auch die Auswertung dieser Arbeit sind von qualitativen Methoden der Sozialforschung bestimmt. Bei der Evaluation sollen die Hypothesen und Fragestellungen, die sich aus dem theoretischen Teil ergeben haben, überprüft werden.

5.2 Der Lernerkontext

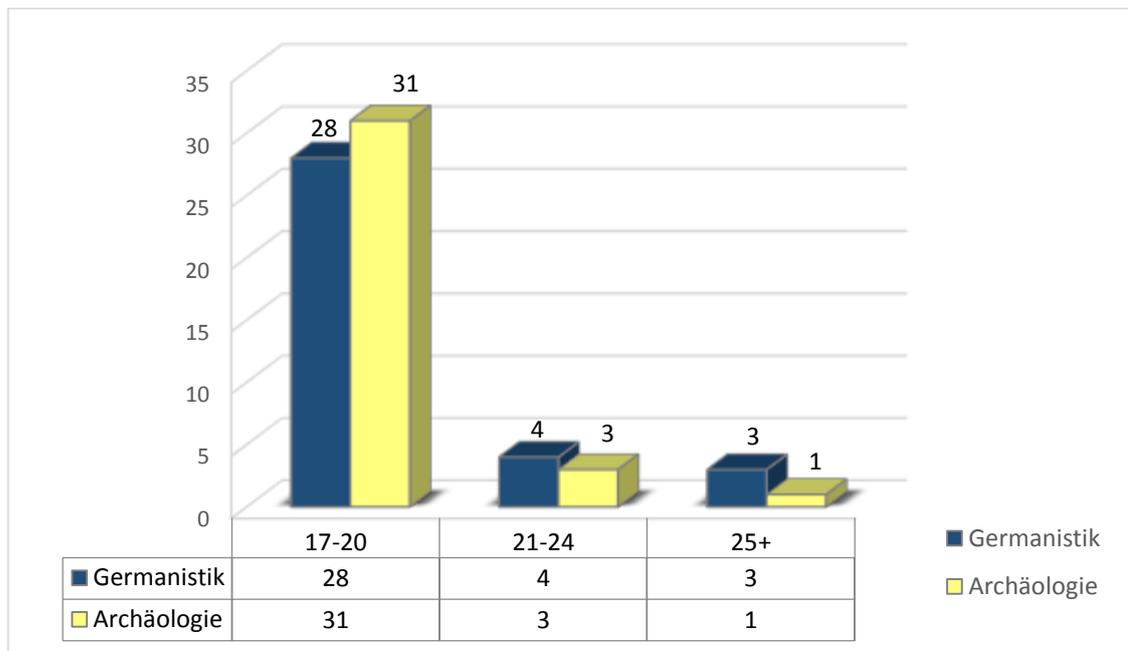
Vor Beginn der Vorbereitungsphase (2012/2013) wurde das Niveau der Deutschlernenden mithilfe eines Einstufungstests überprüft. Als Grundlage für die Einstufung wurden der GER und dessen Ausarbeitung für DaF/Z Bereich ‚Profile Deutsch‘ zu Hilfe genommen. Alle Informanten (n = 70) wurden demnach in das Niveau A1 eingestuft. Das Sprachniveau der beiden Gruppen entsprach dann am Anfang des zweiten Semesters bzw. der Anwendung dieser Arbeit dem Niveau A2-B1 des GER, da sie im ersten Semester der Vorbereitungsphase (28 UE / Woche) in den Seminaren ‚Lesen‘, ‚Schreiben‘, ‚Sprechen‘, ‚Hören‘, ‚Grammatik‘ und ‚Wortschatz‘ Deutsch gelernt hatten. Die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe bestehen jeweils aus 35 Deutschlernenden (45 weiblich und 25 männlich, insgesamt 70) im Alter von 17 bis 30, wobei sich 84,3 % (n = 59) im Altersbereich 17-20, 10 % (n = 7) im Altersbereich 21-24 und 5,7 % (n = 4) im Altersbereich über 25 befinden.

Abb. 3: Geschlechtsverteilung der Experimental- und Kontrollgruppe



Die Abbildung 3 illustriert, dass 23 Deutschlernenden in der DaF-Abteilung und 22 in der Archäologie-Abteilung weiblich sind. In der DaF-Abteilung sind 12 Deutschlernende und in der Archäologie-Abteilung 13 männlich.

Abbildung 4: Altersverhältnisse der Experimental- und Kontrollgruppe



Die Abbildung 4 veranschaulicht, dass sich die meisten Deutschlernenden im Altersbereich 17-20 befinden. Die anderen Altersgruppen bestehen lediglich aus wenigen Deutschlernenden. Dies ist mit großer Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass die meisten Deutschlernenden sofort nach dem Gymnasium mit ihrem Studium begonnen haben.

5.3 Unterrichtsmaterialien

Für die empirische Studie dieser vorliegenden Arbeit wurden als Hauptmaterial der Umweltdokumentarfilm *Home* (Reg. Arthus-Bertrand, 2009) und als Zusatzmaterialien die Kurzfilme *Klimawandel* (Reg. Barkemeyer und Künzl, 2012), *Anpassung an den Klimawandel: Zeit für Entscheidungen* (Reg. IKI, 2011), *Luft und Luftverschmutzung* (Reg. Esche, 2011), *Der Treibhauseffekt*, ein studentischer Film an der Universität zu Köln und *Ozzy Ozone 2* (Reg. UNEP, 2005) eingesetzt und bearbeitet. Der

Umweltdokumentarfilm *Home* (s. Anhang 4) besteht weitgehend aus Luftaufnahmen, die mit einer hochauflösenden Digitalkamera in über 50 Ländern auf allen Kontinenten der Erde gedreht wurden. Neben diesen inhaltlichen und medienästhetischen Aspekten enthält der Umweltdokumentarfilm hinsichtlich der sprachlichen Aspekte 586 Sätze verschiedener Typen, die aus insgesamt 6401 Wörter bestehen, welche durch 753 einzelne Items (Verben, Adjektive, Nomen u. a.) gebildet worden sind. Außerdem wurde bei dieser vorliegenden Arbeit auch das im Rahmen des Projekts der Uludağ Universität (s. Kap. 1. 1.) didaktisierte Begleitbuch des Films für das Niveau B1 (Alyaz et al., 2013) eingesetzt, welches den Film in 20 Kapiteln bearbeitet, wobei jedes Kapitel unter Überschriften und Worterklärungen aufgegriffen ist. Ferner bietet das Begleitbuch insgesamt 135 Aufgaben verschiedener Typen (Lückentexte, Richtig/Falsch Aufgaben, Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben, Ergänzungsaufgaben, Kreuzworträtsel u. a.). Um die Verstehensleistungen der Studenten zu optimieren, sind im Aufgabenteil dieses Begleitbuches zusätzlich noch verschiedene Aufgaben zum Seh- und Hörverstehen sowie zur Schreibfertigkeit und Konversation zu finden.

5.4 Unterrichtsaufbau und –aktivitäten

Die Vorbereitungsklasse an der Uludağ Universität besteht aus 28 Unterrichtseinheiten (UE) Präsenzunterricht pro Woche und dauert 32 Wochen inklusive der Prüfungswochen. Das Thema ‚Umwelt‘ wurde mithilfe von Umweltdokumentarfilmen ab dem zweiten Semester in den Unterrichten ‚Wortschatz‘ und ‚Hörverstehen‘ bearbeitet, die wöchentlich 7 UE und insgesamt 112 UE entsprechen. Außerdem wurde den Deutschlernenden empfohlen, mindestens drei Stunden pro Woche sich mit diesem Thema zu beschäftigen, d. h. im Internet das Thema ‚Umwelt‘ zu recherchieren, die für die Selbstlernphase vorgeschlagenen verschiedenen Umweltdokumentarfilme zu sehen, Vokabellisten, Collagen, Karikaturen und Präsentationen vorzubereiten und bestimmte Aufgaben im Begleitbuch zum Film *Home* als Hausaufgabe zu lösen.

Der Lehrplan für das zweite Semester (Frühjahr 2013) basiert demzufolge auf folgenden Lernphasen:

Tab. 8: Lerninhalte zum Thema ‚Umwelt‘

Lernphase	Lerninhalte zum Thema ‚Umwelt‘
Präsenzunterricht 1. Woche	Erarbeitung des Wortschatzes anhand des Textes <i>Natur und Klima in Europa</i>
Selbstlernphase 1. Woche	Fotogalerie: <i>Klimawandel – Wie sich unsere Erde verändert</i> auf focus.de; Erstellen eines Wortschatzplakates
Präsenzunterricht 2. Woche	Den Animationskurzfilm <i>Klimawandel</i> (Reg. Jörn Barkemeyer und Jan Künzl, 2012) sehen, verstehen und Fragen dazu beantworten; eigene Erfahrungen äußern
Selbstlernphase 2. Woche	Den Kurzfilm <i>Anpassung an den Klimawandel: Zeit für Entscheidungen</i> sehen und verstehen. (Reg. IKI, 2011)
Präsenzunterricht 3. Woche	Den Kurzfilm <i>Der Treibhauseffekt</i> , ein studentischer Film an der Universität zu Köln sehen, verstehen und Fragen dazu beantworten; eigene Erfahrungen äußern
Selbstlernphase 3. Woche	Den Kurzfilm <i>Luft und Luftverschmutzung / Umweltverschmutzung</i> (Reg. Florian vor dem Esche, 2011) sehen, die Vokabeln erarbeiten und Slogans über die Umwelt erfinden
Präsenzunterricht 4. Woche	Wortschatzspiel; IPCC-Weltklimabericht 2007: Die Prognose in Grafiken; die Erklärungen zu den Karten bearbeiten
Selbstlernphase 4. Woche	Karikaturen über den Klimawandel im Internet erforschen und Collagen zum Aufhängen vorbereiten
Präsenzunterricht 5. – 10. Woche	Die Vorführung und Bearbeitung des Films <i>Home</i> (Reg. Yann Arthus-Bertrand, 2009) mit Übungen vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen; Meinungen dazu äußern
Selbstlernphase 5. – 10. Woche	Global- und Detailfragen im Begleitheft des Films <i>Home</i> bearbeiten
Präsenzunterricht 11. – 12. Woche	Erarbeitung des Wortschatzes anhand der Wortschatzübungen im Begleitheft des Films <i>Home</i> und bisher bearbeiteten Materials; Interviews (Gruppengespräche)
Selbstlernphase 12. Woche	Vorbereitung von PowerPoint-Präsentationen über Klima, Umwelt, Klimawandel, Umweltprobleme, erneuerbare Energien u. a.

Präsenzunterricht 12. – 15. Woche	Vorstellung der Präsentationen; Lösung der Fragen, Diskussionsrunden
Selbstlernphase 15. – 16. Woche	Bearbeitung des Zeichentrickfilms <i>Ozzy Ozone</i> (Reg. UNEP, 2005) und des Umweltdokumentarfilms <i>Unsere Erde - Wunder des Lebens</i> (Reg. Alastair Fothergill und Mark Linfield, 2007)

5.5 Datenerhebung und –auswertung

In dieser Arbeit dienten insgesamt drei verschiedene Datenquellen als Messinstrumente. Mit dem Fragebogen 1, der aus 19 Items zu den Einstellungen der Deutschlernenden zum Einsatz von Dokumentarfilmen besteht, (vgl. Anhang 1) wurden die demografischen Informationen der Deutschlernenden und die jeweilige Einstellung der Deutschlernenden zu Dokumentarfilmen festgestellt. Mit dem Fragebogen 2 (Umweltwortschatztest) im Vortest (vgl. Anhang 2) wurde der Zustand des vorgesehenen Wortschatzes festgestellt und im Nachtest wurde der Fragebogen 2 zur Evaluation der Sprachstandmessung nach dem Einsatz von Umweltdokumentarfilmen eingesetzt. Die persönlichen Beobachtungen und das halbstrukturierte Interview in Form von Gruppengesprächen dienten als dritte Datenquelle zur Feststellung des Beitrags der Umweltdokumentarfilme sowie der Meinungen der Deutschlernenden über deren Einsatz.

5.5.1 Fragebogen 1: Sehgewohnheiten und Einstellungen zum Einsatz von Dokumentarfilmen

Der Fragebogen 1 enthält insgesamt 19 Items und ist auf Türkisch vorbereitet (vgl. Anhang 1), da die Deutschlernenden beim Einsatz dieses Fragebogens noch über geringe Deutschkenntnisse verfügten und das Ziel nicht die Bewertung der Sprachkenntnisse, sondern lediglich die Feststellung der Sehgewohnheiten und Einstellungen zum Einsatz von Dokumentarfilmen war. Mithilfe dieses Fragebogens wurden mit vier Fragen allgemeine, soziodemografische Informationen von Deutschlernenden zur Fremdsprache, zum Alter, zur Klasse und zum Geschlecht erhoben. Außerdem sollte anhand von sieben Fragen herausgefunden werden, wie oft und wie lang die Deutschlernenden fernsehen, welche Filme und Programme sie bevorzugen, ob sie überhaupt Dokumentarfilme sehen, wie oft, welche Art von Dokumentarfilmen, auf welchen Plattformen sie sie ansehen und

ob sie Dokumentarfilme nützlich für ihre persönliche Entwicklung finden. Des Weiteren wurden die Deutschlernenden anhand von sieben Fragen nach ihrer Meinung zum Einsatz von Filmen und Dokumentarfilmen im zuständigen und erwünschten Fremdsprachenunterricht und dem Beitrag der Dokumentarfilme zur Förderung von sprachlichen Fertigkeiten befragt. Die Befragung wurde schriftlich anhand hauptsächlich geschlossener Fragen durchgeführt und mithilfe des Programms Microsoft Excel 2013 evaluiert. Die Befunde werden in Zahlen und Prozenten dargestellt. All diese Informationen dienen als Hintergrundinformationen und sollen am Ende der Gesamterhebung eine zusätzliche Hilfe bei der Interpretation der Daten sein.

5.5.2 Fragebogen 2: Umweltwortschatztest

Der Fragebogen 2 enthält 400 Items (292 Substantive, 70 Verben und 38 Adjektive) zum Thema ‚Umwelt‘ in der deutschen Sprache. Für die Erstellung dieses Fragebogens wurden zuerst aus den für diese Arbeit gewählten Umweltdokumentarfilmen, sowie von ‚Profile Deutsch‘ und von den Webseiten von Greenpeace und WWF 450 Vokabeln ausgesucht. Um die Validität dieses Fragebogens nachzuweisen, wurde er von 3 Lehrbeauftragten bzw. Testexperten überprüft und laut ihrer Rückmeldungen wurden schwer verständliche, unklare, unangemessene, problematische Vokabeln verbessert oder eliminiert, sodass der Fragebogen letztendlich aus 400 Grundvokabeln bestand. Es handelt sich dabei nicht um ein Multiple-Choice-Testformat, sondern die Deutschlernenden haben die vorgegebenen Vokabeln ins Türkische zu übersetzen. Die Wortschatzkenntnisse wurden zu Beginn der Durchführung und nach den Abschlussprüfungen am Ende des zweiten Semesters 2012/2013 mit diesem Fragebogen, einem schriftlichen Test, abgefragt. Durch den Vor- und Nachtest sollen die Erinnerungswerte und die Unterschiedswerte festgestellt werden, um die Wortschatzerweiterung gründlich zu untersuchen. Beide Tests haben denselben Aufbau und dieselben Vokabeln und werden quantitativ ausgewertet. Bei der Auswertung wurden alle korrekten Antworten gezählt, wofür die Deutschlernenden jeweils einen Punkt bekamen. Als Fehler galten falsche Übersetzungen, nicht jedoch Rechtschreibfehler. Die Berechnung der Prozentzahlen wurde mithilfe des Programms Microsoft Excel 2013 durchgeführt. Die Befunde werden in Zahlen und Prozenten dargestellt und sollen für die

Feststellung der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung des Wortschatzes (Verstehenswortschatz und potenzieller Wortschatz) dienen.

5.5.3 Interviews und persönliche Beobachtungen

Die Lerner erstellten dem oben genannten Lehrplan (s. Tab. 9) zufolge Collagen und Karikaturen über die Umweltprobleme, bastelten Wortschatzplakate, recherchierten im Internet, bereiteten PowerPoint-Präsentationen vor, definierten Slogans über die Umwelt und nahmen an Diskussionsrunden, Rezeptionsgesprächen sowie Wortschatzspielen teil (s. Anhang 3). In der elften Woche wurde ein halbstrukturiertes Interview in Form eines freien Gruppengesprächs durchgeführt. Gestellt worden dabei fünf Hauptfragen, die jedoch bei der Befragung mit Zusatzfragen ergänzt worden. Die Lernenden bekamen diese Fragen über den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen und deren Beitrag nicht schriftlich, aber die Antworten wurden für die Bewertung stichwortartig notiert. Diese Befragung und die persönlichen Beobachtungen der Leistungen von den Deutschlernenden bei den oben genannten Aktivitäten dienten zur Feststellung der Motivationskraft des Einsatzes von Umweltdokumentarfilmen und deren Potenzial zur Förderung von rezeptiven, interaktiv-produktiven sowie kognitiven Fertigkeiten, zur Entwicklung der Kreativität, des Kritischen Denkens, des Selbstvertrauens, der Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, der aktiven Teilnahme am Unterricht, des Weltwissens und des Umweltbewusstseins. Diese Informationen dienen als Hintergrundinformationen und sollen am Ende der Gesamterhebung eine zusätzliche Hilfe bei der Interpretation sein. Ferner soll dadurch auch die Wichtigkeit des Konzeptes *environmental literacy* bzw. globale Umwelterziehung und dessen fächerübergreifende und interdisziplinäre Rolle ermittelt werden.

KAPITEL VI

BEFUNDE

6. DARSTELLUNG DER BEFUNDE

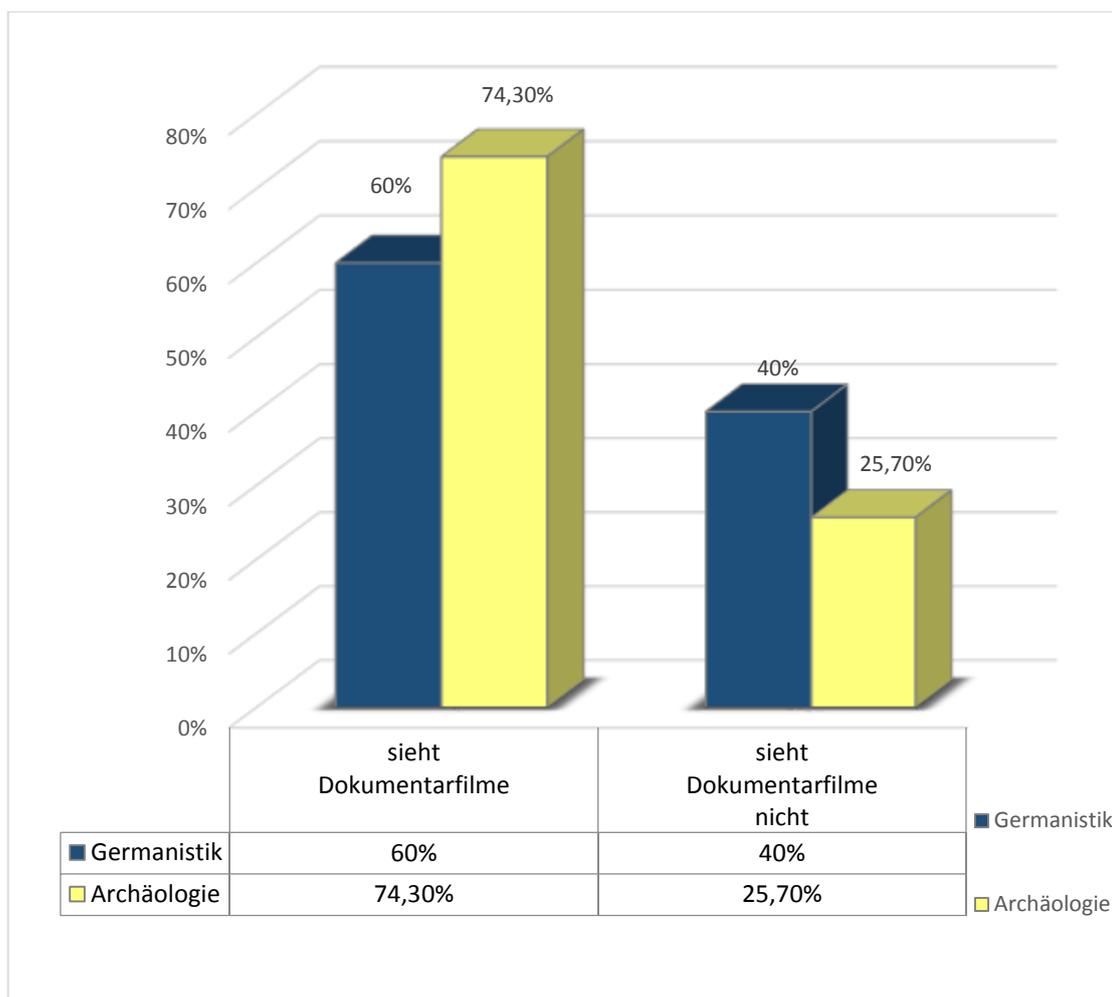
In diesem Kapitel werden die Befunde der quantitativen Erhebungen dargestellt. Zunächst werden die Ergebnisse der Befragung zu Einstellungen der Deutschlernenden Dokumentarfilmen gegenüber dargestellt, dann die Sprachstandmessungen zum Wortschatz abgebildet und zuletzt befinden sich Ergebnisse der Beobachtung sowie des Interviews.

6.1 Befunde über die Sehgewohnheiten und Einstellungen der Deutschlernenden Dokumentarfilmen gegenüber

Am Anfang des zweiten Semesters 2012/2013 wurde in den Vorbereitungsklassen unter den Deutschlernenden zuerst die schriftliche Befragung (Sehgewohnheiten und Einstellungen zum Einsatz von Dokumentarfilmen) zum Einsatz von Dokumentarfilmen im Fremdsprachenunterricht und deren Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten durchgeführt.

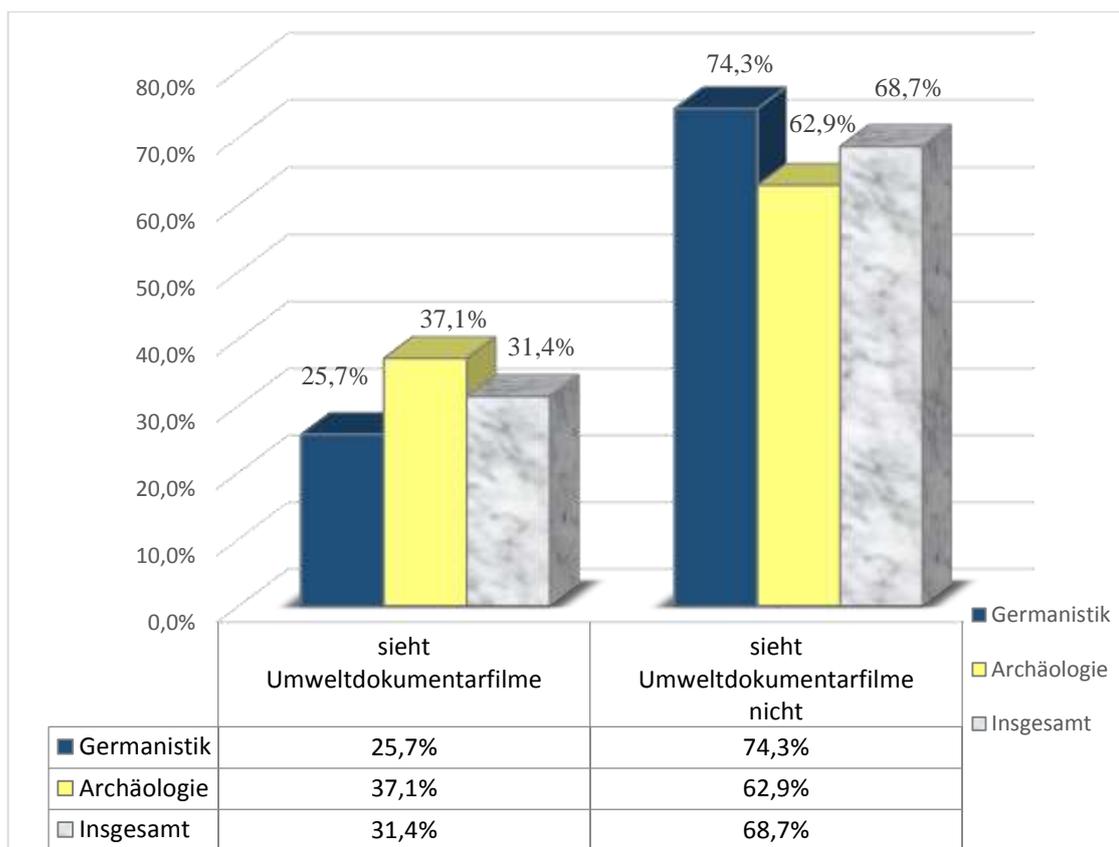
Die meisten Deutschlernenden (55,7 %, n = 39) gaben an, dass sie täglich weniger als eine Stunde fernsehen. Knapp über ein Drittel (35,7 %, n = 25) der Deutschlernenden sieht täglich zwischen 1-2 Stunden und 1,4 % (n = 1) mehr als drei Stunden fern. Mit 67,1 % (n = 47) sind Dokumentarfilme die beliebteste Fernsehsendung. Die Magazinprogramme sind mit 5,7 % (n = 4) die am wenigsten verfolgte Sendung. Die Auswertung ergab über Dokumentarfilme Folgendes:

Abb. 5: Sehbeteiligung von Dokumentarfilmen



Betrachtet man die Abbildung 5, wird erkannt, dass 60 % der Experimentalgruppe (n = 21) und 74,3 % der Kontrollgruppeangaben, dass sie das Filmgenre Dokumentarfilm favorisieren. Die meisten dieser Deutschlernenden (38,6 %, n = 27) erklärten ihre Sehhäufigkeit als ‚manchmal‘. Mehr als die Hälfte der Deutschlernenden (58,6 %, n = 41) verfolgt Dokumentarfilme im Fernsehen, 22,9 % (n = 14) auf CD/DVD und 28,5 % (n = 20) im Internet. Das meist bevorzugte Dokumentarfilmgenre ist dabei mit 40 % (n = 28) ‚verschiedene Kulturen‘. Das Dokumentarfilmgenre ‚Umwelt‘ zeigt eine Sehbeteiligung von 31,4 % (n = 22).

Abb. 6: Sehbeteiligung von Umweltdokumentarfilmen

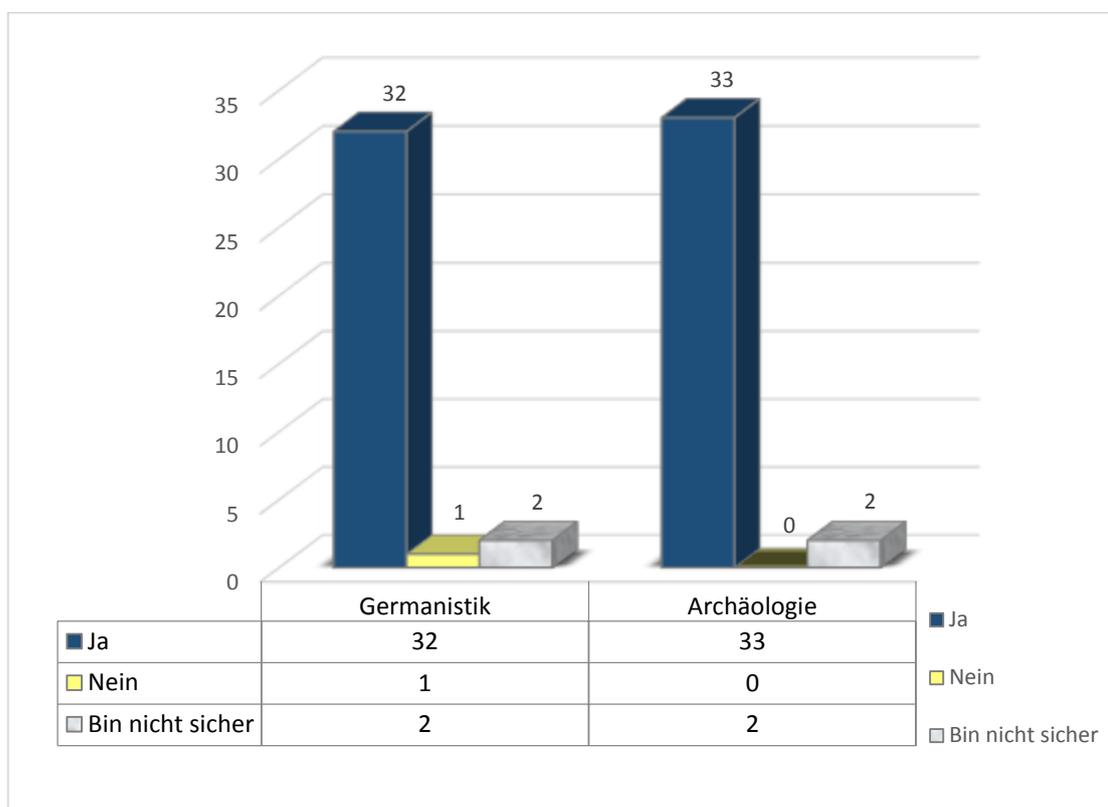


Der Abbildung 6 geht hervor, dass die Deutschlernenden der Kontrollgruppe laut dieser Befragung mehr Interesse an Umweltdokumentarfilmen zeigen (37,1 %, n = 13). Von der Experimentalgruppe sehen sich 25,7 % (n = 9) Umweltdokumentarfilme an. Insgesamt bedeutet dies, dass 31,4 % (n = 22) aller Deutschlernenden Umweltdokumentarfilme verfolgen.

Nicht überraschend sind die Antworten der Deutschlernenden, die keine Dokumentarfilme sehen, auf die Frage, warum sie Dokumentarfilme nicht sehen. Fast die Hälfte (44,3 %, n = 31) von diesen Deutschlernenden erläuterte, dass in Mainstream Fernsehsendungen keine Dokumentarfilme angeboten werden. Die Hälfte (50 %, n = 35) erklärte, dass die Dokumentarfilme in verschlüsselten Sendern ausgestrahlt werden. Etwa ein Drittel (32,9 %, n = 23) nannte den Grund, dass sie dazu keine Zeit haben und 4,3 % fanden die Preise der CDs oder DVDs zu hoch. Nur 2,9 % (n = 2) gaben an, dass sie Dokumentarfilme nicht mögen.

Die Frage, ob sie Dokumentarfilme nützlich für ihre persönliche Entwicklung finden, bejahten 85,7 % (n = 60) der Deutschlernenden. Auf die Frage, ob Dokumentarfilme im DaF-Unterricht eingesetzt werden, antworteten nur 10 % (n = 7) positiv. Doch es ist festzustellen, dass der Großteil der Deutschlernenden (92,9 %, n = 65) dafür ist, dass Dokumentarfilme im Unterricht eingesetzt werden sollten. Nur vier Deutschlernende (5,7 %) gaben die Antwort, dass sie sich nicht sicher seien und nur einer gab eine negative Antwort.

Abb.7: Einstellung der Deutschlernenden zum Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF-Unterricht



Die Abbildung 7 verdeutlicht, dass das Interesse an Umweltdokumentarfilmen im Unterricht bei beiden Gruppen sehr hoch ist. Die Mehrheit der Experimentalgruppe (91,4 % n = 32) und der Kontrollgruppe (94,3 % n = 33) wünscht den Einsatz von Dokumentarfilmen im Unterricht. Die Hälfte der beiden Gruppen (50 % n = 35) favorisiert dabei Umweltdokumentarfilme. Eine hohe Anzahl von den Deutschlernenden (87,1 % n = 61) gibt auch an, dass Umweltdokumentarfilme nützlich für die Erweiterung

ihrer Deutschkenntnisse sind. Die Evaluation ergab hinsichtlich der Fertigkeiten Folgendes:

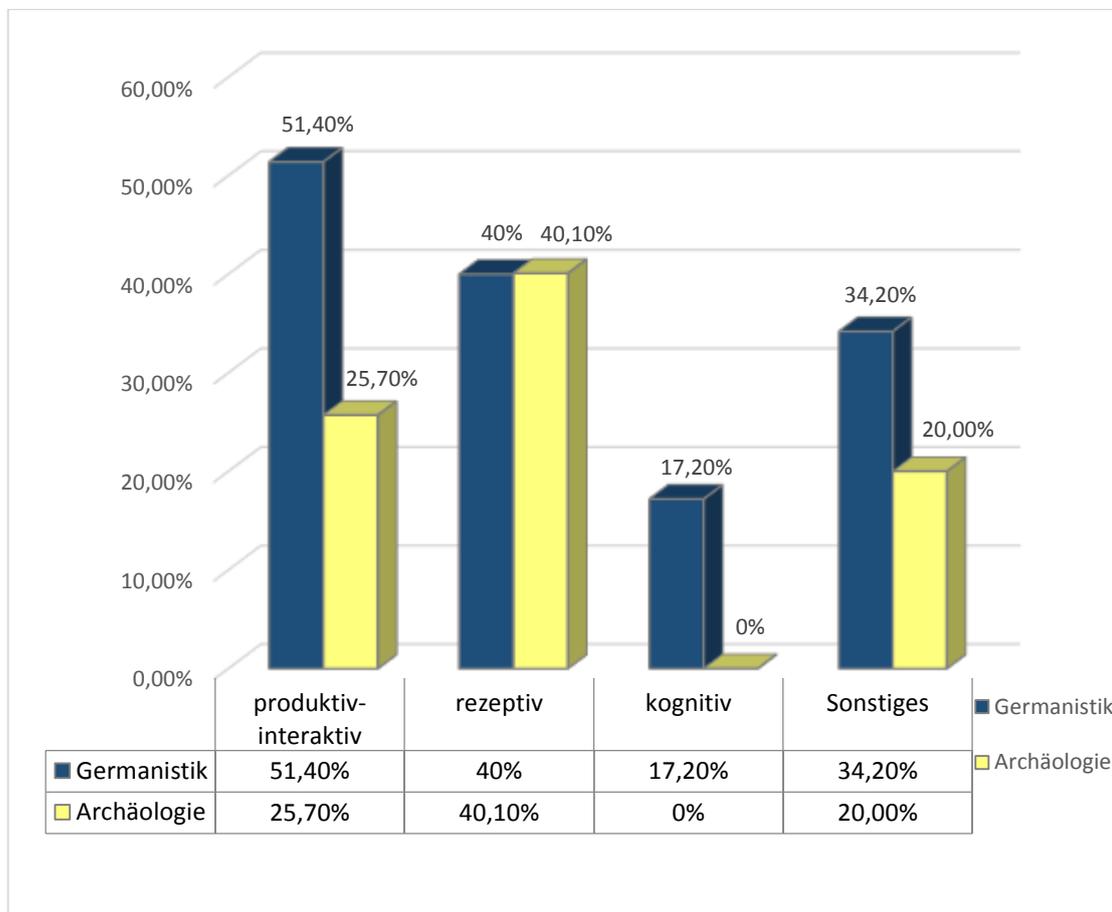
Tab. 9: Beitrag der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten

Fertigkeiten		Germanistik		Archäologie		Insgesamt	
		Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
produktiv- interaktiv	Sprechen	18	51,4	8	22,8	26	37,1
	Schreiben	0	0	1	2,9	1	1,4
rezeptiv	Leseverstehen	2	5,7	1	2,9	3	4,3
	Hörverstehen	10	28,6	12	34,3	22	31,4
	Hör-Seh-Verstehen	2	5,7	1	2,9	3	4,3
kognitiv	Grammatik	1	2,9	0	0	1	1,4
	Wortschatz (allgemein)	3	8,6	0	0	3	4,3
	Wortschatz (fachspezifisch)	2	5,7	0	0	2	2,9
Sonstiges	Aussprache	6	17,1	4	11,4	10	14,3
	Landeskunde	6	17,1	3	8,6	9	12,9
Mittelwert		6	14,28	3	8,58	9	11,43

Aus den vorliegenden Befunden der Tabelle 10 wird ersichtlich, dass die meisten Deutschlernenden (87,1 %, n = 61) zwar für den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im Unterricht sind, doch es ist auch festzustellen, dass sie vor dem Beginn der Arbeit sich noch nicht klar waren, welche Fertigkeiten zu verbessern sind (MW = 9; 11,43 %). Auf die Frage zu produktiv-interaktiven Fertigkeiten antwortete mehr als ein Drittel (37,1 %, n = 26) der Deutschlernenden, dass die Umweltdokumentarfilme besonders die Fertigkeit Sprechen positiv beeinflussen würden, doch nur 1,4 % (n = 1) findet, dass die Fertigkeit Schreiben mit Umweltdokumentarfilmen entwickelt werden kann. Das Hörverstehen wird bei den rezeptiven Fertigkeiten laut 31,4 % (n = 22) der Deutschlernenden mit Umweltdokumentarfilmen konfrontiert und das Leseverstehen und Hör-Seh-Verstehen sind angesichts der Antworten von je 4,3 % (n = 3) zu erweitern. Die kognitive Fertigkeit Grammatik wird von einem (1,4 %), der fachspezifische Wortschatz von zwei (2,9 %) und der allgemeine Wortschatz von drei (4,3 %) Deutschlernenden als zu entwickelnde Fertigkeit geschätzt. Die als sonstige Fertigkeit eingestufte Aussprache wird immerhin

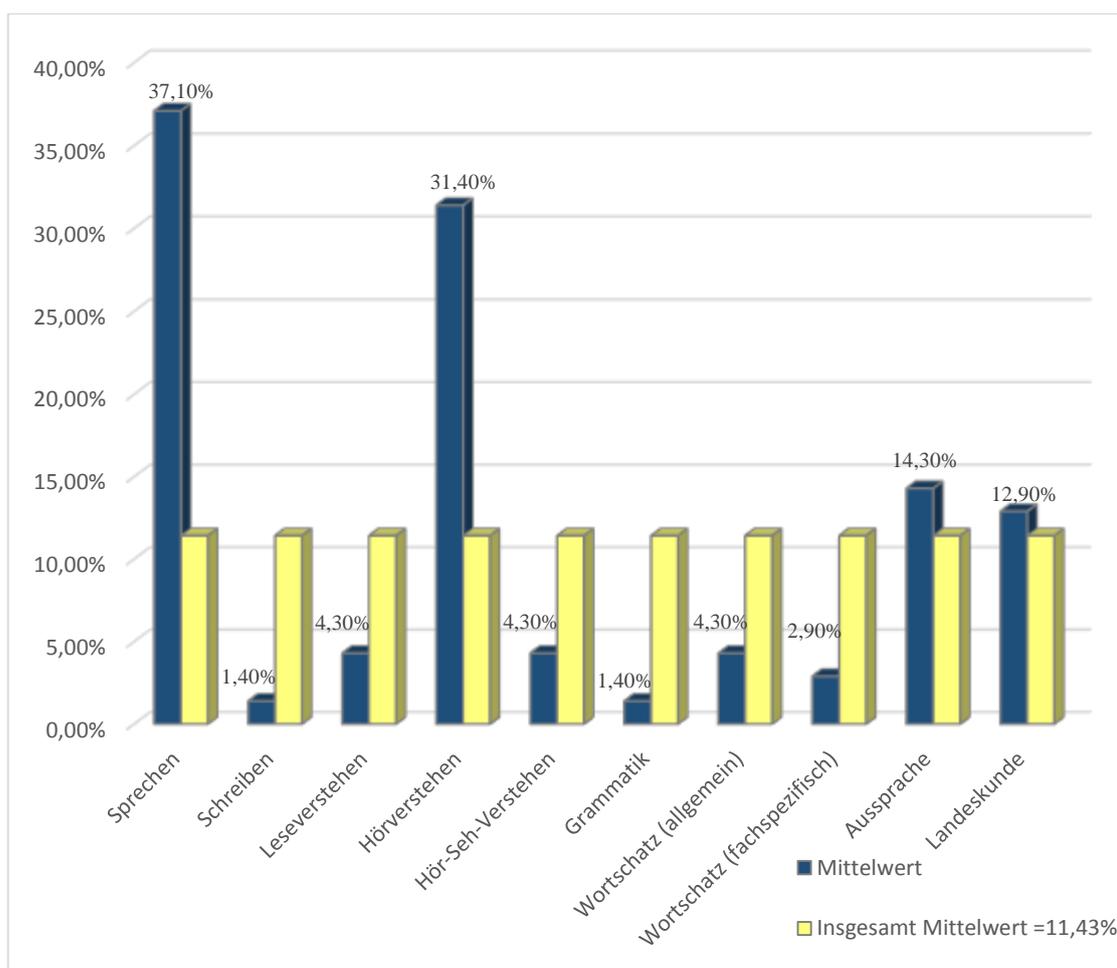
noch von 14,3 % (n = 10) und Landeskunde von 12,9 % (n = 9) der Deutschlernenden als zu erweiternde Fertigkeit bewertet.

Abb. 8: Beitrag der Umweltdokumentarfilme zu den vier Fertigkeitsbereichen



Das oben abgebildete Säulendiagramm verdeutlicht die Kenntnisse der Deutschlernenden über die Sprachfertigkeiten. Demzufolge schätzt mehr als die Hälfte (51,40 %, n = 18) der Deutschlernenden der Germanistikabteilung die produktiv-interaktiven Fertigkeiten mit Hilfe von Umweltdokumentarfilmen zu entwickeln. Diesen Fertigkeiten folgen mit 40 % (n = 14) die rezeptiven und mit 34,20 % (n = 12) die sonstigen Fertigkeiten. Die am wenigsten zu entwickelnden Fertigkeiten sind angesichts der Antworten von Deutschlernenden der Germanistikabteilung mit 17,20 % (n = 6) die kognitiven Fertigkeiten. Dagegen stufen die Deutschlernenden der Archäologieabteilung mit 40,10 % (n = 14) die rezeptiven Fertigkeiten an die erste Stelle ein. Die produktiv-interaktiven Fertigkeiten werden von ihnen mit 25,70 % (n = 9) und die sonstigen Fertigkeiten mit 20 % (n = 7) als zu erweiternde Fertigkeiten bewertet.

Abb. 9: Beitrag der Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten



Ein Blick auf die Abbildung 9 macht deutlich, dass die Fertigkeit Sprechen (MW = 37,10 %) laut der Antworten von den Deutschlernenden der Experimental- und Kontrollgruppe mit Hilfe von Umweltdokumentarfilmen am meisten entwickelt werden kann. Obwohl die Fertigkeit Hörverstehen mit dem Mittelwert 31,40 % die zweitmeist zu entwickelnde Fertigkeit ist, konfrontieren interessanterweise die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen lediglich 4,30 % der Deutschlernenden mit Umweltdokumentarfilmen. Die Aussprache erhält einen Mittelwert von 14,30 % und die Landeskunde 12,90 %. Damit befinden sie sich mit den Fertigkeiten Sprechen und Hörverstehen zusammen über dem durchschnittlichen insgesamt Mittelwert (MW = 11,43 %). Danach folgen mit der Reihe die Fertigkeiten Leseverstehen und allgemeiner Wortschatz jeweils mit dem Mittelwert 4,30 %, der fachspezifische Wortschatz mit 2,90 % und zuletzt die Fertigkeiten Schreiben und Grammatik mit jeweils 1,40 %.

6.2 Sprachstandmessungen zum Wortschatz

Bei der Befragung bekam die Experimental- und Kontrollgruppe die vorgesehenen 400 Vokabeln in einer alphabetischen Reihenfolge als einen einzigen Fragebogen. Doch folgend werden bei der Darstellung des Wortschatzvor- und Nachtestes die Vokabeln thematisch in zehn Begriffskategorien (1. Gegend, Stadt, Land; 2. Fauna und Flora; 3. Umwelt; 4. Natur; 5. Klimawandel; 6. Klima und Wetter; 7. Umweltinstitutionen; 8. Energie; 9. Allgemeiner Wortschatz (Nomen); 10. Allgemeiner Wortschatz (Adjektive, Adverbien und Verben) unterteilt, um einen klaren Überblick zu verschaffen. Die Befunde werden in 10 Tabellen dargestellt und außerdem werden sie aus leserergonomischen Gründen jedes Mal zusammenfassend dargestellt und der Unterschied der beiden Gruppen wird anhand dieser zusammenfassenden Tabellen herausgearbeitet. Zum Schluss werden die erzielten Erinnerungsmittelwerte und Unterschiedsmittelwerte anhand einer globalen Tabelle und Grafik verglichen. Bei dieser Erhebung wurde der Vergleich zwischen den Geschlechtern nicht durchgeführt, da es einen enormen Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Teilnehmerzahlen gibt. (siehe Abb. 3)

Tab. 10: Ergebnisse des Vor- und Nachtestes der Begriffskategorie 1 ‚Gegend, Stadt, Land‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Ackerland	Ger	0	0	35	100	100
	Arch	0	0	0	0	0
anpassen	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	3	9	0	0	-9
Arktis	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
bevölkern	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Bevölkerungswanderung	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Bewässerung	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
bewohnt	Ger	1	3	33	94	91
	Arch	0	0	0	0	0
Boden	Ger	15	43	34	97	54
	Arch	0	0	12	34	34
Brunnen	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
Dokumentarfilm	Ger	12	34	35	100	66
	Arch	2	6	5	14	9
Dünger	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Ebene	Ger	3	9	35	100	91
	Arch	0	0	0	0	0
Einwohner	Ger	20	57	35	100	43
	Arch	11	31	9	26	-6
Einzugsgebiet	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Landstrich	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Landwirtschaft	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Milieu	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
Monokultur	Ger	5	14	31	89	74
	Arch	1	3	8	23	20
Nomade	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Oberfläche	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Ort	Ger	11	31	33	94	63
	Arch	2	6	12	34	29
Plantage	Ger	2	6	26	74	69
	Arch	0	0	0	0	0
Riss	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Sand	Ger	14	40	35	100	60
	Arch	1	3	0	0	-3
Schicht	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
sesshaft	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
Stadt	Ger	32	91	35	100	9
	Arch	29	83	29	83	0
Strecke	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0

Entwicklungsland	Ger	2	6	32	91	86
	Arch	0	0	0	0	0
ernsten	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Fläche	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Flüchtlingslager	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Gebiet	Ger	3	9	30	86	77
	Arch	0	0	0	0	0
Gebirge	Ger	4	11	27	77	66
	Arch	0	0	0	0	0
Gegend	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Insel	Ger	25	71	34	97	26
	Arch	9	26	12	34	9
Kontinent	Ger	17	49	32	91	43
	Arch	0	0	0	0	0
Landmasse	Ger	1	3	28	80	77
	Arch	0	0	0	0	0
Landschaft	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Tal	Ger	3	9	25	71	63
	Arch	0	0	0	0	0
Überbevölkerung	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
Umgebung	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
unbewohnbar	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Vegetation	Ger	5	14	28	80	66
	Arch	0	0	0	0	0
Verstädterung	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
Welt	Ger	28	80	35	100	20
	Arch	8	23	12	34	11
Wolkenkratzer	Ger	4	11	27	77	66
	Arch	0	0	0	0	0
Wüste	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Zivilisation	Ger	2	6	33	94	89
	Arch	0	0	0	0	0
Zuwanderer	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0

Aus leseergonomischen Gründen wird die Tabelle folgend unter relevanten Aspekten zusammengefasst:

Tab. 11: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 1 ‚Gegend, Stadt, Land‘

Gegend, Stadt, Land	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	209	5,97	1461	41,77	35,58	73,16
Archäologie	66	1,32	99	1,98	0,66	1,88

Wie aus der Tabelle 13 zu entnehmen ist, schnitt die Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser ab, indem sie den Mittelwert (MW) 5,97 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 1,32 erreichte. Beim Nachtest ist ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen festzustellen. Bei der Experimentalgruppe ist mit einem MW von 41,77 beim Nachtest ein wichtiger Unterschied zu bemerken. Dies entspricht einem Unterschied von 73,16 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein wichtiger Unterschied (MW = 0,66; 1,88 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 12: Ergebnisse des Vor- und Nachttests der Begriffskategorie 2 ‚Fauna und Flora‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachttest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Adler	Ger	0	0	34	97	97
	Arch	0	0	3	9	9
Art	Ger	9	26	35	100	74
	Arch	0	0	3	9	9
Ast	Ger	8	23	33	94	71
	Arch	0	0	0	0	0
aussterben	Ger	1	3	35	100	97
	Arch	0	0	0	0	0
Baum	Ger	30	86	35	100	14
	Arch	0	0	26	74	74
Blatt	Ger	11	31	34	97	66
	Arch	4	89	0	0	-89
Blüte	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
Busch	Ger	2	6	32	91	86
	Arch	0	0	14	40	40
Dschungel	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	10	71	0	0	-71
Eisbär	Ger	14	40	35	100	60
	Arch	0	0	0	0	0
fäulen	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
fressen	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	33	6	0	0	-6
Futter	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Getreide	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
Gewächshaus	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Gras	Ger	14	40	35	100	60
	Arch	0	0	0	0	0
Hai	Ger	1	3	32	91	89
	Arch	0	0	0	0	0
Insekt	Ger	7	20	35	100	80
	Arch	0	0	0	0	0
Kuh	Ger	2	6	35	100	94
	Arch	0	0	9	26	26
Lebewesen	Ger	1	3	30	86	83
	Arch	0	0	0	0	0
Meeresschildkröte	Ger	2	6	29	83	77
	Arch	2	6	0	0	-6
Menschenaffe	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Muschel	Ger	1	3	29	83	80
	Arch	0	0	0	0	0
Nashorn	Ger	2	6	31	89	83
	Arch	0	0	0	0	0
Nationalpark	Ger	24	69	35	100	31
	Arch	0	0	8	23	23

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachttest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Nutztier	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Pflanze	Ger	16	46	32	91	46
	Arch	9	74	0	0	-74
Photosynthese	Ger	14	40	34	97	57
	Arch	0	0	3	9	9
Ragwurz	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Rind	Ger	2	6	30	86	80
	Arch	0	0	0	0	0
Amphibien	Ger	1	3	33	94	91
	Arch	0	0	0	0	0
Gattung	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
Robbe	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
Samen	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
saugen	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Säugetier	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Seeotter	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Sojabohne	Ger	3	9	32	91	83
	Arch	0	0	0	0	0
Storch	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Urbakterie	Ger	0	0	32	91	91
	Arch	0	0	0	0	0
Urwald	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Vogel	Ger	16	46	32	91	46
	Arch	0	0	3	9	9
wachsen	Ger	1	3	24	69	66
	Arch	2	6	0	0	-6
Wal	Ger	1	3	30	86	83
	Arch	2	6	0	0	-6
Wald	Ger	29	83	34	97	14
	Arch	6	17	6	17	0
Weichtier	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Weide	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
Wurzel	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
züchten	Ger	5	14	26	74	60
	Arch	0	0	0	0	0
Zweig	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0

Die Tabelle über die Befunde der Begriffskategorie ‚Fauna und Flora‘ wird folgend zusammengefasst abgebildet:

Tab. 13: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 2 ‚Fauna und Flora‘

Fauna und Flora	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	217	6,2	1506	43,02	36,82	73,66
Archäologie	68	1,94	75	2,14	0,20	2,14

Die Tabelle 13 belegt, dass das Ergebnis der Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser ist, da sie den Mittelwert (MW) 6,2 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 1,94 erreichte. Beim Nachtest ist ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen entstanden. Bei der Experimentalgruppe ergibt sich ein MW von 43,02. Dies entspricht einem Unterschied von 73,66 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein bedeutender Unterschied (MW = 0,20; 2,14 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 14: Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 3 ‚Umwelt‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Abfall	Ger	2	6	35	100	94
	Arch	0	0	0	0	0
abholzen	Ger	0	0	35	100	100
	Arch	0	0	0	0	0
absorbieren	Ger	6	17	35	100	83
	Arch	0	0	0	0	0
Abwasser	Ger	1	3	35	100	97
	Arch	0	0	0	0	0
alarmierend	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	6	17	17
Altglas	Ger	4	11	35	100	89
	Arch	2	6	2	6	0
Altpapier	Ger	6	17	35	100	83
	Arch	10	29	8	23	-6
ansammeln	Ger	2	6	34	97	91
	Arch	2	6	0	0	-6
atmen	Ger	5	14	34	97	83
	Arch	0	0	3	9	9
auflösen	Ger	0	0	35	100	100
	Arch	0	0	0	0	0
aufsaugen	Ger	0	0	34	97	97
	Arch	0	0	0	0	0
bedrohen	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
entsalzen	Ger	1	3	34	97	94
	Arch	0	0	0	0	0
Ozonloch	Ger	5	14	34	97	83
	Arch	0	0	5	14	14
Pestizid	Ger	3	9	27	77	69
	Arch	0	0	0	0	0
radioaktiv	Ger	25	71	35	100	29
	Arch	11	31	8	23	-9
Rauch	Ger	5	14	32	91	77
	Arch	1	3	3	9	6
retten	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Sauerregen	Ger	4	11	33	94	83
	Arch	0	0	0	0	0
Sauerstoff	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Schaden	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
Schadstoff	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
schützen	Ger	3	9	29	83	74
	Arch	0	0	0	0	0
sich reproduzieren	Ger	5	14	33	94	80
	Arch	0	0	0	0	0
Smog	Ger	2	6	33	94	89
	Arch	0	0	0	0	0
Stickoxid	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0

Entwaldung	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Forstwirtschaft	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
freigeben	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
gefährden	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Industrie	Ger	30	86	35	100	14
	Arch	12	34	11	31	-3
Jagdverbot	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
jagen	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Kläranlage	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
Methan	Ger	7	20	35	100	80
	Arch	0	0	0	0	0
Müll	Ger	13	37	34	97	60
	Arch	0	0	0	0	0
Müllkippe	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
Mülltonne	Ger	1	3	31	89	86
	Arch	0	0	0	0	0
Todeszone	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
umstürzen	Ger	0	0	20	57	57
	Arch	0	0	0	0	0
Umwelt	Ger	8	23	29	83	60
	Arch	0	0	0	0	0
umweltbewusst	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
umwelt- freundlich	Ger	9	26	31	89	63
	Arch	0	0	0	0	0
Umweltschutz	Ger	3	9	28	80	71
	Arch	0	0	0	0	0
Umwelt- verschmutzung	Ger	6	17	27	77	60
	Arch	0	0	3	9	9
Wald- vernichtung	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Waschmittel	Ger	8	23	33	94	71
	Arch	0	0	0	0	0
wegwerfen	Ger	1	3	25	71	69
	Arch	0	0	0	0	0
Wieder- aufforstung	Ger	0	0	32	91	91
	Arch	0	0	0	0	0
zerstören	Ger	3	9	30	86	77
	Arch	0	0	0	0	0

Folgend ist die Zusammenfassung von Befunden der Begriffskategorie ‚Umwelt‘ zu betrachten:

Tab. 15: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 3 ‚Umwelt‘

Umwelt	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	197	5,62	1550	44,28	38,66	77,3
Archäologie	44	1,25	55	1,57	0,32	0,62

Aus der Tabelle 15 ist zu ersehen, dass die Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest bessere Ergebnisse erzielte, indem sie den Mittelwert (MW) 5,62, während die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 1,25 erreichte. Beim Nachtest ist ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen festzustellen. Bei der Experimentalgruppe ist mit einem MW von 38,66 beim Nachtest ein wichtiger Unterschied zu erkennen. Dies entspricht einem Unterschied von 77,3 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein bedeutender Unterschied (MW = 0,32; 0,62 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 16: Ergebnisse des Vor- und Nachttests der Begriffskategorie 4 ‚Natur‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachttest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
Aufforstung	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
ausbeuten	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
austrocknen	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
belüften	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
Berg	Ger	30	86	35	100	14
	Arch	14	40	23	66	26
Erd-atmosphäre	Ger	4	11	34	97	86
	Arch	0	0	0	0	0
Erdboden	Ger	2	6	34	97	91
	Arch	0	0	0	0	0
Erde	Ger	8	23	33	94	71
	Arch	0	0	0	0	0
Erdrinne	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Erdwärme	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	6	17	17
Feld	Ger	4	11	31	89	77
	Arch	0	0	0	0	0
Fels	Ger	2	6	28	80	74
	Arch	0	0	0	0	0
Festland	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Fischbestand	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Fluss	Ger	28	80	35	100	20
	Arch	0	0	0	0	0
Flussbett	Ger	18	51	35	100	49
	Arch	0	0	0	0	0
Flussmündung	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
Gestein	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Globus	Ger	4	11	28	80	69
	Arch	0	0	0	0	0
Grundwasser	Ger	3	9	33	94	86
	Arch	0	0	0	0	0
Hang	Ger	1	3	27	77	74
	Arch	0	0	0	0	0
Hoheits-gewässer	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Humus	Ger	7	20	34	97	77
	Arch	12	34	9	26	-9
Hügel	Ger	5	14	22	63	49
	Arch	0	0	0	0	0
Korallenriff	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachttest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
Küste	Ger	2	6	25	71	66
	Arch	0	0	0	0	0
Meer	Ger	31	89	35	100	11
	Arch	26	74	23	66	-9
Meeresspiegel	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	2	6	3	9	3
Natur	Ger	31	89	35	100	11
	Arch	14	40	6	17	-23
Natur-erscheinung	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
Naturschatz	Ger	3	9	26	74	66
	Arch	0	0	0	0	0
Naturschutz-gebiet	Ger	1	3	29	83	80
	Arch	0	0	0	0	0
natürlich	Ger	16	46	31	89	43
	Arch	3	9	17	49	40
Nordpolarmeer	Ger	14	40	35	100	60
	Arch	1	3	3	9	6
Nordwest-passage	Ger	3	9	32	91	83
	Arch	0	0	0	0	0
Ozean	Ger	12	34	34	97	63
	Arch	1	3	3	9	6
Packeis	Ger	2	6	30	86	80
	Arch	0	0	0	0	0
Permafrost	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Planet	Ger	27	77	35	100	23
	Arch	9	26	0	0	-26
Pol	Ger	3	9	33	94	86
	Arch	0	0	0	0	0
Polareis	Ger	4	11	34	97	86
	Arch	1	3	0	0	-3
Ressource	Ger	10	29	35	100	71
	Arch	0	0	0	0	0
Salzwasser	Ger	18	51	35	100	49
	Arch	6	17	8	23	6
Schwerkraft	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
See	Ger	22	63	35	100	37
	Arch	3	9	12	34	26
Süßwasser	Ger	21	60	35	100	40
	Arch	4	11	6	17	6
Ufer	Ger	4	11	28	80	69
	Arch	0	0	0	0	0
Universum	Ger	5	14	30	86	71
	Arch	0	0	0	0	0
Vulkan	Ger	11	31	34	97	66
	Arch	0	0	3	9	9
Wasserfall	Ger	14	40	34	97	57
	Arch	1	3	0	0	-3

Folgend werden die Befunde der Begriffskategorie ‚Natur‘ zusammengefasst präsentiert:

Tab. 17: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 4 ‚Natur‘

Natur	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	370	10,57	1560	44,57	34	68,06
Archäologie	97	2,77	122	3,48	0,71	1,44

Aus der Tabelle 17 ergibt sich, dass die Experimentalgruppe beim Wortschatzvortest besser ab, indem sie den Mittelwert (MW) 10,57 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 2,77 erreichte. Beim Nachtest ist ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen festzustellen. Bei der Experimentalgruppe ist mit einem MW von 44,57 beim Nachtest ein wichtiger Unterschied zu erkennen. Dies entspricht einem Unterschied von 66,06 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein wichtiger Unterschied (MW = 0,71; 1,44 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 18: Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 5 ‚Klimawandel‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied	
		✓	%	✓	%	✓	%
aufwärmen	Ger	3	9	35	100		91
	Arch	0	0	0	0		0
Brand	Ger	0	0	32	91		91
	Arch	0	0	0	0		0
Dürre	Ger	0	0	30	86		86
	Arch	0	0	0	0		0
einfrieren	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
entstehen	Ger	1	3	30	86		83
	Arch	0	0	0	0		0
erhitzen	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
Erosion	Ger	26	74	35	100		26
	Arch	10	29	9	26		-3
erwärmen	Ger	0	0	35	100		100
	Arch	0	0	0	0		0
Flut	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
gasförmig	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
Gleichgewicht	Ger	0	0	25	71		71
	Arch	0	0	0	0		0
Gletscher	Ger	0	0	23	66		66
	Arch	0	0	0	0		0
Hautkrebs	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
hungern	Ger	4	11	30	86		74
	Arch	0	0	3	9		9
Hungersnot	Ger	3	9	31	89		80
	Arch	0	0	0	0		0
Kreislauf	Ger	0	0	23	66		66
	Arch	0	0	0	0		0
Ökosystem	Ger	24	69	34	97		29
	Arch	13	37	8	23		-14
Regen	Ger	23	66	34	97		31
	Arch	6	17	12	34		17
schmelzen	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
schrumpfen	Ger	0	0	27	77		77
	Arch	0	0	0	0		0
sich etwas bewusst sein	Ger	0	0	29	83		83
	Arch	0	0	3	9		9
sinken	Ger	10	29	30	86		57
	Arch	0	0	0	0		0
Treibhaus	Ger	2	6	32	91		86
	Arch	0	0	0	0		0
Treibhauseffekt	Ger	2	6	32	91		86
	Arch	0	0	0	0		0
Trinkwasserver-sorgung	Ger	0	0	31	89		89
	Arch	0	0	0	0		0
Trockenperiode	Ger	0	0	28	80		80
	Arch	0	0	0	0		0
Überfischung	Ger	0	0	30	86		86
	Arch	0	0	0	0		0
überleben	Ger	1	3	29	83		80
	Arch	0	0	0	0		0
Überlebens-kampf	Ger	0	0	29	83		83
	Arch	0	0	0	0		0
Über-schwemmung	Ger	0	0	26	74		74
	Arch	0	0	0	0		0

instabil	Ger	4	11	34	97	86
	Arch	4	11	0	0	-11
Katastrophe	Ger	17	49	31	89	40
	Arch	3	9	0	0	-9
Klimaflüchtlinge	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
Klimaforscher	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Klimaschützer	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Klimawandel	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
knapp	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Kohlendioxid	Ger	4	11	34	97	86
	Arch	0	0	0	0	0
Kohlenstoff	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
kondensieren	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
verantwortungsvoll	Ger	0	0	22	63	63
	Arch	0	0	0	0	0
verbrennen	Ger	15	43	32	91	49
	Arch	0	0	0	0	0
verdursten	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
vergiften	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
verhungern	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
vernichten	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Verschwendung	Ger	0	0	17	49	49
	Arch	0	0	0	0	0
Wassermangel	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Wasservorrat	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
zunehmen	Ger	3	9	27	77	69
	Arch	0	0	0	0	0

Im Folgenden wird ein Überblick über den Stand der Ergebnisse aus dem Bereich ‚Klimawandel‘ verschaffen:

Tab. 19: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 5 ‚Klimawandel‘

Klimawandel	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	142	4,05	1455	41,57	37,52	75,16
Archäologie	36	1,02	35	1	-0,02	-0,04

Die Tabelle 19 liefert die Information, dass die Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest bessere Ergebnisse erzielte, indem sie den Mittelwert (MW) 4,05 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 1,02 erreichte. Beim Nachtest ist auch ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen festzustellen. Bei der Experimentalgruppe ist mit einem MW von 41,57 beim Nachtest ein wichtiger Unterschied zu erkennen. Dies entspricht einem Unterschied von 75,16 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme der richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kaum ein Unterschied (MW = 1; -0,04 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 20: Ergebnisse des Vor- und Nachttests der Begriffskategorie 6 ‚Klima und Wetter‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachttest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
Blitz	Ger	17	49	35	100	51
	Arch	2	6	0	0	-6
Donner	Ger	11	31	33	94	63
	Arch	0	0	0	0	0
Eis	Ger	32	91	35	100	9
	Arch	23	66	17	49	-17
Feuchtigkeit	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Frost	Ger	3	9	31	89	80
	Arch	0	0	0	0	0
Gewitter	Ger	4	11	27	77	66
	Arch	0	0	0	0	0
Grad	Ger	21	60	33	94	34
	Arch	5	14	2	6	-9
Hagel	Ger	0	0	21	60	60
	Arch	0	0	0	0	0
heiter	Ger	3	9	27	77	69
	Arch	0	0	0	0	0
Himmel	Ger	19	54	32	91	37
	Arch	0	0	0	0	0
Himmels- richtung	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Hitze	Ger	6	17	32	91	74
	Arch	1	3	0	0	-3
Kälte	Ger	20	57	32	91	34
	Arch	10	29	15	43	14
Klima	Ger	10	29	32	91	63
	Arch	5	14	6	17	3
kühl	Ger	4	11	29	83	71
	Arch	6	17	0	0	-17
Luftstrom	Ger	1	3	29	83	80
	Arch	0	0	0	0	0
mild	Ger	2	6	29	83	77
	Arch	0	0	0	0	0
Monsunregen	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Nebel	Ger	17	49	30	86	37
	Arch	2	6	0	0	-6
Niederschlag	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
Norden	Ger	30	86	35	100	14
	Arch	22	63	21	60	-3
Osten	Ger	29	83	34	97	14
	Arch	18	51	20	57	6
Regeneration	Ger	8	23	29	83	60
	Arch	0	0	0	0	0
scheinen	Ger	13	37	34	97	60
	Arch	3	9	3	9	0
Schnee	Ger	27	77	34	97	20
	Arch	1	3	3	9	6

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachttest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
Sturm	Ger	2	6	27	77	71
	Arch	0	0	0	0	0
Süden	Ger	29	83	35	100	17
	Arch	20	57	18	51	-6
Temperatur	Ger	32	91	34	97	6
	Arch	6	17	6	17	0
tropisch	Ger	23	66	34	97	31
	Arch	6	17	6	17	0
wandeln	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
warm	Ger	29	83	34	97	14
	Arch	19	54	21	60	6
wehen	Ger	2	6	31	89	83
	Arch	0	0	0	0	0
Welle	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	7	20	9	26	6
Westen	Ger	24	69	35	100	31
	Arch	14	40	9	26	-14
Wetter	Ger	28	80	33	94	14
	Arch	5	14	6	17	3
Wind	Ger	27	77	34	97	20
	Arch	1	3	3	9	6
Zyklus	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0

Die Befunde über die Wortschatzkenntnisse der Deutschlernenden aus der Begriffskategorie 6 ‚Klima und Wetter‘ sind folgendermaßen zusammenzufassen:

Tab. 21: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 6
,Klima und Wetter‘

Klima und Wetter	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	473	13,51	1151	32,88	19,37	52,29
Archäologie	176	5,02	165	4,71	-0,31	-0,06

Aus der Tabelle 21 geht hervor, dass das Ergebnis der Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser ist, da sie den Mittelwert (MW) 13,51 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 5,02 erreichte. Beim Nachtest ist auch ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen entstanden. Bei der Experimentalgruppe ergibt sich ein MW von 32,88. Dies entspricht einem Unterschied von 52,29 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein wichtiger Unterschied (MW = -0,31; -0,06 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 22: Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 7
,Umweltinstitutionen‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Behörde	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Greenpeace	Ger	4	11	33	94	83
	Arch	23	66	23	66	0
NGO	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
WWF	Ger	1	3	31	89	86
	Arch	3	9	3	9	0

Die Wortschatztests ergaben die folgend zusammengefasst dargestellten Befunde über die Namen von Institutionen:

Tab. 23: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 7
,Umweltinstitutionen‘

Institutionen	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	5	0,14	121	3,45	3,31	83
Archäologie	26	0,74	26	0,74	0	0

Wie aus der Tabelle 23 ersichtlich ist, schnitt die Kontrollgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser ab, indem sie den Mittelwert (MW) 0,74 und die Experimentalgruppe (n = 35) lediglich den MW 0,14 erreichte. Beim Nachtest erzielte allerdings hier die Experimentalgruppe mit dem MW von 3,15 ein besseres Ergebnis. Dies entspricht einem Unterschied von 83 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein Unterschied (MW = 0; 0 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 24: Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 8 ‚Energie‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
Biotreibstoff	Ger	0	0	33	94	94
	Arch	0	0	0	0	0
Elektrizität	Ger	16	46	35	100	54
	Arch	1	3	8	23	20
Energiebedarf	Ger	1	3	30	86	83
	Arch	0	0	0	0	0
Energiequelle	Ger	2	6	33	94	89
	Arch	0	0	0	0	0
Energiereserve	Ger	9	26	34	97	71
	Arch	0	0	3	9	9
Energieverbrauch	Ger	2	6	35	100	94
	Arch	0	0	5	14	14
Erdöl	Ger	0	0	34	97	97
	Arch	0	0	0	0	0
erneuerbar	Ger	0	0	32	91	91
	Arch	0	0	0	0	0
erzeugen	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
geothermal	Ger	24	69	35	100	31
	Arch	13	37	8	23	-14
Holz	Ger	2	6	28	80	74
	Arch	0	0	0	0	0
Kohle	Ger	3	9	32	91	83
	Arch	0	0	0	0	0
Kraftwerk	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
reflektieren	Ger	11	31	32	91	60
	Arch	0	0	0	0	0
Regenwald	Ger	18	51	34	97	46
	Arch	0	0	3	9	9
Rohstoff	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
Solaranlage	Ger	2	6	28	80	74
	Arch	0	0	0	0	0
Sonnenkollektor	Ger	2	6	32	91	86
	Arch	0	0	0	0	0
Sonnenstrahl	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Strom	Ger	6	17	30	86	69
	Arch	0	0	0	0	0
Treibstoff	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
unterirdisch	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
Wasserdampf	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	4	11	0	0	-11
Windkraft	Ger	1	3	32	91	89
	Arch	0	0	0	0	0
Windpark	Ger	7	20	32	91	71
	Arch	1	3	3	9	6

Die Befunde der Begriffskategorie Energie sollen in der folgenden Tabelle zusammengefasst und übersichtlich abgebildet werden:

Tab. 25: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 8 ‚Energie‘

Energie	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	106	3,02	766	21,88	18,86	75,4
Archäologie	19	0,54	30	0,58	0,04	1,32

Die Tabelle 25 zeigt, dass die Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser abschnitt, indem sie den Mittelwert (MW) 3,02 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 0,54 erreichte. Beim Nachtest ist ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen festzustellen. Bei der Experimentalgruppe ist mit einem MW von 21,88 beim Nachtest ein wichtiger Unterschied zu erkennen. Dies entspricht einem Unterschied von 75,4 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist fast kein Unterschied (MW = 0,04; 1,32 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 26: Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 9 ‚Allgemeiner Wortschatz – Nomen‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Armut	Ger	12	34	35	100	66
	Arch	4	11	0	0	-11
Auswirkung	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
Delta	Ger	14	40	35	100	60
	Arch	2	6	2	6	0
Ergebnis	Ger	14	40	31	89	49
	Arch	0	0	0	0	0
Ernährung	Ger	9	26	32	91	66
	Arch	0	0	0	0	0
Experiment	Ger	18	51	34	97	46
	Arch	1	3	0	0	-3
Fleisch- produktion	Ger	13	37	32	91	54
	Arch	0	0	0	0	0
Folge	Ger	3	9	29	83	74
	Arch	0	0	0	0	0
Fortschritt	Ger	0	0	22	63	63
	Arch	0	0	0	0	0
Generation	Ger	19	54	35	100	46
	Arch	8	23	2	6	-17
Gerechtigkeit	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Gesellschaft	Ger	2	6	26	74	69
	Arch	0	0	0	0	0
Glied	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Grund	Ger	8	23	33	94	71
	Arch	1	3	0	0	-3
Grundnahrung smittel	Ger	3	9	30	86	77
	Arch	0	0	0	0	0
Gut	Ger	0	0	32	91	91
	Arch	0	0	0	0	0
Heim	Ger	2	6	31	89	83
	Arch	0	0	0	0	0
Jahrhundert	Ger	14	40	34	97	57
	Arch	3	9	11	31	23
Kette	Ger	7	20	30	86	66
	Arch	0	0	0	0	0
Konsequenz	Ger	4	11	31	89	77
	Arch	0	0	0	0	0

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	%
Maßnahme	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Maßstab	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Materie	Ger	5	14	32	91	77
	Arch	2	6	0	0	-6
Militärausgabe	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Nahrung	Ger	11	31	27	77	46
	Arch	0	0	0	0	0
Priorität	Ger	9	26	33	94	69
	Arch	0	0	0	0	0
Prognose	Ger	0	0	30	86	86
	Arch	0	0	0	0	0
Quelle	Ger	4	11	32	91	80
	Arch	0	0	0	0	0
Solidarität	Ger	1	3	28	80	77
	Arch	0	0	0	0	0
Substanz	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
Ungleichheit	Ger	0	0	29	83	83
	Arch	0	0	0	0	0
Unterstützung	Ger	0	0	18	51	51
	Arch	0	0	0	0	0
unvermeidlich	Ger	0	0	21	60	60
	Arch	0	0	0	0	0
Ursache	Ger	1	3	28	80	77
	Arch	0	0	0	0	0
Ursprung	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
Überfluss	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Vermögen	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
Verpackung	Ger	2	6	33	94	89
	Arch	0	0	0	0	0
Vielfalt	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
Voraussetzung	Ger	0	0	20	57	57
	Arch	0	0	0	0	0

Konsum	Ger	5	14	31	89	74
	Arch	0	0	0	0	0
Kraftfahrzeug	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
lauterer fairer Handel	Ger	1	3	29	83	80
	Arch	0	0	0	0	0
Lebens- erwartung	Ger	1	3	31	89	86
	Arch	0	0	0	0	0
Lebensmittel	Ger	21	60	32	91	31
	Arch	10	29	15	43	14

Wesen	Ger	0	0	28	80	80
	Arch	0	0	0	0	0
Zelle	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
Zufluss	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
Zustand	Ger	1	3	26	74	71
	Arch	0	0	0	0	0

Die Befunde über die Vokabeln aus der Begriffskategorie ‚Allgemeiner Wortschatz – Nomen‘ sind folgend zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 27: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 9 ‚Allgemeiner Wortschatz – Nomen‘

allgemeiner Wortschatz-Nomen	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	204	5,82	1422	40,62	34,8	71,04
Archäologie	31	0,88	30	0,85	-0,03	-0,06

Der Tabelle 27 ist zu entnehmen, dass das Ergebnis der Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser ist, da sie den Mittelwert (MW) 5,82 und die Kontrollgruppe hingegen (n = 35) den MW 0,88 erreichte. Beim Nachtest ist ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen entstanden, da die Experimentalgruppe einen MW von 40,62 erzielte. Dies entspricht einem Unterschied von 71,04 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kein wichtiger Unterschied (MW = -0,03; -0,06 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Tab. 28: Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 10 ‚Allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien und Verben‘

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
ausdauernd	Ger	0	0	32	91	91
	Arch	0	0	0	0	0
ausfallen	Ger	7	20	27	77	57
	Arch	1	3	0	0	-3
ausgleichen	Ger	1	3	31	89	86
	Arch	0	0	0	0	0

Vokabeln	Gr.	Vortest		Nachtest		Unterschied
		✓	%	✓	%	
fischen	Ger	20	57	35	100	43
	Arch	8	23	9	26	3
flüssig	Ger	3	9	28	80	71
	Arch	0	0	0	0	0
fruchtbar	Ger	8	23	29	83	60
	Arch	0	0	0	0	0

auslöschen	Ger	1	3	32	91	89
	Arch	0	0	0	0	0
bearbeiten	Ger	1	3	34	97	94
	Arch	0	0	0	0	0
entwickeln	Ger	2	6	34	97	91
	Arch	0	0	3	9	9
erben	Ger	1	3	28	80	77
	Arch	0	0	6	17	17
existieren	Ger	17	49	33	94	46
	Arch	0	0	0	0	0
fallen	Ger	31	89	35	100	11
	Arch	19	54	20	57	3
notwendig	Ger	2	6	28	80	74
	Arch	0	0	0	0	0
plündern	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
sauber	Ger	22	63	34	97	34
	Arch	7	20	3	9	-11
schädlich	Ger	0	0	31	89	89
	Arch	0	0	0	0	0
schrecklich	Ger	5	14	32	91	77
	Arch	0	0	0	0	0
sparen	Ger	5	14	29	83	69
	Arch	0	0	0	0	0
steigen	Ger	5	14	31	89	74
	Arch	4	11	3	9	-3
steil	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
tief	Ger	7	20	27	77	57
	Arch	0	0	0	0	0
gefährlich	Ger	11	31	33	94	63
	Arch	0	0	0	0	0
glatt	Ger	0	0	27	77	77
	Arch	0	0	0	0	0
graben	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
grün	Ger	27	77	35	100	23
	Arch	22	63	21	60	-3
künstlich	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
lagern	Ger	0	0	25	71	71
	Arch	0	0	0	0	0
unersetzbar	Ger	0	0	24	69	69
	Arch	0	0	0	0	0
unerträglich	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
verändern	Ger	2	6	28	80	74
	Arch	0	0	0	0	0
verbrauchen	Ger	2	6	31	89	83
	Arch	0	0	0	0	0
verschont	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
versorgen	Ger	0	0	23	66	66
	Arch	0	0	0	0	0
verursachen	Ger	0	0	26	74	74
	Arch	0	0	0	0	0
wild	Ger	21	60	34	97	37
	Arch	4	11	0	0	-11

Laut der erzielten Ergebnisse über die Wortgruppe ‚Allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien und Verben‘ ist die folgende Zusammenfassung darzustellen:

Tab. 29: Die wichtigsten Befunde des Vor- und Nachtests der Begriffskategorie 10 ‚Allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien und Verben‘

allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien, Verben	Vortest		Nachtest		Unterschied	
	Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
Germanistik	201	5,74	1029	29,4	23,66	67,51
Archäologie	65	1,85	65	1,85	0	0,02

Die Tabelle 29 stellt dar, dass die Experimentalgruppe (n = 35) beim Wortschatzvortest besser abschnitt, indem sie den Mittelwert (MW) 5,74 und die Kontrollgruppe (n = 35) den MW 1,85 erreichte. Beim Nachtest hingegen ist hier ein großer Unterschied zwischen beiden Gruppen festzustellen. Bei der Experimentalgruppe ist mit einem MW von 23,66 beim Nachtest ein wichtiger Unterschied zu erkennen. Dies entspricht einem Unterschied von 67,51 % zwischen den beiden Tests hinsichtlich der Zunahme bei richtigen Antworten der Experimentalgruppe. Bei der Kontrollgruppe ist kaum ein Unterschied (MW = 0; 0,02 %) zwischen dem Vor- und Nachtest festzustellen.

Um einen zusammenfassenden Überblick über alle erzielten Befunde zu schaffen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Vor- und Nachtests von den oben detailliert dargestellten zehn Begriffskategorien tabellarisch und anschließend mit Hilfe einer Grafik dargestellt:

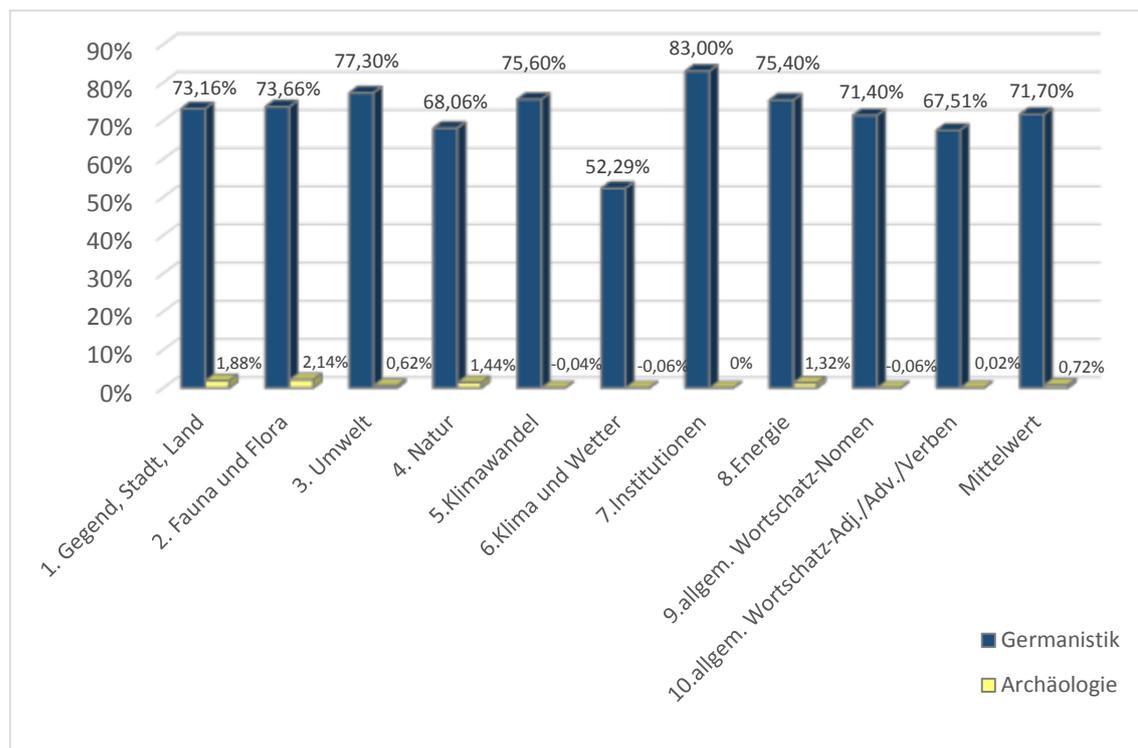
Tab. 30: Zusammenfassung der Befunde der Vor- und Nachtests von allen Begriffskategorien

Begriffskategorie	Gruppe	Vortest		Nachtest		Unterschied	
		Gesamt	MW	Gesamt	MW	MW	%
1	Germanistik	209	5,97	1461	41,77	35,58	73,16
	Archäologie	66	1,32	99	1,98	0,66	1,88
2	Germanistik	217	6,2	1506	43,02	36,82	73,66
	Archäologie	68	1,94	75	2,14	0,20	2,14
3	Germanistik	197	5,62	1550	44,28	38,66	77,3
	Archäologie	44	1,25	55	1,57	0,32	0,62
4	Germanistik	370	10,57	1560	44,57	34	68,06
	Archäologie	97	2,77	122	3,48	0,71	1,44
5	Germanistik	142	4,05	1455	41,57	37,52	75,16
	Archäologie	36	1,02	35	1	-0,02	-0,04
6	Germanistik	473	13,51	1151	32,88	19,37	52,29
	Archäologie	176	5,02	165	4,71	-0,31	-0,06
7	Germanistik	5	0,14	121	3,45	3,31	83
	Archäologie	26	0,74	26	0,74	0	0
8	Germanistik	106	3,02	766	21,88	18,86	75,4
	Archäologie	19	0,54	30	0,58	0,04	1,32
9	Germanistik	204	5,82	1422	40,62	34,8	71,04
	Archäologie	31	0,88	30	0,85	-0,03	-0,06
10	Germanistik	201	5,74	1029	29,4	23,66	67,51
	Archäologie	65	1,85	65	1,85	0	0,02
Gesamt Mittelwerte	Germanistik	---	6,64	---	34,34	27,7	71,70
	Archäologie	---	1,73	---	1,89	0,16	0,72

Aus den vorliegenden, zusammengefassten Befunden der Tabelle 30 lässt sich entnehmen, dass die umweltbezogenen Bezeichnungen für die Experimental- und Kontrollgruppe vor der Durchführung dieser Arbeit in unterschiedlichen Ausmaßen (1,73 - 6,64) bekannt waren. Der Wortschatzvortest zeigte, dass die Bezeichnungen der Begriffskategorie 6 (Klima und Wetter) bei der Experimentalgruppe mit einem Mittelwert von 13,51 und bei der Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 5,02 am bekanntesten waren. Die Bezeichnungen der Begriffskategorie 7 (Umweltinstitutionen) waren bei der Experimentalgruppe mit einem Mittelwert von 0,74 und die der Begriffskategorie 8 (Energie) mit einem Mittelwert von 0,54 bei der Kontrollgruppe am wenigsten bekannt. Doch trotz der ersten Erfahrungen mit Umweltdokumentarfilmen wurde von der

Experimentalgruppe beim Nachtest in allen Begriffskategorien ein bemerkenswerter Zuwachs aufgezeichnet. Die Erinnerungswerte weisen dabei Mittelwerte zwischen 21,88 und 44,57 auf. Die Bezeichnungen der siebten Kategorie (Institutionen) zeigt mit einem Unterschied von 83 % zwischen den beiden Tests die größte Erweiterung bei der Wortschatzmemorisierung. Der folgen sechs Begriffskategorien mit einem Unterschiedswert von über 70 %. Diese sind mit der Reihe die Begriffskategorie 3 (Umwelt) mit 77,3 %, die Begriffskategorie 8 (Energie) mit 75,4 %, die Begriffskategorie 5 (Klimawandel) mit 75,4 %, die Begriffskategorie 2 (Fauna und Flora) mit 73,66 %, die Begriffskategorie 1 (Gegend, Stadt, Land) mit 73,16 % und Begriffskategorie 9 (allgemeiner Wortschatz – Nomen) mit 71,40 %. Die Begriffskategorie 4 (Natur) weist einen Unterschiedswert von 68,06 % und die Begriffskategorie 10 (Allgemeiner Wortschatz – Adjektive, Adverbien und Verben) von 67,51 % auf. Die Begriffskategorie 6 (Klima und Wetter) erzielt zwar den geringsten aber immerhin mit 52,29 % ebenfalls einen bedeutenden Unterschiedswert. Sowohl die Erinnerungswerte der Kontrollgruppe im Nachtest (MW = 1,89) als auch die Unterschiedswerte (0,72 %) zwischen den beiden Tests weisen sehr geringe Unterschiede auf.

Abb. 10: Unterschiedswerte der Experimental- und Kontrollgruppe nach dem Nachtest im Überblick



Die Abbildung 10 illustriert deutlich, dass sich die Experimentalgruppe insgesamt mit dem Mittelwert 71,70 % in allen Wortschatzbereichen deutlich stärker verbessert hat als die Kontrollgruppe. Dagegen ist bei der Kontrollgruppe bei keinem Bereich von einem echten Zuwachs zu sprechen (0,72 %). In der Experimentalgruppe ist der größte Zuwachs im Wortschatzbereich ‚Umweltinstitutionen‘ und der geringste Zuwachs im Bereich ‚Klima und Wetter‘, wobei auch hier der Mittelwert bei 52,29 % liegt. Dagegen ist bei der Kontrollgruppe in Bereichen Klimawandel, Klima und Wetter und allgemeiner Wortschatz-Nomen sogar eine Verschlechterung sichtbar.

6.3 Ergebnisse von Beobachtungen und Interviews

Die Lerner nahmen mit großer Lust und Freude bei den Unterrichtsaktivitäten (s. Anhang 3) teil und waren äußerst motiviert. Die Aktivitäten erfüllten sie im Rahmen des handlungsorientierten und kommunikativen Ansatzes in verschiedenen sozialen Arbeitsformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), welche bei ihnen die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickelte. Somit bekamen sie auch die Möglichkeit an allen Phasen des Unterrichts aktiv teilzunehmen, mitzubestimmen und kritisch zu bewerten. Besonders das Erfinden von Slogans und die PowerPoint-Präsentationen waren ideal für die Förderung ihrer Kreativität. Die Präsentationen bewiesen auch den Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zum Mitteilungswortschatz sowie zur Erweiterung des Selbstvertrauens und der Fertigkeit Sprechen bzw. zusammenhängendes monologisches Sprechen. Durch die Teilnahme an Diskussionsrunden und Rezeptionsgesprächen erhielten sie die Gelegenheit ihr dialogisches Sprechen zu trainieren.

Bei den Interviews erwähnten alle Deutschlernenden (n = 35), dass der Einsatz von Umweltdokumentarfilmen für Motivation sorgte, Vielfalt in den Unterricht brachte und bei ihnen die Stellungnahme zu Umweltproblemen gefördert hat. 91 % der Deutschlernenden (n = 32) erklärten, dass sie in der Zukunft mehr Umweltdokumentarfilme sehen werden. Weiterhin betonten 85 % der Deutschlernenden (n = 30), dass die Umweltdokumentarfilme Beitrag zur Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse besonders der Fertigkeiten Hör-Seh-Verstehen und Hörverstehen leisteten. 71 % der Lernenden (n = 25) teilten mit, dass die Zusatzübungen und -

materialien (vor allem das Begleitbuch des Films *Home*) die Förderung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten (lesen und schreiben) sowie die Vertiefung der Grammatik unterstützte. 57 % (n = 20) gaben an, dass die Sprache des Umweltdokumentarfilms *Home* schwer war und nur mit Hilfe der Bilder verstanden werden konnte. Den Umweltdokumentarfilm *Home* fanden 28 % (n = 10) der Deutschlernenden zu lang. Lediglich 0,8 % (n = 3) bemerkten, dass die Aufgaben im Begleitbuch zu schwer waren.

KAPITEL VII

ERGEBNISSE

7. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel folgt die kritische Betrachtung der für diese Arbeit konzipierten und durchgeführten Untersuchungen. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden im Rückblick auf die grundlegenden Hypothesen und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes der Fremdsprachenforschung diskutiert.

1. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit zum Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes ist deutlich geworden, dass die Deutschlernenden der Experimentalgruppe den umweltbezogenen sowie den allgemeinen Wortschatz viel besser gelernt haben als die Deutschlernenden in der Kontrollgruppe. Die Ergebnisse der Wortschatztests liefern damit neue konkrete Informationen aus einem bisher überhaupt nicht erforschten Gebiet, da der Einsatz von Umweltdokumentarfilmen in den deutschen Vorbereitungsklassen bisher nicht eingesetzt und untersucht worden ist. Die erste Hypothese (Haupthypothese) dieser Arbeit beabsichtigte, den Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur *Entwicklung des umweltbezogenen Wortschatzes* festzustellen, welcher trotz der allgemein anerkannten und zu fördernden Bedeutung in gedruckten Lehrwerken beschränkt verfügbar ist. Die Ergebnisse der für diese Haupthypothese durchgeführten Wortschatztests ergaben, dass die Deutschlernenden am meisten die Wortgruppe Umweltinstitutionen erweitert haben. Der Grund dafür liegt mit großer Wahrscheinlichkeit darin, dass bei dieser Begriffsgruppe nur vier Umweltinstitutionen vorhanden waren und die vor der Durchführung laut der Befunde des Wortschatzvortests von den meisten Deutschlernenden nicht gekannt waren. Der Begriffskategorie Umweltinstitutionen folgte verständlicherweise die Wortgruppe Umwelt, welches das Hauptthema dieser Arbeit war und bei der Filmführung mit zahlreichen schriftlichen und mündlichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Unterrichtes unterstützt wurde. Die Umweltdokumentarfilme begünstigten laut diesen Ergebnissen den Erwerb des vorgesehenen umweltbezogenen Wortschatzes und

verifizieren somit wie erwartet die Haupthypothese. Interessant bei den Befunden scheint, dass besonders die Erweiterung der Begriffskategorie Klima und Wetter am niedrigsten ist, doch dies ist damit zu erklären, dass die Vokabeln dieser Gruppe schon beim Vortest am bekanntesten waren, denn dieses Thema knüpft an das Alltagswissen der Lernenden und kommt dazu fast in allen gedruckten Lehrwerken schon im Sprachniveau A1 vor. Die Ergebnisse des Wortschatztestes, der persönlichen Beobachtungen und der Interviews in der Klasse bestätigen, dass die Umweltdokumentarfilme Beitrag zur Entwicklung des Mitteilungs- und Verstehenswortschatzes sowie des potenziellen Wortschatzes leisten.

2. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Deutschlernenden mit dem Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF-Unterricht nicht nur den umweltbezogenen sondern auch den *allgemeinen Wortschatz* viel besser lernen und behalten, da die Ergebnisse der Wortschatzvor- und Nachttests von Deutschlernenden der Kontrollgruppe, die in der Klasse ausschließlich mit schriftlichen Lernmaterialien gearbeitet haben, bei allen Wortgruppen einen enorm niedrigen Zuwachs zeigen. Dies unterstützt viele theoretische Erläuterungen bezüglich der Filmarbeit und deren Beitrag zu den Sprachfertigkeiten sowie dem Wortschatz (Brandi 1985/1996;; Schwerdtfeger, 1989/2003; Löschmann, 1992/1993; Funk, 1994; Rampillon, 1995; Burger, 1995/2012; Bohn, 1996/1999; Stoller, 1998; Hecht, 1999; Bimmel und Rampillon, 2000; Hildebrandt, 2001; Sherman, 2003; Ünver, 2004; Biechele, 2006/2007; Chudak, 2008a; Lay, 2009a; Welke, 2010/2012; Toth, 2010; Rybarczyk, 2012; Vysockayja, 2013; Vester, 2014). Zwar hatten während der Durchführung dieser Arbeit alle Deutschlernenden der Experimental- und Kontrollgruppe Zugriff auf dieselben filmischen Materialien, doch ein Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse ist, dass beim Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF-Unterricht die Aufmerksamkeit der Deutschlernenden durch den Lehrer und die individuellen und gemeinsamen Aktivitäten stärker gesteuert wurde, so dass die Deutschlernenden genauer wussten, was sie lernen sollten. Dieses Ergebnis unterstützt die Hypothese von Bohn (1999), dass das gemeinsame Erarbeiten des neuen Wortschatzes einem gemeinsamen Aushandlungsprozess ähnelt und lernfördernd ist. Bei dieser Arbeit wurde auch die Erläuterung von Bohn (ebd.) berücksichtigt, dass beim Wortschatzerwerb Schwierigkeiten auftreten, die zum Teil mit dem Gebrauch / der Verwendung zusammenhängen und mit der Mehrdimensionalität der lexikalischen

Einheiten verbunden sind, z. B. die phonetisch - phonologische mit ihrer graphisch - graphematischen Entsprechung. Mit dem Einsatz von Umweltdokumentarfilmen wurde laut der Ergebnisse dieser Arbeit diese Schwierigkeit teilweise überwunden, denn die Deutschlernenden konnten den Wortschatz in einem sinnvollen Kontext (kontextualisiert) in Verbindung mit visuellen und akustischen Eindrücken (mehrkanalig) lernen. Dies verifiziert die Hypothese 2 dieser vorliegenden Arbeit, dass Umweltdokumentarfilme auch zur *Erweiterung des allgemeinen Wortschatzes* dienen.

3. In dieser Arbeit zeigte es sich, dass fast alle Deutschlernenden der Experimental- und Kontrollgruppe *für den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen* im DaF-Unterricht sind und sie als nützlich für die Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse einordnen. Damit wird zwar die Hypothese 3 dieser vorliegenden Arbeit zum Teil verifiziert, d. h. die Deutschlernenden betrachten den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF-Unterricht als motivierend und nützlich, doch bei der Frage über den Beitrag der Umweltdokumentarfilme zu den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten kam heraus, dass sich die Deutschlernenden nicht bewusst waren, welche Fertigkeiten damit zu erweitern waren. Dies ist aber zum Teil ein erwarteter Befund, da die meisten Deutschlernenden den Ergebnissen zufolge zum ersten Mal mit filmischen Materialien lernten und wenig Erfahrung mit fertigkeitenorientiertem Sprachunterricht hatten. Zusammenfassend zeigte es sich, dass der Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im Unterricht DaF einerseits das Hör-Seh-Verstehen und – im Sinne kombinierter Fertigkeiten – das verstehende Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen sowie die Ausspracheschulung trainiert, landeskundliches und interkulturelles Wissen vermittelt aber überdies auch die Erweiterung des Wortschatzes ermöglicht. Dies unterstützt nicht nur die von Chudak (2010) formulierten Abschlussthese der IDT 2009 zu den Vorteilen vom Filmeinsatz, sondern bestätigt den Teil der Hypothese 3, dass Umweltdokumentarfilme ein enormes *Potenzial zur Förderung verschiedener sprachlicher Fertigkeiten sowie Weltwissen* besitzen.
4. Die Ergebnisse der Befragungen zu Sehgewohnheiten und Einstellungen zu Dokumentarfilmen im Fremdsprachenunterricht und deren Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten ergaben, dass die Mehrheit der Deutschlernenden im Fernsehen Dokumentarfilme bevorzugt. Dieses Ergebnis ist interessant, da gewöhnlich Dokumentarfilme als langweilig betrachtet werden. Deshalb ist es

naheliegender zu folgern, dass einerseits das Interesse der Deutschlernenden an Informationen über die real existierende Welt steigt und dass sie den Dokumentarfilm immer mehr priorisieren. Und obwohl Lehrende immer noch beim Filmeinsatz mit vielen Problemen konfrontiert werden (Sherman, 2003; Sass, 2007) und in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten keine Seminare wie ‚Film im Fremdsprachenunterricht‘ angeboten werden, zeigt diese Arbeit auch anhand der Beobachtungen und Interviews in der Klasse, dass das Interesse der Deutschlernenden sehr hoch ist und verifiziert somit die Hypothese 4 dieser Arbeit, dass die Deutschlernenden *für den Einsatz von filmischen Unterrichtsmaterialien sind* und dass Dokumentarfilme für mehr *Motivationsseffekt* sorgen als andere Fernsehsendungen und Filmgenres.

5. Die Beobachtungen der Leistungen der Deutschlernenden bei der Überwältigung von den Unterrichtsaktivitäten sowie ihre Äußerungen und Antworten bei den Interviews in der Klasse bestätigten die Hypothese 5, dass die Umweltdokumentarfilme einen effizienten Beitrag zur Entwicklung *des sozialen Verantwortungsbewusstseins bzw. Umweltbewusstseins* leisten. Dadurch wurde auch bewiesen, dass Umweltdokumentarfilme nicht nur zur Erweiterung von Sprachkenntnissen, sondern auch im Rahmen der *nachhaltigen Entwicklung* bzw. der von verschiedenen staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen geförderten *globalen Umwelterziehung (environmental literacy)* eingesetzt werden können (Stempleski, 1993; Jakobs und Cates, 1999; Cates, 2005; Kuchler, 2009; Nkwetisama, 2011; Erfani, 2012).

6. Die Befunde dieser Arbeit ergaben auch, dass die Deutschlernenden mit dem Einsatz von filmischen Materialien nicht nur motivierter sondern auch *effektiver* lernen. Dies unterstützt alle Erläuterungen von den ersten Studien (Brandi, 1985; Stoller, 1988; Schwerdfeger, 1989) bis zu den jüngsten Studien (Biechele 2006, Hildebrandt, 2001; Sass, 2007; Seferoğlu, 2008; Lay, 2009a; Chudak, 2010; Toth, 2010; Mosig, 2011; Maluguti und Thoma, 2012; Welke, 2012; Stückler-Sturm, 2013; Vsockaya, 2013; Vester, 2014), die in ihren theoretischen Arbeiten die Vorteile des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht und ihre didaktische Funktion betont haben. Somit wird die Hypothese 6 bestätigt, dass mithilfe der Filme nicht nur mehr Motivation sondern auch *mehr Erfolg* erzielt wird als rein gedruckte Lehrmaterialien.

7. Da die Deutschlernenden auch an der Bestimmung der Umweltdokumentarfilme aktiv teilnahmen und die Aufgaben in verschiedenen sozialen Arbeitsformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) eingesetzt wurden, wurden auch die von Lay (2009a) auf die Filmarbeit angewandten bildungstheoretischen Leitvorstellungen von Klafki (1963) bestätigt, dass Filme die *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* der Deutschlernenden entwickeln. Außerdem wurden auch Lays (2009a) Erläuterungen unterstützt, dass Filme die *kreativen und selbst bestimmten Formen der Textproduktion* entwickeln sowie *den kritischen Umgang mit Medien* beeinflussen. Denn bei der Vorbereitung von Collagen, Karikaturen und Präsentationen mussten die Deutschlernenden die filmischen Materialien selbstständig steuern und eigenständig für ihre Bedürfnisse aufarbeiten und verarbeiten. Die von den Deutschlernenden entwickelten Materialien und Präsentationen über die Umwelt sowie deren Leistung bei der Überwältigung dieser Aufgaben dienen somit zur Bestätigung der Hypothese 7.

Anschließend ist festzuhalten, dass diese vorliegende Arbeit ihre Zielstellungen zum großen Teil erfüllt hat, d. h. der Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes wurde deutlich bestätigt, doch für die anderen Fertigkeiten, wie das Hör-Seh-Verstehen, wurden keine empirischen Untersuchungen durchgeführt. Auch eine detaillierte Forschung zur Förderung des Lehrens vom sozialen Verantwortungsbewusstsein und zur Feststellung des Beitrags von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Umweltbewusstseins wurde aufgrund der thematischen Ausrichtung dieser Arbeit nicht durchgeführt, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Außerdem hat sich diese Arbeit kritisch mit den erzielten Befunden auseinandergesetzt und bildet eine fundierte Grundlage für weitere Forschungen mit anderen Gruppen von Deutschlernenden.

KAPITEL VIII

SCHLUSSFOLGERUNGEN

8. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONSEQUENZEN

Auf Basis der zuvor ausführlich dargestellten und diskutierten Befunde der Untersuchungen dieser Arbeit werden für den Einsatz von Umweltdokumentarfilmen im DaF/Z-Unterricht folgende konkrete Vorschläge formuliert.

1. In Bezug auf die in dieser Arbeit erlangten Befunde sollten Umweltdokumentarfilme zur Vermittlung, Erweiterung und Festigung des fachbezogenen sowie allgemeinen Wortschatzes eingesetzt werden.
2. Damit Umweltdokumentarfilme nicht zu einer passiven Rezeption führen, ist für die Vorbereitungsphase zu empfehlen, alle sprachlichen Fertigkeiten als Ziel zu setzen. Es ist weiterhin zu untersuchen, welchen Beitrag Umweltdokumentarfilme zur Entwicklung verschiedener Fertigkeiten leisten.
3. Um den Lernenden die Möglichkeit zu schaffen, mit der dokumentarischen Sprachvariante konfrontiert zu werden, sollte der DaF/Z-Unterricht mit Hilfe von Umweltdokumentarfilmen unterstützt werden.
4. Weiterhin empfiehlt es sich, Umweltdokumentarfilme zur besseren Entwicklung der Medienkompetenz (*media literacy*) zu verwenden.
5. Ebenso sind Umweltdokumentarfilme zur Vermittlung und Erweiterung von landeskundlichen Informationen bzw. des Weltwissens einzusetzen.
6. Umweltdokumentarfilme sollten zur Entwicklung des Umweltbewusstseins der Lernenden sowie der Lehrpersonen im Rahmen des sozial verantwortungsbewussten

Unterrichts (SRT) und der globalen Umweltbildung (*environmental literacy*) eingesetzt werden.

7. Zu empfehlen ist, dass Umweltdokumentarfilme infolge der obengenannten Vorschläge zum integralen und festen Bestandteil des Unterrichts DaF/Z werden. Es geht dabei nicht um eine neue Kreation des DaF/Z-Unterrichts, sondern um eine effektive Unterstützung, Entwicklung und Verbesserung seiner Qualität beim Filmeinsatz.
8. Integration des Filmmaterials in den DaF/Z-Unterricht sollte Eingang in die Curricula und den Unterricht finden, damit das Filmmaterial zu einem selbstverständlichen Teil des DaF/Z-Unterrichts wird und die in dieser Arbeit empfohlenen Ziele erreicht werden können. Wie die Fertigkeiten verstehendes Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen sollte auch das Hör-Seh-Verstehen, das sich auf medienspezifische, handlungsorientierte, binnendifferenzierende, soziale und offene Formen des Lernens konzentriert, als ein separates Fach oder mindestens als transdisziplinäres Wahlfach angeboten werden. Bei bürokratischen oder sonstigen Hindernissen ist auch die Einbettung dieser Fertigkeit bzw. der Filmarbeit/Filmkompetenz in die bei der Lehrerausbildung disponiblen Fächer wie Materialienentwicklung, Hörverstehen, Leseverstehen oder Methoden des DaF/Z-Unterrichts zu empfehlen.
9. Die Medienkompetenz und die Filmdidaktisierung sind auch bei Seminaren, Konferenzen, Tagungen, Kongressen und Workshops für die Weiterbildung von Lehrkräften anzubieten. In diesem Zusammenhang ist zu fordern, dass in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für DaF/Z zu einer Reflexion über die Arbeit mit Umweltdokumentarfilmen angeregt wird.
10. Als weitere Tätigkeit ist den schulischen Bildungsorganisationen zu empfehlen, die nötige technische Ausstattung (Computer, Projektor usw.) zur Verfügung zu stellen und für deren zweckmäßigen Einsatz zu sorgen.
11. Nicht unbeachtet sollten die rechtlichen Aspekte, die zum Teil enorme Kosten mit sich bringen. Es ist zu empfehlen, für die für Ausbildung bestimmte Filme zu erleichtern, umzuformen oder anzupassen. Wie für die Kommissionen, die an der

Erarbeitung von Texten, Übungen und Prüfungen von Lehrwerken teilnehmen und wie für die Beschaffung von schriftlichen Materialien, sollte auch für die Didaktisierungsphase und die Filmbeschaffung ein Budget bereitgestellt werden.

12. Die Didaktisierung der Umweltdokumentarfilme für den effizienten Einsatz im DaF/Z-Unterricht ist von großer Bedeutung, da diese für verschiedene Zwecke dienen aber nicht als Unterrichtsmaterial produziert werden. Exzeptionell wäre auch, wenn Umweltdokumentarfilme mit ihren sprachlichen, landeskundlichen und medienästhetischen Eigenschaften bei der Erstellung der DaF/Z-Lehrwerke schon ab dem Niveau A1 eingeplant werden würden. Sequenzen von verschiedenen Umweltdokumentarfilmen könnten in die didaktischen Medienpakete der Lehrwerke aufgenommen und mit Aktivitäten zu verschiedenen Fertigkeiten unterstützt werden. Darüber hinaus könnten auch Umweltdokumentarfilme jeglicher Art wie Kurzfilme und Animationen speziell für alle Niveaustufen produziert und mit Zusatz- oder Begleitmaterialien ergänzt werden.
13. Da angesichts der klaren, verständlichen hochdeutschen Aussprache sowie der visuellen und audiovisuellen Eigenschaften der Umweltdokumentarfilme das Verstehen erleichtert wird, könnten Umweltdokumentarfilme als Übergang von sprachdidaktischen Kurzfilmen zu längeren authentischen Filmen wie Spielfilme, Literaturfilme eingesetzt werden.
14. Einen Impuls für zukünftige Untersuchungen bilden die positiven Befunde der Wortschatztests dieser Arbeit und bestätigen den Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Da außerdem noch festzustellen ist, dass die bislang in diesem Bereich durchgeführten Forschungen nicht ausreichend sind, sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen vonnöten. Diese würden einerseits die Ergebnisse dieser in diesem Bereich ersten Studie ergänzen, die lediglich auf der Basis einer relativ kleinen Stichprobe durchgeführt wurde, andererseits würden sie dazu dienen, den Beitrag der Dokumentarfilme zum DaF/Z-Unterricht genauer zu verstehen. Es ist jedoch nicht zu vergessen, dass die Umweltdokumentarfilme keine ersetzende Alternative für die anderen DaF/Z-Materialien darstellen, sondern eine ergänzende und bereichernde Rolle übernehmen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alyaz, Y., Doğan, M., Yetim, M. Özmut, O, Göçerler, H., Üzer, M. (2013). Home. Unterrichtsmaterialien. Deutsch als Fremdsprache B1. In: Öztürk, A. O. (Hrsg.), *Home*. Bursa: Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Arikan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6. (1), S. 87-99.
- Arthus-Bertrand, Y. (Reg.). (2009). *Home* [DVD], Frankreich: Elzevirfilms und Europacrop.
- Balzer, R. A. und Strauss, D. (1989). *Alles Gute!, ein deutscher Fernsehsprachkurs: Begleitbuch* (In Zusammenarbeit mit Gerdes, M., Stenzel, B. und Scherling, T.). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Barkemeyer, J. und Künzl, J. (Reg.). (2012). *Klimawandel* [Kurzfilm], Brandenburg: WissensWerte und BUNDjugend Brandenburg. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=dMDQzXvEBTE>. Letzter Zugriff: 05.08.2014.
- Besenböck, A. (2009). *Neue Wege im Dokumentarfilm. Michael Moore und der New Journalism*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien. Web: http://othes.univie.ac.at/6780/1/2009-09-23_9847717.pdf. Letzter Zugriff: 15.07.2014.
- Biechele, B. (2006). Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache-Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski H. und Wolff, A. (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 76. (S. 309-328). Regensburg: Wolff.
- Biechele, B. (2007). Ich sehe was, was du nicht siehst - Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, R. und Krumm, H. J. (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. (S. 194-205). München: iudicium.
- Bimmel, P. und Rampillon, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Bohn, R., und Schreiter, I. (1996). Wortschatzlernen - neuere Ansätze. In: Henrici, G. und Riemer, C. (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. 2. Auflage. (S. 196-197). Darmstadt: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Bohn, R. (1999). Probleme der Wortschatzarbeit. *Fernstudieneinheit 22*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Brandi, M. L. und Helmling, B. (1985). *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*. München: Goethe-Institut.
- Brandi, M. L. (1996). Video im Deutschunterricht. Eine Übungstopologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. *Fernstudieneinheit 13*. Berlin, u. a.: Langenscheidt.
- Braun, B., Doubek, M., Frater-Vogel, A., Fügert, N., Köhl-Kuhn, R., Sander, I., Trebesius-Bensch, U., Vitale, R., Behnes, S. und Langermann-Marquardt, M. (2011). *DaF kompakt. A1-B1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Burger, G. (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen, 94*. (6), S. 592-608.
- Burger, G. (2012). Spielfilme im Fremdsprachenunterricht: Eine chronologische Bibliografie. *Medienwissenschaft / Hamburg: Berichte und Papiere, 112*. S. 1-48.
- Burwitz-Melzer, E. M. und Quetz, J. (1999). *Einblicke – Ein deutscher Sprachkurs*. München: Inter Nationes & Goethe Institut.
- Cates, K. A. (1990). Teaching for a better world: Global issues and language education. *The Language Teacher, 14*. S. 3-5.
- Cates, K. A. (2005). Teaching for a better world: Global issues and language education. *Human Rights Education in Asian Schools, 3*. S. 41–52.
- Chudak, S. (2008a). Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: Chlosta, C.; Leder, G. und Krischer, B. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. (S. 125-140). Göttingen: Universitätsverlag
- Chudak, S. (2008b). Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht als eine der Möglichkeiten der Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe. In: Chlosta, C. und Jung, M. (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache, 81*. (S. 73-96). Düsseldorf: Universitätsdrucke Göttingen.
- Chudak, S. (2008c). Einsatz der Textsorte Film im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. *Studia Germanica Posnaniensia, 31*. S. 113-129.
- Chudak, S. (2010). IDT 2009. Deutsch bewegt – Zwischen Plenarvorträgen, Podien, Foren, Sektionsarbeit, Posterpräsentationen und Kulturveranstaltungen. Ein

- Tagungsbericht. *Hallo Deutschlehrer. Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes*, 30. S. 8-10.
- Dallapiazza, R. M., Von Jan, E., Blüggel, B. und Schüman, A. (2006). *Tangram 3*. München: Hueber Verlag.
- Dallapiazza, R. M., Evans, S., Fischer, R., Klimann, A., Schümann, A. und Winler, M. (2008). *Ziel B2, Band 1*. München: Hueber Verlag.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. und Sieber, T. (2013). *Netzwerk B1*. München: Klett-Langenscheidt GmbH.
- Duden. (2011). *Deutsches Universalwörterbuch. (7)*. Nördlingen: Bibliographisches Institut GmbH.
- DUK. (2003). *Grundlagentexte der UNESCO und der Deutschen UNESCO-Kommission*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Eismann, V. (2007). *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation B2-C1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Erfani, S. M. (2012). The Rationale for Introducing ‘Global Issues’ in English Textbook Development. *Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2*. (11), S. 2412-2416.
- Erkaya, O. R. (2008). Using Current Global Issues in EAP Teaching. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7. (2), S. 391 – 397.
- EUA. (1996). *COPERNICUS-University Charta for Sustainable Development*. (Übersetzt von Gehrs, T., Vieban, P.) Osnabrück: Universität Osnabrück. (Original: 1994, Genf). Web: http://www.tu-cottbus.de/btu/fileadmin/uploads/umwelt/Umweltpolitik_Umweltprogramm/COPERNICUS_Charta.pdf. Letzter Zugriff: 01.10.2014.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Quetz, J. in Zusammenarbeit mit Schieß, R. und Sköries, U.. Berlin u. a.: Langenscheidt (Original: 2001, New York).
- Fischer-Mitziviris, A. (2009). *Ausblick 2*. München: Hueber Verlag.
- Fischer-Mitziviris, A., Janke-Papanikolaou, S. (2010). *So geht's noch besser. Fertigkeitentraining Deutsch als Fremdsprache A2-B1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fothergill, A. und Linfield M. (Reg.). (2007). *Unsere Erde – Wunder des Lebens [DVD]*, Deutschland, Großbritannien und U.S.A: BBC und Universum Film.

- Funk, H. (1994) Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken. In: Kast, B. und Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (S. 55-61). Berlin: Langenscheidt.
- Funk, H., Kuhn, C., Demme, S. und Bayerlein, O. (2005). *Studio d A1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, H., Carla, C., Demme, S., Bayerlein, O., Winzer, B. und Christiany, C. (2006). *Studio d A2*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, H., Carla, C., Demme S., Winzer, B, Niemann, R. und Christiany, C. (2007). *Studio d B1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L. und Rische, K. (2013). *Studio 21 - Grundstufe A1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. und Wertenschlag L. (2005). *Profile deutsch - Buch mit CD-Rom*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Grierson, J. (1998). Grundsätze des Dokumentarfilms. In: Hohenberger, E. (Hrsg.) *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms, Band 3*. (S. 100-113). Berlin-Vorwerk.
- Hattendorf, M. (1994). *Dokumentarfilm und Authentizität. Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Konstanz: Ölschläger.
- Hecht, S. (1999). *Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitender Videomaterials im Fremdsprachenunterricht – unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Unvollständige Manuskriptversion. Web: <http://www.hauptstrasse117.de/de/forschung.html>. Letzter Zugriff: 29.11.2014.
- Hildebrand, J. (2001). *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis-Verlag Deubner.
- Hohenberger, E. (Hrsg.). (1998). *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Berlin: Vorwerk.
- IAU. (1993). *Kyoto Declaration on Sustainable Development*. Web: http://archive.www.iau-aiu.net/sd/sd_dkyoto.html. Letzter Zugriff: 19.11.2014.
- IKI. (Reg.). (2011). *Anpassung an den Klimawandel: Zeit für Entscheidungen* [Animationsfilm], Deutschland: GIZ GmbH und PIK. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=AWZlQDEotak>. Letzter Zugriff: 12.10.2014.
- Jakobs, M. G., Cates, K. (1999). Global Education in Second Language Teaching. *KATA, 1*. (1), S. 44-56.

- Kaufmann, S., Lemcke, C., Rohrman, L., Scherling, T., Sonntag, R. und Rusch, P. (2011). In Rodi, M. (Hg.). *Berliner Platz 3 Neu. Deutsch im Alltag*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt GmbH.
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning* 15. (5), S. 509–523. Web: <http://dx.doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>. Letzter Zugriff: 02.11.2014.
- Kirchmeyer S. und Vorderwülbecke K. (1997). *Blick auf Deutschland*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorien und Didaktik*. (6. Auflage). Basel und Weinheim: Beltz Verlag.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R., Ochmann, N. (2007). *Aspekte B1+*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Kontio, J. (2009). Bereiche der lexikalischen Kompetenz in Wortschatzübungen anhand der Lehrbuchserien In Touch und Genau. (Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, 2009). Web: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22343/URN_NBN_fi_jyu-200910093974.pdf?sequence=1. Letzter Zugriff: 08.12.2014.
- Kopp, G. und Büttner, S. (2004). *Planet 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Kopp, G., Büttner, S. und Alberti, J. (2005). *Planet 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Kopp, G., Büttner, S. und Alberti, J. (2006). *Planet 3*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Krenn, W. und Puchta, H. (2011). *Ideen 3: Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag.
- Kuhn, C., Niemann, R. M., Winzer-Kiontke, B., Sternberg, P., Würz, U., Levin, S. und Kreuz de Souza, V. G. (2010). In Funk, H. (Hrsg.), *Studio d. Die Mittelstufe*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Küchler, U. (2009). Umweltfilme im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer. (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. (S. 359-378). Stuttgart: ibidem.
- Lay, T. (2009a). Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film ‚Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday (1999)‘. *gfl-journal*, 1. S. 33-72.
- Lay, T. (2009b). Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14. (1), S. 1-36.

- Web: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/Lay2.htm>. Letzter Zugriff: 04.07.2014.
- Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.). (2009). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem.
- Löschmann, M. (1992). Wortschatzarbeit: Kommunikativ-intergrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung, U. O. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. (S. 311-320). Frankfurt am Main: Langenscheidt.
- Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: intergrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt am Main: Langenscheidt.
- Malaguti, S. und Thoma, N. (2012). Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17. (2), S. 1-6.
- Mosig, T. (2011). Die weltweite kulturelle Filmarbeit des Goethe-Instituts und deren Bedeutung für die internationale Wahrnehmung des deutschen Films. In: Schick, T und Ebbrecht, T. (Hrsg.), *Kino in Bewegung. Perspektiven des deutschen Gegenwartsfilms*. (S. 319-336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. *Fremdsprache Deutsch*, 3. S. 3-12.
- Neuner, G. (1991). Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. *Fremdsprache Deutsch*, 2, S. 75-84.
- Neuner, G., Pilypaityte, L., Vicente, S., Cristache, C. und Szakaly E. (2009). *Deutsch.com 2*. München: Hueber Verlag.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M. und Reimann, M. (2005). *Schritte international 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M. und Reimann, M. (2006). *Schritte international 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Nkwetisama, C. M. (2011). EFL/ESL and Environmental Education: Towards an Eco-Applied Linguistic Awareness in Cameroon. *World Journal of Education*, 1. S. 110-118.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. (1. Auflage). München: Max Hueber Verlag.

- Rybarczyk, R. (2012). Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17. (2), S. 143-156.
- Sass, A. (2007). Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 36. S. 5-13.
- Schwertfeger, I. C. (1986). Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Triangel*, 5. S. 4-19.
- Schwertfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Schwertfeger, I. C. (2003). Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, K. R.; Herbert, C.; Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. (S. 299-302). Tübingen und Basel: Francke.
- Seferoğlu, G. (2008). Using feature films in language classes. *Educational Studies*, 34. (1), S. 1-9.
- Sextro, M. (2009). Mockumentaries und die Dekonstruktion des klassischen Dokumentarfilms. In: Dittmar, J. F. (Hrsg.), *Berliner Schriften zur Medienwissenschaft*, 10. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Schmitz, H. und Schümann, A. (2002). *Redaktion D – Das Begleitbuch zum Video – Selbstlernmaterial Deutsch für Anfänger*. (In Zusammenarbeit mit Ochmann, N.). München: Inter Nationes & Wolters Kluwer Education.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- Sherrington, I. und Wingate, U. (2003). *Themen Aktuell 2*. München: Hueber Verlag.
- Specht, F. (2008.). *Schritte International A1/A2, DVD*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Stempleski, S. (1993). Linking the classroom to the world: The environment and EFL. *English Teaching Forum*, 31. (4), S. 2–11.
- Stoller, F. (8.-13. März 1988). *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. Chicago: IL. Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>.
Letzter Zugriff: 12.10.2014
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stückler-Sturm, B. (2012). Sprachlehrfilme für den AnfängerInnenunterricht. Zu den audiovisuellen Materialien der Lehrwerke studio d und Berliner Platz NEU. *Verbal*

- Newsletter Jahrgang XIII. Zeitschrift des Verbands für Angewandte Linguistik, 2.*
S. 16-17.
- Thaler, E. (2007). Film-based Language Learning. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht, 1.*
S. 9-14.
- Toth, C. (2010). *Verstehen durch Hören und Sehen. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Diplomarbeit. Wien: Universität Wien. Web: <http://othes.univie.ac.at/10449/>. Letzter Zugriff: 09.12.2014.
- ULSF. (1990). *The Tallories Declaration. 10 Point Action Plan.* Web: <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>. Letzter Zugriff: 10.11.2014
- UNCED. (1992) *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janerio, Brazil.
Web: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
Letzter Zugriff: 16.12.2014
- UNEA. (2014). *Ministerial outcome document of the first session of the United Nations Environment Assembly of the United Nations Environment Programme.*
Web: <http://www.unep.org/unea/docs/UNEA-1%20outcome%20document.pdf>.
Letzter Zugriff: 08.10.2014.
- UNEP und TVE International. (Reg.). (2003). *Ozzy Ozone* [Zeichentrickfilm], Spanien: Steve Walsh Productions.
- Ünver, Ş. (2004). Notwendigkeit und Nutzen eines Wortschatzheftes ausgehend von einer Analyse der DaF-Lehrwerkreihe 'Lern mit uns'. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26.* S. 196-204.
- Vor dem Esche, F. (Reg.). (2011). *Luft und Luftverschmutzung_Umweltverschmutzung. Teil 1 und 2* [Kurzfilm], Deutschland: Maxximal Movies.
- Vester, F. (2014). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* (36. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Vysockaja, A. (2013). Zum Einsatz von Werbespots im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene. *Miteinander. Informationen des Verbandes der Deutschlehrenden Litauens, 2.* (47), S. 7.
- Wahrig-Redaktion. (2011). *Brockhaus WAHRIG - Die deutsche Rechtschreibung.* (8. Auflage). Gütersloh, München: Wissen Media Verlag GmbH.

- Wahbeh, H. (2012). *Der Musikfilm als Form des Dokumentarfilms Eine Untersuchung über die Erzeugung einer realistischen Illusion im Dokumentarfilm anhand einer Analyse des Musikfilms ‚Berlin – Die Sinfonie der Grosstadt‘*. Unveröffentlichte Doktordissertation. Bauhaus-Universität Weimar, Weimar.
- WBT, Goethe Institut, ÖSD, EDK. (Hrsg.). (1999). *Zertifikat Deutsch: Lernziele und Testformat*. Frankfurt am Main: WBT.
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Web: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>. Letzter Zugriff: 15.12.2014
- Weck, H. und Jourdan, F. (2011). *Der Treibhauseffekt* [Kurzfilm], Köln: Universität Köln. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=fZKMAGB9o3M>. Letzter Zugriff: 12.07.2014.
- Wellmann, H., Haensch, G. und Götz, D. (2010). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Welke, T. und Chudak, S. (2010). Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *IDV-Magazin*, 82. S. 481-486.
- Welke, T. (2012). Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweit-sprache-Unterricht am Beispiel von ‚Novemberkind‘. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17. (2), S. 32-43. Web: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Welke.pdf>. Letzter Zugriff: 10.09.2014.
- Zamackas, A. (2001). Zum Einsatz literarischer Verfilmungen im Deutschunterricht für Germanistikstudenten. *žmogus ir žodis*, 3. S. 79-83. Web: <http://www.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2001/zam79-83.pdf>. Letzter Zugriff: 23.07.2014.

ANHANG 1: Fragebogen 1

Yabancı Dil Öğretiminde Belgesel İzlemeye İlişkin Görüş Belirleme Anketi

Sevgili öğrenciler,

Bu anket Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde yürütülmekte olan bir bilimsel araştırma projesi kapsamında sizlerin belgesel izleyip izlemediğinizi, bu konudaki görüşlerinizi, belgesel izlemiyorsanız nedenlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. **Ankete isim vb. kişisel bilgilerinizi yazmayınız.** Bu ankete verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve başka hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Anketin güvenilirliği açısından gereken bütün soruları yanıtlamanız önemlidir.

Projeye verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Anket No:

A. Genel Bilgiler

1. **Bölüm** : İngilizce Almanca Fransızca
2. **Sınıf** : 1 2 3 4
3. **Yaş** :
4. **Cinsiyet**: K E

B. Türkçe Film / Belgesel İzlemeye İlişkin Bilgiler

5. **Günde ortalama kaç saat TV izliyorsunuz? (İşaretleyiniz)** ⇒ 1 saatten az 1-2 saat
 3 saat veya daha fazla
6. **Ne tür film/dizi/program izlemeyi tercih ediyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)** ↓
 Aksiyon/Macera Animasyon/Çizgi Dram
 Komedi Romantik Bilim
Kurgu/Fantastik Korku/Gerilim Savaş
 Magazin Talk-Show Belgesel
 Diğer (Yazınız):
7. **Belgesel izliyorsanız ne tür belgeselleri tercih ediyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**
 Çevre ve Doğa Bilim ve Teknoloji Hayvanlar Alemi Astronomi Farklı Kültürler
 Tarih Spor Diğer (Yazınız:.....)
8. **Yaklaşık olarak ne sıklıkta belgesel film izliyorsunuz?** ⇒ Her gün Haftada bir İki haftada bir
 Ayda bir 2-3 ayda bir Zaman zaman (Düzensiz) Hiç
9. **Belgeselleri hangi platformlarda izliyorsunuz?** ⇒ TV CD/DVD/Blu-Ray
 İnternet Diğer(.....)
10. **Belgesel izlemiyorsanız veya yeterince izlemediğinizi düşünüyorsanız nedeni nedir?** ↓
 Zamanım yok
 Belgesellerden hoşlanmıyorum
 Yaygın TV kanallarında yeterince belgesel yayını yok
 Belgesel yayını yapan şifreli/özel kanallar evimizde yok
 Belgesel film CD/Blu-Ray/DVD'leri pahalı
 Diğer (Yazınız):.....
11. **Türkçe belgesel izlemenin kişisel gelişim açısından yararlı olduğuna inanıyor musunuz?** ⇨
 Evet Hayır Emin değilim

C. Yabancı Dilde Film / Belgesel İzlemeye İlişkin Bilgiler

12. **Derlerde film izliyor musunuz?** ⇒ Evet Hayır
(Cevabınız 'Hayır' ise 13., 14. ve 15. soruları yanıtlamayınız)
13. **Hangi derslerde film izliyorsunuz?**
(Yazınız).....
14. **Derlerde ne tür filmler izlediniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)** ↓
 Kısa filmler
 Sinema filmleri
 Belgesel filmler

-
- Kültürel içerikli filmler
Çizgi/Animasyon filmler
Diğer (Reklam, spor vb.) (Yazınız):

15. **Derslerde ne sıklıkta film izliyorsunuz?** Haftada bir Ayda bir Dönemde bir
 Daha seyrek

16. **Eğitiminizi gördüğünüz yabancı dilde belgesel film izlemek ister miydiniz?** ⇒ Evet Hayır
Emin değilim

17. **Öğrendiğiniz yabancı dilde özellikle ne tür belgeseller izlemek isterdiniz?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ⇒

- Çevre ve Doğa
Bilim ve Teknoloji
Hayvanlar Alemi
Astronomi
Farklı Kültürler
Tarih
Spor
Diğer (Yazınız:.....)

18. **Yabancı dil derslerinde belgesel film izlemenin kişisel gelişiminize olumlu katkısı olacağına inanıyor musunuz?** ⇒ Evet Hayır Emin değilim

19. **Yabancı dil derslerinde belgesel film izlemenin hangi dil yetilerinizin gelişimine olumlu katkısı olacağına inanıyorsunuz? Yazınız ⇒**

.....

ANHANG 2: Fragebogen 2



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
WORTSCHATZVORTEST

13.02.2013

Liebe Studierende,

Dieser Vortest hat das Ziel Ihren Wortschatz sowohl allgemein als auch zum Thema Umwelt zu ermitteln. Bitte übersetzen Sie nur die Vokabeln, über deren Bedeutung Sie sich sicher sind.

Geschlecht: weiblich männlichAlter: 17-20 21-25 25+

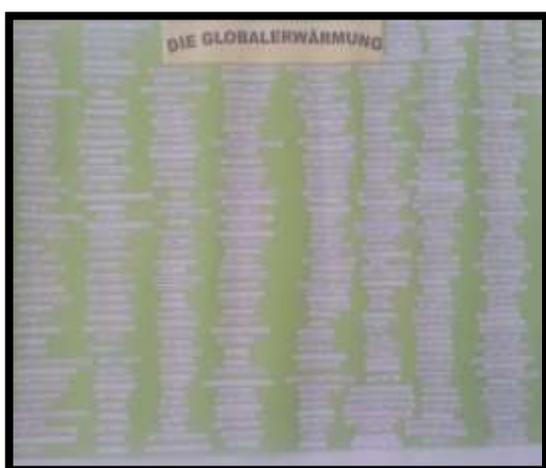
Nr.	Art.	Deutsch	Türkisch	Nr.	Art.	Deutsch	Türkisch
1	-r	Abfall		46	-r,	Brunnen	
2	-s	Abwasser		47	-r,	Busch	
3		abholzen		48	-r,	Dokumentarfilm	
4		absorbieren		49	-s,	Delta	
5	-s,	Ackerland		50	-r,	Donner	
6	-r,	Adler		51	-r,	Dschungel	
7		alarmierend		52	-r,	Dünger	
8	-s,	Altglas		53	-e,	Dürre	
9	-s,	Altpapier		54	-e,	Ebene	
10	-e,	Amphibien		55		einfrieren	
11		anpassen		56	-r,	Einwohner	
12		ansammeln		57	-s,	Einzugsgebiet	
13	-e,	Arktis		58	-s,	Eis	
14	-e,	Armut		59	-r,	Eisbär / Polarbär	
15	-e,	Art		60	-e,	Elektrizität	
16	-r,	Ast		61	-r,	Energiebedarf	
17		atmen		62	-e,	Energiequelle	
18	-e,	Aufforstung		63	-e,	Energiereserve	
19		auflösen		64	-r,	Energieverbrauch	
20		aufsaugen		65		entsalzen	
21		aufwärmen		66		entstehen	
22		ausbeuten		67	-e,	Entwaldung	
23		ausdauernd		68		entwickeln	
24		ausfallen		69	-s,	Entwicklungsland	
25		auslöschen		70		erben	
26		ausgleichen		71	-e,	Erdatmosphäre	
27		aussterben		72	-r,	Erdboden	
28		austrocknen		73	-e,	Erde	
29	-e	Auswirkung		74	-s,	Erdöl	
30	-r,	Baum		75	-e,	Erdrinne	
31		bearbeiten		76	-e,	Erdwärme	
32		bedrohen		77	-s,	Ergebnis	
33	-e,	Behörde		78		erhitzen	
34		belüften		79	-e,	Ernährung	
35	-r,	Berg		80		erneuerbar	
36		bevölkern		81		ernten	
37	-e,	Bevölkerungs- wanderung		82	-e,	Erosion	
38	-e,	Bewässerung		83		erwärmen	
39		bewohnt		84		erzeugen	
40	-r,	Biotreibstoff		85		existieren	
41	-s,	Blatt		86	-s,	Experiment	
42	-r,	Blitz		87		fallen	
43	-e,	Blüte		88		fällen	
44	-r,	Boden		89	-s,	Feld	
45	-r,	Brand		90	-r,	Fels	

91	-s,	Festland		154	-r,	Hügel		
92	-e,	Feuchtigkeit		155	-e,	Industrie		
93	-r,	Fischbestand		156	-s,	Insekt		
94		fischen		157	-e,	Insel		
95	-e,	Fläche		158		instabil		
96	-e,	Fleischproduktion		159		jagen		
97	-r,	Fluss		160	-s,	Jagdverbot		
98	-s,	Flussbett		161	-s,	Jahrhundert		
99	-e,	Flussmündung		162	-e,	Kälte		
100	-e,	Flut		163	-e,	Katastrophe		
101	-s,	Flüchtlingslager		164	-e,	Kette		
102		flüssig		165	-e,	Kläranlage		
103	-e,	Folge		166	-s,	Klima		
104	-e,	Forstwirtschaft		167	-e,	Klimaflüchtlinge		
105	-r,	Fortschritt		168	-r,	Klimaforscher		
106		freigeben		169	-r,	Klimaschützer		
107		fressen		170	-r,	Klimawandel		
108	-r,	Frost		171		knapp		
109		fruchtbar		172	-e,	Kohle		
110	-s,	Futter		173	-s,	Kohlendioxid		
111		gasförmig		174	-r,	Kohlenstoff		
112	-e,	Gattung		175		kondensieren		
113	-s,	Gebiet		176	-e,	Konsequenz		
114	-s,	Gebirge		177	-r,	Konsum		
115		gefährden		178	-r,	Kontinent		
116		gefährlich		179	-r,	Korallenriff		
117	-e,	Gegend		180	-s,	Kraftfahrzeug		
118	-e,	Generation		181	-s,	Kraftwerk		
119		geothermal		182	-r,	Kreislauf		
120	-e,	Gerechtigkeit		183	-e,	Kuh		
121	-e,	Gesellschaft		184		kühl		
122	-s,	Gestein		185		künstlich		
123	-s,	Getreide		186	-e,	Küste		
124	-s,	Gewächshaus		187		lagern		
125	-s,	Gewitter		188	-e,	Landmasse		
126		glatt		189	-e,	Landschaft		
127	-s,	Gleichgewicht		190	-r,	Landstrich		
128	-r,	Gletscher		191	-e,	Landwirtschaft		
129	-s,	Glied		192	-e,	Lebenserwartung		
130	-r,	Globus		193		lauterer/fairer Handel		
131		graben		194	-s,	Lebensmittel		
132	-r,	Grad		195	-s,	Lebewesen		
133	-s,	Gras		196	-r,	Luftstrom		
134		Greenpeace		197	-r,	Maßstab		
135	-r,	Grund		198	-e,	Maßnahme		
136	-s,	Grundnahrungsmittel		199	-e,	Materie		
137	-s,	Grundwasser		200	-s,	Meer		
138		grün		201	-e,	Meeres- schildkröte		
139	-s,	Gut		202	-r,	Meeresspiegel		
140	-r,	Hagel		203	-r,	Menschenaffe		
141	-r,	Hai		204	-s,	Methan		
142	-r,	Hang		205		mild		
143	-r,	Hautkrebs		206	-s,	Milieu		
144	-s,	Heim		207	-e,	Militärausgabe		
145		heiter		208	-e,	Monokultur		
146	-r,	Himmel		209	-r,	Monsunregen		
147	-e,	Himmelsrichtung		210	-e,	Muschel		
148	-e,	Hitze		211	-r,	Müll		
149	-s,	Hoheitsgewässer		212	-e,	Müllkippe		
150	-s,	Holz		213	-e,	Mülltonne		
151	-r,	Humus		214	-e,	Nahrung		
152		hungern		215	-s,	Nashorn		
153	-e,	Hungersnot		216	-r,	Nationalpark		

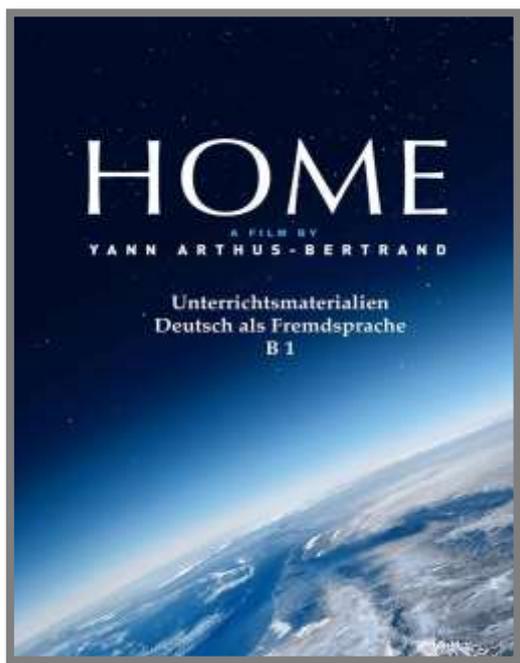
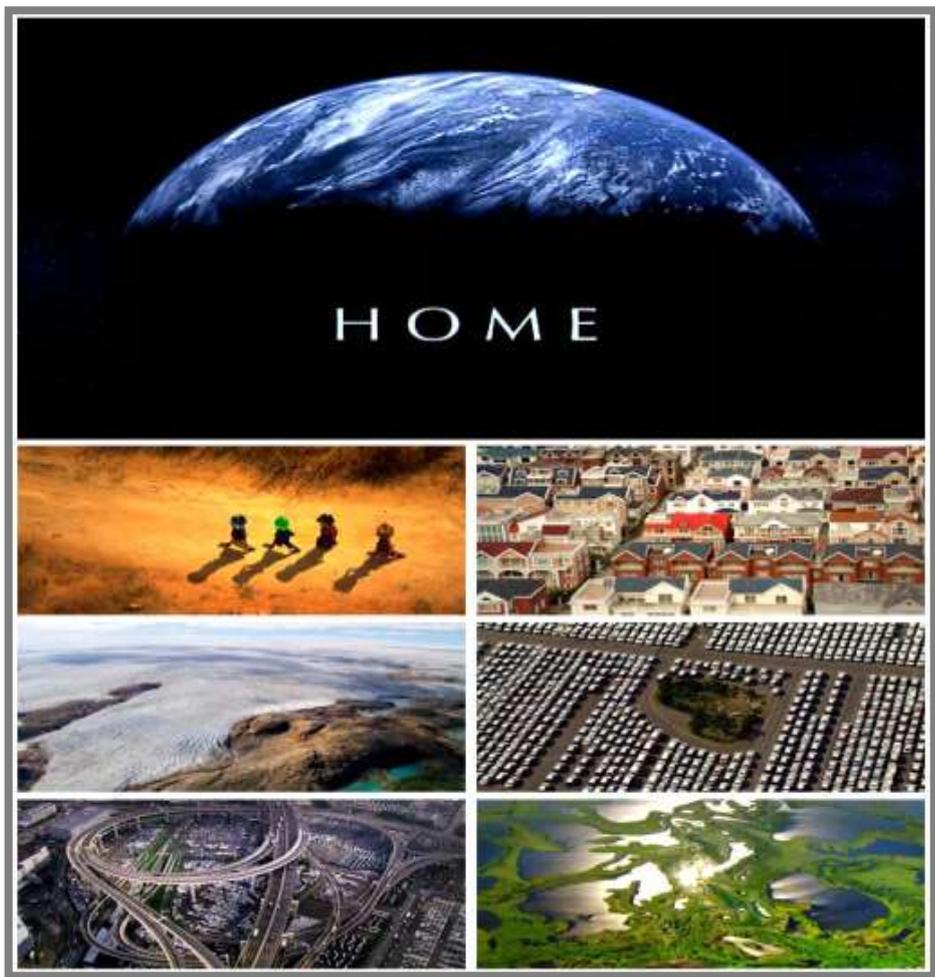
217	-e,	Natur			280		schützen		
218	-e,	Naturerscheinung			281	-e,	Schwerkraft		
219	-r,	Naturschatz			282	-r,	See		
220	-s,	Naturschutzgebiet			283	-s,	Seeotter		
221		natürlich			284		sesshaft		
222	-r,	Nebel			285		sich etw. bewusst sein		
223	-e,	Nichtregierungs- organisation (NGO)			286		sich reproduzieren		
224	-r,	Niederschlag			287		sinken		
225	-r,	Nomade			288	-r,	Smog		
226	-r,	Norden			289	-e,	Sojabohne		
227	-s,	Nordpolarmeer			290	-e,	Solaranlage		
228	-e,	Nordwestpassage			291	-e,	Solidarität		
229		notwendig			292	-r,	Sonnenkollektor		
230	-s,	Nutztier			293	-r,	Sonnenstrahl		
231	-e,	Oberfläche			294		sparen		
232	-r,	Ort			295	-e,	Stadt		
233	-r,	Osten			296		steigen		
234	-r,	Ozean			297		steil		
235	-s,	Ozonloch			298	-s,	Stickoxid		
236	-s,	Ökosystem			299	-r,	Storch		
237	-s,	Packeis			300	-e,	Strecke		
238	-r,	Permafrost			301	-r,	Strom		
239	-s,	Pestizid			302	-r,	Sturm		
240	-e,	Pflanze			303	-e,	Substanz		
241	-e,	Photosynthese			304	-r,	Süden		
242	-r,	Planet			305	-s,	Süßwasser		
243	-e,	Plantage			306	-s,	Tal		
244		plündern			307	-e,	Temperatur		
245	-r,	Pol			308		tief		
246	-s,	Polareis			309	-e,	Todeszone		
247	-e,	Priorität			310	-s,	Treibhaus		
248	-e,	Prognose			311	-r,	Treibhauseffekt		
249	-e,	Quelle			312	-r,	Treibstoff		
250		radioaktiv			313	-e,	Trinkwasserversorgung		
251	-e,	Ragwurz			314	-e,	Trockenperiode		
252	-r,	Rauch			315		tropisch		
253	-e,	Ressource			316	-s,	Ufer		
254		reflektieren			317	-e,	Umgebung		
255	-r,	Regen			318		umstürzen		
256	-e,	Regeneration			319	-e,	Umwelt		
257	-r,	Regenwald			320		umweltbewusst		
258		retten			321		umweltfreundlich		
259	-s,	Rind			322	-r,	Umweltschutz		
260	-r,	Riss			323	-e,	Umweltverschmutzung		
261	-e,	Robbe			324		unbewohnbar		
262	-r,	Rohstoff			325		unersetzbar		
263	-s,	Salzwasser			326		unerträglich		
264	-r,	Samen			327	-e,	Ungleichheit		
265	-r,	Sand			328	-s,	Universum		
266		sauber			329		unterirdisch		
267	-r,	Sauerregen			330	-e,	Unterstützung		
268	-r,	Sauerstoff			331		unvermeidlich		
269		saugen			332	-e,	Urbakterie		
270	-s,	Säugetier			333	-e,	Ursache		
271	-r,	Schaden			334	-r,	Ursprung		
272		schädlich			335	-r,	Urwald		
273	-r,	Schadstoff			336	-e,	Überbevölkerung		
274		scheinen			337	-e,	Überfischung		
275	-e,	Schicht			338	-r,	Überfluss		
276		schmelzen			339		überleben		
277	-r,	Schnee			340	-r,	Überlebenskampf		
278		schrecklich			341	-e,	Überschwemmung		
279		schrumpfen			342	-e,	Vegetation		

343		verändern							
344		verantwortungsvoll							
345		verbrauchen							
346		verbrennen							
347		verdursten							
348		vergiften							
349		verhungern							
350	-s,	Vermögen							
351		vernichten							
352	-e,	Verpackung							
353		verschont							
354	-e,	Verschwendung							
355		versorgen							
356	-e,	Verstädterung							
357		verursachen							
358	-e,	Vielfalt							
359	-r,	Vogel							
360	-e,	Voraussetzung							
361	-r,	Vulkan							
362		wachsen							
363	-r,	Wald							
364	-e,	Waldvernichtung							
365		wandeln							
366	-r	Wal							
367		warm							
368	-s,	Waschmittel							
369	-r,	Wasserdampf							
370	-r,	Wasserfall							
371	-r,	Wassermangel							
372	-r,	Wasservorrat							
373		wegwerfen							
374		wehen							
375	-s,	Weichtier							
376	-e,	Weide							
377	-e,	Welle							
378	-e,	Welt							
379	-s,	Wesen							
380	-r,	Westen							
381	-s,	Wetter							
382	-e,	Wiederaufforstung							
383		wild							
384	-r,	Wind							
385	-e,	Windkraft							
386	-r,	Windpark							
387	-r,	Wolkenkratzer							
388	-e,	Wurzel							
389	-e,	Wüste							
390	-r,	WWF							
391	-e,	Zelle							
392		zerstören							
393	-e,	Zivilisation							
394	-r,	Zufluss							
395		zunehmen							
396	-r,	Zustand							
397	-r,	Zuwanderer							
398		züchten							
399	-r,	Zweig							
400	-r,	Zyklus							

ANHANG 3: Fotos aus dem Klassenzimmer der Experimentalgruppe



ANHANG 4: Fotos aus dem Umweltdokumentarfilm ‚Home‘ und dem Begleitbuch



ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : İsviçre- 1976

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1993	1996	Bursa Cumhuriyet Lisesi
Lisans	1996	2000	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2012	2015	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce- Orta

: Almanca- Çok iyi

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
1.	2000-2006	A. Ü. TÖMER Bursa Şubesi
2.	2006-	Uludağ Üniversitesi

Yurt Dışı Görevleri :

Kullandığı Burslar :

Aldığı Ödüller :

Avrupa Dil Ödülü Projesi (2012) Teşvik Ödülü

AR-GE Günleri 2014 Birincilik Ödülü

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar : Germanistler Derneği

Editör veya Yayın Kurulu

Üyeliği :

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler :

Öğretiminde Belgesel Film Kullanımının Öğretmen Adaylarının Dil Yetileri ve Değer Eğitimi Gelişimine Katkısı Uludağ Üniversitesi: KUAP (E) – 2012 / 65

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar :

Doğan, M. (2012). *Ziele und Prinzipien: Deutsch für Vorbereitungsklassen*. Goethe Enstitüsü, DAAD ve Dokuz Eylül Üniversitesi işbirliği ile düzenlenen Türkiye Hazırlık Sınıfları Çalıştayı, İzmir/Türkiye.

Dođan, M. (2014). *Vorstellung des Projekts „Dokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht und deren Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und des Verantwortungsbewusstsein von Lehramt-Studierenden“*. XII. Uluslararası Türkiye Germanistler Kongresi, Kocaeli/Türkiye.

Yayımlanan Çalışmalar :

Diđer Profesyonel Etkinlikler:

20.05.2015

Mehmet DOĐAN

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Mehmet DOĞAN
Tez Adı	Der Beitrag von Umweltdokumentarfilmen zur Entwicklung des Wortschatzes von Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität
Enstitü	Eğitimi Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Yabancı Diller
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans Tezi
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Yunus ALYAZ
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza: