



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Einstellungen von Studierenden zum Einsatz von dokumentarischen Umwelt- und Naturfilmen als Lehr- und Lernmaterial für Deutsch als Fremdsprache*

Yunus ALYAZ¹, Mehmet DOĞAN²

¹U. Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi ABD

²U. Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Bölümü
alyaz@uludag.edu.tr, dmehmet@uludag.edu.tr

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wird über ein umfangreiches Forschungsprojekt berichtet, in dem ausgewählte Dokumentarfilme zu den Themen „Umwelt“ und „Natur“ während des Wintersemesters 2013-2014 bearbeitet wurden. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Einstellungen von DaF-Lehramtsstudierenden bezüglich des Einsatzes von dokumentarischen Umwelt- und Naturfilmen im Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Trotz didaktischer Diskussionen seit über vier Jahrzehnten konnte das Filmmedium aufgrund einer Vielzahl von Schwierigkeiten bisher keinen festen Platz im DaF-Unterricht einnehmen. Der Dokumentarfilm wurde weitgehend vernachlässigt. Um die Einstellungen der Deutschlernenden (154 Studentinnen und 25 Studenten im Alter von 18-32) gegenüber den dokumentarischen Umwelt- und Naturfilmen zu erfassen, wurde die Fertigkeiten-Skala mit 12 Items verwendet. Die Meinungen zur

* Umwelt- und Naturdokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht, Projekt-Kode: KUAP (E)-2012-65

Förderung von spezifischen Fertigungsbereichen (sprachlich, landeskundlich und filmästhetisch) ändern sich zwar je nach soziodemografischen Besonderheiten, jedoch lässt sich eine signifikante Differenz zwischen den Einstellungen vor und nach dem Projekt in eine positive Richtung feststellen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Umwelt, Natur, Dokumentarfilm, Sprachliche Fertigkeiten

Student Teachers' Attitudes Towards Using Documentary Movies on Environment and Nature as Course Materials for Teaching And Learning German as a Foreign Language

ABSTRACT

This paper presents the findings of an extensive research project on the use of environmental and nature documentaries in a language teaching context during the winter semester 2013. The focus is on the perceptions of GFL student teachers regarding the use of environmental and nature documentaries in teaching German as a foreign or second language. Despite four-decade long discussions on its didactic use, the film medium hasn't found a place in the GFL classroom due to a number of difficulties and obstacles and it has been largely neglected. To understand the attitudes of GFL student teachers towards using environmental and nature documentaries (154 female and 25 male students, aged between 18 and 32), a skill scale with 12 items was employed. The results indicate that the perceptions of student teachers prior to the project and after the completion of the project are predominantly positive. Perceptions of the gains in specific areas (language competence, knowledge about society and culture, median-competence) differ according to socio-demographic variables. However, a significant difference in the perceptions prior to the project and after completion of the project has been observed.

Key Words: German as Foreign Language, Environment, Nature, Documentary Movie, Linguistic Skills

EINFÜHRUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Meinungen von DaF-Lehramts-Studierenden gegenüber dem Einsatz von dokumentarischen Umwelt- und Naturfilmen als Lehr- und Lernmaterial im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht.

Der Einsatz des Filmmediums im Bildungsbereich führte besonders nach den 70er Jahren zu einer immer breiteren, bildungspolitischen Diskussion über die Filmdidaktik und fand dadurch Eingang in Lehr- und Lerncurricula. So wird das Filmmedium bereits seit über vier Jahrzehnten als Unterrichtsmaterial für DaF verwendet, auch wenn der Einsatz noch ungenügend ist.

Filme jeder Art werden im DaF-Unterricht zu drei primären Zielen eingesetzt, nämlich in erster Linie zur Förderung von Sprachkenntnissen, zweitens zur Vermittlung kultureller (landeskundlicher) Informationen und zuletzt zur Entwicklung filmisch-ästhetischer Kompetenzen (Brandt, 1996; Schwerdtfeger, 1989). Der Film als authentisches Unterrichtsmaterial, das unter anderem auch die Sehgewohnheiten einer visuell geprägten Generation der Gegenwart anspricht, bietet durch seinen reichen sprachlichen und landeskundlichen Inhalt, durch seine visuellen und audiovisuellen Komponenten und durch die medialen und narrativen Besonderheiten des Textgenres eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten für den Einsatz im DaF-Unterricht. Trotz bildungstheoretischer Diskussionen über die Vorteile des Mediums und des einzusetzenden Filmgenres und infolge der daraus entstandenen relativ positiven Entwicklungen in der Produktion von umfangreichen audiovisuellen DaF-Lehr- und Lernsets wie *Alles Gute!* (Baltzer und Strauss, 1989), *Einblicke* (Burwitz-Melzer und Quetz, 1999) und *Redaktion d* (Schmitz, Schümann und Ochmann, 2002) und sprachdidaktischen Kurzfilmen als Zusatzmaterial von DaF-Lehrwerken wie z. B. *Studio d* (Demme, et al., 2005), ‚Menschen‘ (Evans, Pude und Specht, 2012) ist das Filmmedium heutzutage kein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts (vgl. Lay, 2007; Leitzke-Ungerer, 2009; Thaler, 2007) und die Spielfilme nehmen verglichen mit den anderen Filmgenres den größten Platz im DaF-Unterricht ein (vgl. Burger, 1998; Stückler, 2012). Als Hürden beim Einsatz des Filmmediums im DaF-Unterricht nennen Burger (1983), Wilts (2001) und Raabe (2003) zeitlichen Aufwand, finanzielle Belastung und fehlende, unzureichende technische Ausstattung in den Bildungsinstitutionen, nicht ausreichende technische Qualifikationen von Lehrenden und didaktischen Aufwand. Im Laufe seiner vierzigjährigen Geschichte konnte der Film nicht zum festen Bestandteil des DaF-Unterrichts werden, weil er neben den genannten Gründen auch als „niedrige Form der Kunst“ gegenüber der hohen, schriftlichen Literatur angesehen wird und den Lernenden dabei - ungerechterweise - eine passive Rolle im Vergleich zum Lesen von schriftlichen Texten beigemessen wird (vgl. Ballstaedt, 2004; Toth, 2010; Ehnert, 1983, zitiert nach Stückler, 2012; Schörkhuber, 2003).

Die Vorteile des Filmmediums zur Förderung einzelner Fertigkeiten werden in der Fachliteratur vordergründig durch den audiovisuellen Charakter des Filmtextes, d. h. durch die Text-Bild-Laut-Bezüge im Film erläutert und in erster Linie zur Förderung der Fertigkeit Hörsehverstehen vorgeschlagen (Biechele, 2006; Henseler, Möller und Surkamp, 2011; Leitzke-Ungerer, 2009; Schwerdtfeger, 1989; Seidl, 2007; Stückler, 2012; Toth, 2010). Demnach werden aufgrund der Zusammenwirkung von bewegtem Bild, Ton und Sprache mehrere Informationskanäle zugleich bedient und es kommt zu einem intensiveren Erleben als z. B. bei Lesetexten. Das Filmmedium kann jedoch zur Förderung von allen sprachlichen (interaktiv-produktiven, rezeptiven und kognitiven) Fertigkeiten, die in der weltweit gängigen Fertigkeiten-Skala definiert werden, eingesetzt werden. Dies betonte Brandi (1985) schon in den frühen Phasen des Filmeinsatzes. Liebelt (1989), Niehoff (2005), Welke und Chudak (2010) nennen die Vorteile des Filmmediums für die Ausspracheschulung. Toth (2010) und Pudelko (2013) erläutern, neben anderen Fertigkeiten, in erster Linie die Relevanz der Filmarbeit im DaF-Unterricht zur Förderung des Hörverstehens. Liebelt (1989), Brandi (1996), Burger (1998) und Biechele (2008) behandeln die Potenziale und Einsatzmöglichkeiten des Filmmediums für die Verbesserung der Sprechfähigkeit der Deutschlernenden. Der reiche sprachliche Inhalt des Filmmediums ermöglicht auch die Förderung der Schreibfähigkeit (Kepser, 2000; Lay, 2009; Stückler, 2012; Toth, 2010) sowie die Vermittlung und Einarbeitung der Grammatik im DaF-Unterricht (Hecht, 1999; Pudelko, 2013; Schwerdtfeger, 1989; Toth, 2010). Die Arbeit mit dem Filmmedium im Unterricht bietet auch zahlreiche Möglichkeiten zur Vermittlung und Erweiterung des allgemeinen Wortschatzes (Lay, 2009; Toth, 2010) sowie fachsprachlicher Begriffe (Hahn und Schöler, 2013). Der Film verfügt auch durch die Verschriftlichung über ein großes Potenzial für Leseverstehens- und Diktataktivitäten (Grünewald, 2009).

DIE UNTERSUCHUNG

Die vorliegende Arbeit ist in thematisch-methodischer Hinsicht in fünf Aspekten neu. Wie auch Burger (1998) und Stückler (2012) schon betonten, behandeln die meisten Studien den didaktischen Wert von Spielfilmen und vernachlässigen die anderen Filmgenres, insbesondere dokumentarische Umwelt- und Naturfilme. In der hier zitierten Literatur geht es vor allem um die Vermittlung und Bearbeitung der Landeskunde unter traditioneller, städtisch orientierter, anthropogeographischer Perspektive (Gieselmann, 2010; Lys, 2010). Dieser Aufsatz hat das Ziel, durch die Arbeit mit Umwelt- und Naturfilmen, dem Plurizentrik - Prinzip des Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmens (Trim et al., 2001) entsprechend, die traditionelle Landeskunde um die Komponente der Naturgeographie der DACH-Länder zu erweitern. Dies kann einen wichtigen Beitrag zur Ergänzung und Bereicherung des DaF-Unterrichts leisten. In den meisten Studien über den Filmeinsatz im DaF-Unterricht wird entweder theoretisch vorgegangen oder die Daten werden lediglich qualitativ-deskriptiv bearbeitet. Quantitative Arbeiten wie von Hecht (1999) und Lay (2009) sind eher eine Seltenheit. In der vorliegenden Arbeit dagegen wird eine empirische Vorgehensweise verwendet, bei der die Lernermeinungen statistisch ausgewertet und dargestellt werden, was in den sprachdidaktischen Untersuchungen neben der qualitativ-deskriptiven Untersuchung eine relevante, ergänzende Rolle spielt. Während in den meisten Studien über die Filmarbeit im DaF-Unterricht didaktisch-theoretische Ansätze oder Materialien (wie z. B. Film, Textsorte u.a.) den Schwerpunkt bilden, wird in dieser Arbeit der Lerneraspekt untersucht, da der Erfolg der Filmarbeit im Unterricht vor allem von der intrinsischen Motivation von Lernenden abhängt. In den meisten sprachdidaktischen Arbeiten wurde die alte sprachliche Skala mit fünf Items verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch nun eine neue Fertigkeitsskala mit zehn Items eingesetzt, welche die Beschreibungen präziser ermöglicht.

Im Gegensatz zu einer relativen Vielzahl von Arbeiten über verschiedene Filmgenres wurde die Arbeit mit Umwelt- und Naturfilmen als Deutschlehr- und Lernmaterial sehr wenig dokumentiert und oft nur theoretisch behandelt. Nur Brandi (1996), Haase (2006), Lys (2010), Horstmann (2010), Welke und Chudak (2010) und Gieselmann (2010) erwähnen – ohne empirische Daten erhoben zu haben – die Potenziale des Filmmaterials und darunter auch der dokumentarischen Filmsequenzen und der Dokumentarfilme zur Förderung der sprachlichen, landeskundlich-interkulturellen und filmästhetischer Kompetenzen von Deutschlernenden. Das Projekt ‚Umwelt- und Naturfilme im Fremdsprachenunterricht‘, auf dessen Teilergebnissen diese Arbeit beruht, wurde konzipiert und durchgeführt, um einen relevanten Beitrag zur Ergänzung und Bereicherung des DaF-Unterrichts im Hinblick auf die sprachlichen, sowie landeskundlichen und filmästhetischen Aspekte zu leisten.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen vier Hypothesen über die Einstellungen von DaF-Studierenden zum Einsatz von dokumentarischen Umwelt- und Naturfilmen, die auf der theoretischen Basis entwickelt wurden.

Hypothese 1: Umwelt- und Naturfilme werden von den Studierenden schon vor dem Projekt nicht etwa als eine niedrige Kunstform oder ungeeignetes Unterrichtsmaterial, sondern als angemessenes, geeignetes Material für den DaF-Unterricht angesehen.

Schon vor dem Projekt werden deshalb ziemlich hohe, studentische Einstellungswerte den betreffenden Filmen gegenüber erwartet, da die Zielgruppe vorwiegend aus jüngeren Studierenden besteht und das Filmmedium sich unter jungen Lernern großer Beliebtheit erfreut. Jedoch sollten die studentischen Einstellungen bezüglich des Beitrags der Umwelt- und Naturfilme zur Förderung der sprachlichen, kulturellen und filmästhetischen Kompetenzen noch differenziert werden.

Hypothese 2: Nach dem Projekt werden die Einstellungen der Studierenden gegenüber des Einsatzes von Umwelt- und Naturfilmen im DaF-Unterricht auf der gesamten Skala (die gesamte Skala wird als eine einzige Variable betrachtet) sowie in den einzelnen Bereichen und Items positiver.

Hypothese 3: Unter den einzelnen Fertigkeiten wird besonders beim ‚Hörsehverstehen‘ der höchste Mittelwert erzielt, wie in vielen früheren Studien mit anderen Filmgenres, da die dokumentarischen Umwelt- und Naturfilme, technisch gesehen, wie alle anderen Filmtypen, ein audiovisuelles Textgenre darstellen.

Hypothese 4: Bezogen auf die sprachlichen Fertigkeitsbereiche vor und nach der Filmarbeit wird beim interaktiv-produktiven Bereich der höchste Einstellungsmittelwert erzielt, da die Studierenden das Filmmedium im DaF-Unterricht mehr mit den Rezeptionsgesprächen als mit den rezeptiven Fertigkeiten, im Einzelnen ‚Lesen‘, ‚Hören‘ und ‚Sehen‘, verbinden könnten.

Hypothese 5: Der Grad der Beliebtheitsmittelwerte kann sich auch am Ende des Projekts nach den soziodemografischen Variablen wie Geschlecht, Alter und Studienjahr unterscheiden. Es wird erwartet, dass das Alter und Studienjahr eine positive Auswirkung auf die Einstellungen der Studierenden haben, und dadurch z. B. ein Aufstieg der Einstellungswerte nach dem Studienjahr-, bzw. Altersaufstieg erfolgt, weil generell zu akzeptieren sei, dass mit dem Alter auch der Grad der Reife, bzw. der Bewusstheit steigt.

METHODE

Teilnehmer

Die Zielgruppe des Projekts sind Studierende des Instituts für Deutsch als Fremdsprache im Sommersemester 2013. 154 Studentinnen und 25 Studenten (insgesamt 179) im Alter von 18 bis 32 teilten ihre Meinungen durch Fragebögen mit: 46 davon sind im ersten, 43 im zweiten, 38 im dritten und 52 im vierten Studienjahr. Ihr Sprachniveau liegt bei A2 (n = 28), B1 (n = 81), B2 (n = 53), C1+ (n = 17). Bis zum Beginn des Projekts haben die Teilnehmer keine Kurse oder Seminare zum Thema ‚Umwelt und Natur‘ besucht. Nur 11 % (N = 21) der Teilnehmenden haben Umwelt- und Naturfilme auf Türkisch gesehen. Die Umfragen in der Vorbereitungsphase des Projekts ergaben, dass vor dem Projekt keiner der Teilnehmer dokumentarische oder fiktionale Umwelt- und Naturfilme im DaF-Unterricht gesehen hatte.

Datenerhebungsinstrumente

In dieser Arbeit wurde die neue Fertigkeitsskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Trim et al. 2001; DIE et al. 1999) ausgewählt – und durch eine schriftliche Befragung die Meinungen von Studierenden über die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten sowie landeskundlichen und filmästhetischen Kompetenzen durch die Arbeit mit den Umwelt- und Naturfilmen gesammelt. Dadurch soll der didaktische Wert der angesehenen/bearbeiteten Filme aus der studentischen Perspektive ermittelt werden. Die sprachlichen Fertigkeiten werden vom GER, anders als die traditionelle Einteilung (wie Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören und Grammatik), in drei Bereiche geteilt – nämlich den interaktiv-produktiven, rezeptiven und kognitiven Fertigkeitsbereich (3 Subskalen des sprachlichen Bereiches). Zum interaktiv-produktiven Fertigkeitsbereich gehören dialogisches (interaktives) und monologisches (produktives) Schreiben sowie dialogisches (interaktives) und monologisches (produktives) Sprechen. Zum rezeptiven Fertigkeitsbereich gehören Leseverstehen, Sehverstehen, Hörverstehen und Hörsehverstehen. Der kognitive Fertigkeitsbereich umfasst die Vermittlung und Einarbeitung der Grammatik und des Wortschatzes. In vielen theoretischen Arbeiten wird zwischen Wortschatz und Fachbegriffen unterschieden (Hahn und Schöler, 2013). Dadurch entstand – aus der sprachlichen Perspektive gesehen – im Gegensatz zur traditionellen Fünf-Item-Skala, eine neue Fähigkeitsskala mit zehn Items. Der kulturelle Aspekt ist nach wie vor ein fester Bestandteil des

DaF-Unterrichts. Wenn es um den Einsatz von Filmmaterialien geht, gehört auch die Förderung der filmästhetischen Kompetenz zur Skala (Toth, 2010; Stückler, 2012). Mit den zwei nichtsprachlichen Items (Landeskunde und Medienkompetenz) entsteht eine Skala mit insgesamt zwölf Items, die in jeglicher Art von Aktivitäten (Vermittlung, Festigung, Übertragung, Prüfung u.a.) und Materialien (Texte, Hörtexte, Filme u.a.) im DaF-Unterricht zu berücksichtigen sind. In dieser Arbeit wird die Ausspracheschulung zusammen mit der Fertigkeit „Sprechen“ behandelt. Rechtschreibung und Sehverstehen kommen nicht vor, da während der Filmarbeit keine Aktivitäten dazu durchgeführt wurden. So enthält die Fertigkeitsskala zwölf Items in zwei Subskalen (10 sprachliche und 2 nichtsprachliche), die die Teilnehmer mit den Werten von 1 bis 5 zu bewerten haben (1 = ‚stimme überhaupt nicht zu‘, 2 = ‚stimme nicht zu‘, 3 = neutral, 4 = ‚stimme zu‘, und 5 = ‚stimme völlig zu‘). Je höher die Werte der Skala demnach sind, desto positiver sind die Meinungen der Studierenden. Der Mittelwert 3.0 entspricht weder-noch, die Werte unter 3.0 entsprechen negativen und die Werte über 3.0 positiven Einstellungen. Die Daten wurden durch das Softwarepaket SPSS 21.0 analysiert. Für die Vergleiche von Variablen mit mehrfachen Parametern (wie z. B. Studienjahr) wurden ANOVA und für Variablen mit zweifachen Parametern (wie z. B. Geschlecht) unabhängige Stichproben t-Tests durchgeführt. Reliabilitätswerte wurden durch eine Probandengruppe von 154 Studentinnen und 25 Studenten im Alter von 18-32 berechnet. Die innere Konsistenz wurde durch Cronbachs Alpha-Koeffizient gemessen und ergab .64 für die Skala vor dem Projekt (12 Items) und .67 für die Skala nach dem Projekt (12 Items).

Prozedur

Die Daten wurden vor (September 2013) und nach der Filmarbeit (Dezember 2013 und Mai 2014) während der regelmäßigen Seminarstunden in acht Studierendengruppen an verschiedenen Tagen durch die schriftliche Fertigkeitsskala gesammelt. Die DaF-Lehramts-Studierenden wurden über die Ziele des Projekts und der Befragung informiert und es wurde betont, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig ist. Die Studierenden konnten ihre demographischen Eigenschaften wie Studienjahr, Alter, Geschlecht und Sprachniveau in den bestimmten Kästchen und zur Anonymisierung einen Kode auf den Fragebogen (Vortest) eintragen. Die Studierenden aus vier Studienjahren füllten im September 2013 die benötigten Informationen auf dem Fragebogen aus und bewerteten die Skala, indem sie die betreffenden Werte von eins bis fünf markierten. So wurden 196 Fragebögen gesammelt, 6 davon waren unbrauchbar, da die

demografischen Daten fehlten und 11 konnten wegen dem fehlerhaften Kode-Eintrag mit den Fragebögen nach der Filmarbeit nicht zusammengefügt werden. Insgesamt wurden 179 Fragebögen mit brauchbaren Daten zu den Meinungen von Studierenden vor und nach der Filmarbeit gesammelt.

BEFUNDE

Die erste Hypothese dieser Arbeit war, dass die DaF-Lehramts-Studierenden die Umwelt- und Naturfilme als angemessenes Unterrichtsmaterial für den DaF-Unterricht betrachten würden. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden vor und nach der Filmarbeit unabhängige Stichproben t-Tests durchgeführt, deren Ergebnisse in Tabelle 1 dargestellt werden.

Tabelle 1. Die Einstellungen von Studierenden gegenüber dem Beitrag der Umwelt- und Naturfilme

Bereiche	n	vor	nach	Paar-Differenzen (M)	SA	t
Sprachliche Entwicklung	179	3.05	3.89	-.84	.40	-28.18**
Kultureller Aspekt (Landeskunde)	179	3.11	4.04	-.93	1.01	-12.37**
Medienkompetenz	179	2.78	2.85	-.07	.26	-3.73**
Gesamt	179	3.04	3.82	-.78	.36	-28.86**

**p<.01

Nach der Verteilung der Mittelwerte auf Tabelle 1 werden die Filme von Studenten am meisten zur Förderung landeskundlicher Kenntnisse (M = 3.11), an zweiter Stelle zur Förderung der sprachlichen Entwicklung (M = 3.05) und zuletzt der Filmkompetenz (M = 2.78) angesehen. Der Mittelwert des Bereichs ‚Medienkompetenz‘ unterscheidet sich vor dem Projekt von den anderen Bereichen signifikant (p<.01). Im Nachtest dagegen entsteht eine entscheidende Differenz zwischen allen drei Bereichen. Signifikante Unterschiede gibt es zwischen den Einstellungen im Vor- (M = 3.04) und Nachtest (M = 3.82) in der Gesamtskala und in den einzelnen Bereichen. Der Mittelwert der Einstellungen zur Förderung von sprachlichen Fertigkeiten im Nachtest (M = 3.89) unterscheidet sich vom Mittelwert des Vortests signifikant (p<.01) und nähert sich damit dem Wert der ‚Zustimmung‘. Obwohl auch bei der Förderung der Medienkompetenz (M = 2.85) im Nachtest eine signifikante Differenz in eine positive Richtung erzielt wurde, bleibt hier der Mittelwert unter dem Wert der ‚Unsicherheit‘ und

unterscheidet sich von den sprachlichen und landeskundlichen Bereichen im Vor- und Nachtest signifikant ($p < .01$), die voneinander nur im Vortest entscheidend differieren.

Um die Meinungen von Studierenden über den Beitrag der Umwelt- und Naturfilme zur sprachlichen Entwicklung näher zu beschreiben und die zweite Hypothese (ein Teil davon wurde oben behandelt) zu testen, wurde auch die Verteilung des Mittelwerts sprachlicher Entwicklung nach drei Fertigungsbereichen untersucht.

Tabelle 2. Die Verteilung der Einstellungswerte von Studierenden nach den sprachlichen Fertigungsbereichen

Sprachliche Fertigungsbereiche	N	vor	nach	Paar-Differenzen (M)	SA	t
interaktiv-produktiv	179	3.16	3.65	-.49	.51	-12.91**
Rezeptiv	179	2.88	4.03	-1.15	.60	-25.74**
Kognitiv	179	3.17	3.94	-.77	.58	-17.79**
Gesamt	179	3.05	3.89	-.84	.40	-28.18**

** $p < .01$

Wie in Tabelle 2 dargestellt, beurteilen die Germanistik-Studierenden die Umwelt- und Naturfilme vor der Filmarbeit als am besten geeignet zur Förderung kognitiver ($M = 3.17$), interaktiv-produktiver ($M = 3.16$) und zuletzt rezeptiver Fertigkeiten ($M = 2.88$). Die Einstellungsmittelwerte zur Förderung der rezeptiven Fertigkeit ($M = 2.88$) im Vortest unterscheiden sich von den anderen Fertigungsbereichen signifikant ($p < .01$). In allen drei Fertigungsbereichen im Nachtest ergibt sich eine entscheidende Differenz ($p < .01$), als Konsequenz auch für den Mittelwert der gesamten Subskala ($M = 3.89$) und diese unterscheidet sich erheblich vom Vortest ($M = 3.05$). Anders als im Vortest wird im Nachtest der höchste Anstieg bei der Förderung rezeptiver Fertigkeiten ($M = 4.03$) ermittelt.

Für eine punktuelle und präzise Beschreibung der Vorteile von Umwelt- und Naturfilmen im DaF-Unterricht aus studentischer Perspektive wird die Verteilung der Mittelwerte auch nach den einzelnen Fertigkeiten untersucht und die Befunde in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3. Die Verteilung der Einstellungswerte von Studierenden nach den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten

Fertigkeitsbereiche und Fertigkeiten	n	Vor	nach	Paar-Differenzen (M)	SA	T
Interaktiv-produktiv						
<i>Sprechen</i>	179	3.60	4.15	-.55	.97	-7.53**
<i>Aussprache</i>	179	3.26	3.79	-.53	.93	-7.67**
<i>Schreiben</i>	179	2.64	3.03	-.39	.77	-6.82**
Rezeptiv						
<i>Hörverstehen</i>	179	3.09	4.06	-.97	1.10	-11.80**
<i>Hörsehverstehen</i>	179	3.49	4.46	-.98	1.00	-13.08**
<i>Sehverstehen</i>	179	2.92	3.47	-.56	.88	-8.48**
<i>Leseverstehen</i>	179	2.03	4.15	-2.12	1.17	-24.17**
Kognitiv						
<i>Grammatik</i>	179	2.51	3.82	-1.31	1.03	-16.92**
<i>Allgemeiner Wortschatz</i>	179	3.21	4.24	-1.03	.87	-15.83**
<i>Fachbegriffe</i>	179	3.80	3.77	.03	1.04	.43

**p<.01

Die Einstellungsmittelwerte aller einzelnen Fertigkeiten vor und nach dem Projekt unterscheiden sich signifikant voneinander ($p < .01$). Dies weist darauf hin, dass die Studierenden im Vortest die Umwelt- und Naturfilme am meisten zur Förderung von Fachbegriffen, danach zur Förderung der Sprechfertigkeit und am wenigsten zur Förderung des Leseverstehens, der Schreibfertigkeit und des Sehverstehens ansehen. Auch bei den einzelnen Fertigkeiten im Nachtest ergeben sich signifikante Differenzen im Vergleich zu den Vortestmittelwerten, ausgenommen der ‚Fachbegriffe‘ ($M = 3.77$), bei der sogar eine kleine, aber nicht signifikante, Senkung ($p > .05$) im Vergleich zum Vortest der Fall ist. Die Förderung des Hörsehverstehens erwies sich im Nachtest als das höchste Item ($M = 4.46$) gefolgt von der Erweiterung des allgemeinen Wortschatzes ($M = 4.24$), der Förderung der Fertigkeiten, ‚Sprechen‘ ($M = 4.15$) und ‚Lesen‘ ($M = 4.15$). Eine positive Veränderung wurde bei den Einstellungen der Informanten in allen Fertigkeiten – ausgenommen ‚Fachbegriffe‘ – erzielt, da sich die Mittelwerte aller Fertigkeiten im Nachtest entweder über oder nahe zur ‚Zustimmung‘ befinden. Der größte Unterschied zwischen Vor- und Nachtestmittelwerten entsteht bei den Fertigkeiten ‚Hörsehverstehen‘ und ‚Schreiben‘.

Um die dritte Hypothese zu testen, wird im Folgenden der Einfluss der soziodemographischen Variablen Studienjahr, Alter und Geschlecht auf die Einstellungen der Studierenden mit dem ANOVA-Test untersucht und verglichen. In Tabelle 4 werden die Unterschiede der Einstellungsmittelwerte nach dem Studienjahr dargestellt.

Tabelle 4. Vergleich der Einstellungswerte von Studierenden nach dem Studienjahr

Subskalen	n	Vor			nach		
		M	SA	Statistik	M	SA	Statistik
Interaktiv-produktiv							
1. Studienjahr	46	2.63	.46		3.27	.46	
2. Studienjahr	43	3.16	.48	F =	3.88	.41	F =
3. Studienjahr	38	3.29	.56	27.35**	3.68	.44	14.53**
4. Studienjahr	52	3.54	.54		3.79	.56	
Gesamt	179	3.16	.61		3.65	.53	
Rezeptiv							
1. Studienjahr	46	2.40	.42		4.00	.37	
2. Studienjahr	43	2.51	.43	F =	3.72	.48	F =
3. Studienjahr	38	3.05	.75	36.73**	4.01	.44	17.58**
4. Studienjahr	52	3.48	.65		4.34	.38	
Gesamt	179	2.88	.73		4.03	.47	
Kognitiv							
1. Studienjahr	46	3.06	.50		4.11	.39	
2. Studienjahr	43	3.12	.48	F =	3.84	.43	F =
3. Studienjahr	38	3.06	.54	4.21**	3.82	.41	4.48**
4. Studienjahr	52	3.40	.64		3.97	.43	
Gesamt	179	3.17	.56		3.94	.43	
Landeskunde							
1. Studienjahr	46	2.48	1.03		3.80	.81	
2. Studienjahr	43	3.51	.70	F =	3.86	.80	F =
3. Studienjahr	38	3.05	1.09	11.38**	3.97	.79	8.25**
4. Studienjahr	52	3.38	.87		4.46	.54	
Gesamt	179	3.11	1.00		4.04	.78	
Medienkompetenz							
1. Studienjahr	46	2.70	.87		2.89	.95	
2. Studienjahr	43	2.95	.75	F =	2.98	.77	F =
3. Studienjahr	38	2.53	.76	2.64	2.53	.76	2.81**
4. Studienjahr	52	2.88	.68		2.94	.64	
Gesamt	179	2.78	.78		2.85	.80	

*p<.05 und **p<.01.

Nach den in Tabelle 4 dargestellten Befunden hat der kognitive Bereich den höchsten Mittelwert ($M = 3.17$), gefolgt von dem interaktiv-produktiven Bereich ($M = 3.16$), der Landeskunde ($M = 3.11$), dem rezeptiven Bereich ($M = 2.88$) und zuletzt der Medienkompetenz ($M = 2.78$). Das erste Studienjahr zeigt bei der Bewertung der Förderung interaktiv-produktiver Fertigkeiten durch die Filmarbeit im Vortest den kleinsten Wert ($M = 2.63$) und damit einen bedeutsamen Unterschied zu den anderen drei Gruppen ($p < .01$). Während das zweite ($M = 3.16$) und dritte Studienjahr ($M = 3.29$) keine signifikanten Differenzen aufweisen ($p > .05$), ergab sich ein eindeutiger Unterschied zwischen dem zweiten und dem vierten Studienjahr ($M = 3.54$, $p > .05$). Beim rezeptiven Fertigkeitensbereich unterscheiden sich nur das dritte ($M = 3.05$) und das vierte Studienjahr ($M = 3.48$) voneinander und von den anderen beiden Gruppen signifikant ($p < .01$). Bei den kognitiven Fertigkeiten entstand lediglich eine Differenz zwischen dem zweiten ($M = 3.12$) und vierten Studienjahr ($M = 3.39$, $p < .05$). Bei der Bewertung der Förderung landeskundlicher Kenntnisse durch die Arbeit mit Umwelt- und Naturfilmen weist das erste Studienjahr den geringsten Mittelwert ($M = 2.48$) auf, der einem wesentlichen Unterschied mit den anderen drei Gruppen entspricht ($p < .01$), während sich die anderen drei Studienjahren nicht signifikant voneinander unterscheiden ($p > .05$). Zwischen den Mittelwerten aller vier Studienjahren zur Förderung der Medienkompetenz dagegen ergibt sich kein wesentlicher Unterschied ($p > .05$). Die Reihenfolge der Mittelwerte von den Bereichen ändert sich im Nachtest wie folgt: Landeskunde ($M = 4.04$), rezeptiver Bereich ($M = 4.03$), kognitiver Bereich ($M = 3.94$), interaktiv-produktiver Bereich ($M = 3.65$) und Medienkompetenz ($M = 2.85$). Der Mittelwert des ersten Studienjahres ($M = 3.27$) bei der Förderung der interaktiv-produktiven Fertigkeiten im Nachtest ist am geringsten und unterscheidet sich wesentlich von denen der anderen drei Studienjahren ($p < .01$), die untereinander keine signifikante Differenz aufweisen ($p > .05$). Bei der Förderung der rezeptiven Fertigkeiten dagegen hat das zweite Studienjahr den geringsten ($M = 3.72$) und das vierte Studienjahr den höchsten Mittelwert ($M = 4.34$) und beide weisen eine erhebliche Differenz von den anderen zwei Studienjahren auf ($p < .01$). Bei der Förderung des kognitiven Bereichs im Nachtest erreicht das erste Studienjahr den höchsten Wert ($M = 4.11$) und zeigt damit eine eindeutige Differenz ($p < .01$) zu den anderen drei Studienjahren, die voneinander keine signifikanten Unterschiede aufweisen ($p > .05$). Bei der Förderung der landeskundlichen Kenntnisse durch Umwelt- und Naturfilme erzielte das vierte Studienjahr den höchsten Wert ($M = 4.46$) und unterscheidet sich wesentlich von den anderen drei Studienjahren ($p < .01$). Der Mittelwert des ersten Studienjahres ($M = 2.53$)

zur Förderung der Medienkompetenz im Nachtest fällt am geringsten aus und unterscheidet sich von den anderen Studienjahren signifikant ($p < .01$).

Die Auswirkung des Geschlechtsfaktors auf die Einstellungen der Studierenden wurde durch t-Tests für unabhängige Stichproben verglichen. Die Vergleichsbefunde der Untersuchung werden in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5. Vergleich der Einstellungswerte von Studierenden nach dem Geschlecht

Subskalen	n	vor			nach		
		M	SA	Statistik	M	SA	Statistik
Interaktiv-produktiv							
<i>Weiblich</i>	154	3.16	.61	t =	3.63	.54	t =
<i>Männlich</i>	25	3.19	.62	-.20	3.77	.48	-1.22
Rezeptiv							
<i>weiblich</i>	154	2.89	.74	t =	4.03	.49	t =
<i>männlich</i>	25	2.84	.67	.30	4.06	.34	-.29
Kognitiv							
<i>weiblich</i>	154	3.19	.58	t =	3.92	.43	t =
<i>männlich</i>	25	3.07	.48	1.02	4.04	.41	-1.24
Landeskunde							
<i>weiblich</i>	154	3.10	1.01	t =	4.07	.79	t =
<i>männlich</i>	25	3.20	1.00	-.47	3.88	.67	1.14
Medienkompetenz							
<i>weiblich</i>	154	2.76	.80	t =	2.83	.82	t =
<i>männlich</i>	25	2.88	.60	-.88	2.96	.68	-.75

Der Vergleich der Stellungsmittelwerte zum Beitrag der Umwelt- und Naturfilme im DaF-Unterricht auf der geschlechtsspezifischen Grundlage ergibt weder vor noch nach dem Projekt ($p > .05$) einen wesentlichen Unterschied zwischen den Einstellungen von Studierenden. Die Einstellungswerte beider Geschlechtsgruppe steigen dagegen nach dem Projekt an.

Als weiterer Faktor wurde auch das Alter untersucht und die daraus resultierenden ANOVA-Befunde in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6. Vergleich der Einstellungswerte von Studierenden nach Altersgruppen

Subskalen	n	vor			nach		
		M	SD	Statistik	M	SD	Statistik
Interaktiv-produktiv							
17-20	111	2.97	.56	F =	3.60	.51	F =
21-24	61	3.46	.53	17.92**	3.74	.52	1.48
25+	7	3.67	.79		3.76	.81	
Rezeptiv							
17-20	111	2.55	.56	F =	3.88	.45	F =
21-24	61	3.41	.63	43.49**	4.25	.37	23.30**
25+	7	3.43	.90		4.64	.38	
Kognitiv							
17-20	111	3.08	.50	F =	3.94	.43	F =
21-24	61	3.31	.62	4.35**	3.95	.42	.07
25+	7	3.48	.77		4.00	.47	
Landeskunde							
17-20	111	2.94	1.03	F =	3.84	.82	F =
21-24	61	3.36	.90	5.03**	4.36	.58	11.86**
25+	7	3.71	.95		4.57	.54	
Medienkompetenz							
17-20	111	2.68	.80	F =	2.77	.84	F =
21-24	61	2.95	.69	2.38	3.00	.66	1.72
25+	7	2.71	.95		2.86	1.07	

**p<.01

Wie in Tabelle 6 dargestellt, hat die Altersgruppe ‚17-20‘ in fünf Bereichen im Vortest die kleinsten Mittelwerte und weist damit einen wesentlichen Unterschied zu den beiden anderen Altersgruppen ($p < .01$) auf, mit Ausnahme von ‚Medienkompetenz‘ ($M = 2.68$; $p > .05$). Nur bei der Förderung der interaktiv-produktiven Fertigkeiten gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen allen drei Altersgruppen ($p < .01$), während die Altersgruppen ‚21-24‘ und ‚25+‘ bei den restlichen Bereichen im Vortest voneinander nicht entscheidend differieren ($p > .05$). Auch im Nachtest hat die Altersgruppe ‚17-20‘ die kleinsten Mittelwerte in allen fünf Bereichen, unterscheidet sich von den anderen Altersgruppen aber nur in den Bereichen ‚rezeptive Fertigkeiten‘ und ‚Landeskunde‘ signifikant ($p < .01$), wobei auch die beiden anderen Altersgruppen voneinander wesentlich differieren ($p < .01$).

DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen, dass die Studierenden, sowohl in ihrer gegenwärtigen Rolle als Deutschlernende als auch in ihrer zukünftigen Rolle als Deutschlehrende, die dokumentarischen Umwelt- und Naturfilme schon vor dem Projekt als geeignete Materialien für den DaF-Unterricht betrachten und die Vorteile am besten zur Vermittlung und Übung landeskundlicher Informationen, an zweiter Stelle zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten und zuletzt der Medienkompetenz bewerten. Durch diese Ergebnisse wird die erste Hypothese der Arbeit teilweise verifiziert und die in der Fachliteratur genannte Annahme, dass die authentischen Filme für den DaF-Unterricht ungeeignet seien (Ehnert, 1983, zit. nach Stückler, 2012; Schörkuber, 2003; Ballstaedt, 2004, zit. nach Toth, 2010), teilweise falsifiziert. In der genannten Fachliteratur werden vor allem Spielfilme und authentische TV-Sendungen betrachtet. Auch Thaler (2007) manifestiert den Sieg des Films in der vierzigjährigen Diskussion über die Einsetzbarkeit des Filmmaterials und damit der populären Unterhaltungskultur. Die Ergebnisse dieser Studie unterscheiden sich von diesen durch den Einsatz von dokumentarischen Umwelt- und Naturfilmen, die nicht als Produkte der populären Unterhaltungskultur, sondern der hohen Kultur wie Literatur definiert werden können. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen eher die Annahmen über die Möglichkeiten der dokumentarischen Filme für den DaF-Unterricht von Brandi (1996) und besonders von Kuchler (2009), der den Nutzen der dokumentarischen und fiktiven Umwelt- und Naturfilme zur sprachlichen Entwicklung sowie für die Förderung des Umweltbewusstseins hypothetisierte. Seine Forderung: „Die Arbeit mit Filmen soll zu einem festen Teil des Fremdsprachenunterrichts werden und in den Curricula einen gesicherten Platz einnehmen“ (Etya, 2010) gilt auch für die dokumentarischen Umwelt- und Naturfilme.

Obwohl die Informantengruppe die bearbeiteten Filme als geeignete Materialien für den DaF-Unterricht ansieht, ist ihre Beteiligungsrate vor dem Projekt nicht all zu hoch, d. h. sie sahen die potentiellen Vorteile, waren sich aber bezüglich des konkreten Nutzens der Umwelt- und Naturfilme nicht sicher. Durch die erzielten mittelmäßigen Beliebtheitswerte vor der Filmarbeit, besonders im Bereich der Medienkompetenz, lässt sich die zweite, hohe Erwartungshypothese nur teilweise bestätigen. Warum die Einstellungen von Studierenden bei der Förderung der Medienkompetenz sowohl im Vor- als auch im Nachtest trotz einer signifikanten Verbesserung unter dem Wert der Unsicherheit bleibt, kann durch verschiedene Faktoren wie z. B. ungenügende Informationsvermittlung über die Filmkompetenz im

Unterricht, geringe Attraktion der Dokumentarfilme im Vergleich zu den Spielfilmen bezogen auf die filmischen Techniken oder durch die eventuelle Annahme, dass die Filmkompetenz nicht die Priorität des DaF-Unterrichts wäre, zumindest teilweise erklärt werden. Aber die möglichen, konkreten Gründe dieses relativ niedrigen Einstellungsmittelwerts vor dem Projekt sind unklar. Auch die eventuellen Gründe, warum die Zielgruppe die Filme im DaF-Unterricht in erster Linie als Mittel zum Austausch von kulturellen Informationen betrachtet, bleiben ungeklärt. Denn das primäre Ziel der Arbeit mit Filmen jeder Art ist die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten.

Am Ende des Filmarbeitssemesters, in dem in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten intensiv gearbeitet wurde, lässt sich feststellen, dass die studentischen Einstellungen dem Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht gegenüber als geeignete Materialien, bei der Förderung von sprachlichen Fertigkeiten, landeskundlicher Kenntnisse und filmästhetischer Kompetenzen sowie bei allen einzelnen Fertigkeiten – mit Ausnahme der Erweiterung der Fachbegriffe – signifikant (um 5 %) gestiegen sind. Diese Ergebnisse bestätigen die in der Fachliteratur für die anderen Filmgenres aufgestellte Hypothese, dass das Filmmedium zur Förderung von allen DaF-relevanten Fertigkeiten bzw. Kompetenzen eingesetzt werden kann (Schwerdtfeger, 1989; Brandi, 1996; Burger, 1998; Toth, 2010). Dass der Mittelwert des Items ‚Förderung der Fachbegriffe‘ trotz intensiver Filmarbeit und konträr zur Annahme von Hahn und Schöler (2013) um 0.3 % fällt, ist nicht entscheidend, da er sowohl im Vor- als auch im Nachtest dem Mittelwert der Zustimmung nahesteht und dadurch die Haupthypothese dieser Untersuchung bestätigt. Andererseits zeigt er, dass die dokumentarischen Umwelt- und Naturfilme von einem Bruchteil der Informantengruppe nicht mehr als Mittel zum Erwerb und zur Erweiterung der Fachsprache angesehen werden, obwohl sie es vor der Filmarbeit erwartet hatten.

Was die einzelnen Fertigkeiten betrifft, bestätigen die erwarteten, hohen Einstellungsmittelwerte im Vor- und Nachtest die in der Fachliteratur vorwiegend betonte Hypothese (Schwerdtfeger, 1989; Biechele, 2006; Seidl, 2007; Leitzke-Ungerer, 2009; Toth, 2010; Stückler, 2012), dass das Filmmedium, unabhängig vom Genre, in erster Linie zur Verbesserung des Hörsehverstehens geeignet ist. Durch dieses Ergebnis erwies sich die dritte Hypothese der Untersuchung als richtig und zeigt damit, dass die Umwelt- und Naturfilme, wie alle anderen Filmgenres, von den DaF-Lehramtsstudierenden als am besten geeignetes Material zur Förderung des Hörsehverstehens angesehen werden.

Laut den Einstellungen der DaF-Lehramtsstudierenden nach dem Projekt sind die bearbeiteten Filme am besten zur Förderung der Fertigkeiten im rezeptiven Bereich geeignet, während sie vor dem Projekt die Förderung der kognitiven und interaktiv-produktiven Fertigkeiten als geeigneter bewerteten. Damit erwies sich die vierte Hypothese der vorliegenden Studie als falsch. Zu diesem Ergebnis führten wahrscheinlich die Aktivitäten während des Projekts zum Hörverstehen, Hörsehverstehen und Leseverstehen durch Strategien wie Global-, Selektiv- und Detailverstehen, während nur wenige, exemplarische Aktivitäten zum Schreiben durchgeführt werden konnten. Es hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass die produktiv-interaktiven Fähigkeiten allgemein bekannte Schwächen der DaF-Lernenden sind und sie sich am wenigsten in diesen Bereichen zutrauen. Die Entwicklung der interaktiv-produktiven Fähigkeiten ist – nicht nur wenn es um das Filmmedium geht – beschwerlicher als bei der Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten und die Studierenden sind sich dessen bewusst.

Der Grad der Beliebtheitsmittelwerte änderte sich am Ende des Projekts nach den soziodemografischen Variablen Alter und Studienjahr, wie die fünfte Hypothese dieser Studie annimmt, während keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festzustellen waren. Dass es weder vor noch nach dem Projekt einen entscheidenden Unterschied zwischen den Einstellungsmittelwerten von Studierenden gibt, kann ein natürliches Ergebnis sein. Möglich ist aber auch, dass das nicht proportionale Verhältnis von weiblichen und männlichen Informanten zu diesem Ergebnis führte. Die Veränderung der Einstellungsmittelwerte nach Alter und Studienjahr im Vor- und Nachtest ziehen keinen linearen Ablauf nach oben oder nach unten. Das bedeutet, dass die soziodemographischen Eigenschaften Alter und Studienjahr einen bedeutenden Einfluss auf die Einstellungen der Studierenden haben. Jedoch steigen die Werte nicht relational in eine bestimmte Richtung von den Jüngsten zu den Älteren oder vom ersten Studienjahr zum vierten Studienjahr an oder umgekehrt, sondern bilden in der Verteilung ein zerstreutes Muster.

Trotz der sich ergebenden Abweichungen oder unerwarteten Ergebnisse im Detail, bestätigen die Befunde dieser Arbeit in globaler Hinsicht die Legitimität der Umwelt- und Naturfilme als Lehr- und Lernmaterial für den DaF-Unterricht aus studentischer Perspektive.

LITERATUR

- Ballstaedt, S.-P. (2004). Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft, Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In Kübler, H.-D., & Ellin, E. (Hg.). Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen (1-15). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.<http://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensge-sellschaft> (letzter Zugriff: 24.09.2014).
- Baltzer, R. A., & Strauss, D. (1989). Alles Gute!: ein deutscher Fernsehsprachkurs: Begleitbuch. Berlin: Langenscheidt.
- Biechele, B. (2006). Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache-Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Barkowski, H. und Wolff, A. (Hg.), Umbrüche. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005 (309-328). Regensburg: FaDaF.
- Biechele, B. (2008). Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In Kadzadej, B., Kristo, E., de Matteis, M., & Röhling, J. (Hg.), Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF) (105-123). Oberhausen: ATHENA.
- Brandi, M.-L. (1985). Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen. In Brandi, M.-L. und Helmling, B. (Hg.) München: Goethe-Institut.
- Brandi, M.-L. (1996). Video im Deutschunterricht. Eine Übungstopologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. München: Langenscheidt.
- Burger, G. (1983). Zur Analyse von Videospielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen und Materialhinweise. *Die Neueren Sprachen* 82 (2),169-182.
- Burger, G. (1998). Die Arbeit mit einem Spielfilm im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In Jung, U. O. H. (Hg.) Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer (202-207). Frankfurt (M): Peter Lang.

- Burwitz-Melzer, E.-M., & Quetz, J. (1999). Einblicke - Ein deutscher Sprachkurs - Handbuch für den DaF-Unterricht. München: Goethe Institut.
- Demme, S., Funk, H., Kuhn, C., & Biecehele, B. (2005). Studio d A1 - Deutsch als Fremdsprache, Ein Film für alle, die Deutsch lernen. Berlin: Cornelsen.
- DIE, EDK, Goethe-Institut, ÖSD, & WBT (Hg.) (1999). Zertifikat Deutsch - Lernziele und Testformat. Frankfurt/M: WBT.
- Ehnert, R. (1983). Kleine Typologie für die Verwendung von Videotexten im Fremdsprachenunterricht. *InfoDaF* (4), 28-33.
- Etya, L. (2010). Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel 'Das fliegende Klassenzimmer'. In Welke, T., & Faistauer, R. (Hg.). Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wien: Praesens.
- Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2012). Menschen - Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Gieselmann, M. (2010). Spiel- und Dokumentarfilme. In Weidemann, A., Straub, J., & Nothnagel, S. (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis der Hochschulausbildung (361-373). Bielefeld: transcript.
- Grünewald, A. (2009). Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen. In Leitzke-Ungerer, E. (Hg.), Film im Fremdsprachenunterricht - Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung (327-342). Stuttgart: ibidem.
- Haase, P. (2006). Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht. In Dill, C.-J., Dietrich, G., Kaufmann, G., Alt, L., da Silva, R. F., & Theis, W. (2006) Tagungs-akten des VI. Brasilianischen / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo. 24-28 Juli 2006. <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Haase-S7-Peter.pdf> (letzter Zugriff 06.05.2014).
- Hahn, N., & Schöler, M. (2013). Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im DaF-Unterricht. *Info DaF* 6 (2013), 584-621.

- Hecht, S. (1999). Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitenden Videomaterials im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch als Fremdsprache, unvollständige Manuskriptversion. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-9750/Videomaterial%20im%20Sprachunterricht.pdf> (letzter Zugriff: 08.09.2014).
- Henseler, R., Möller, S., & Surkamp, C. (2011). Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Horstmann, S. (2010). Förderung von interkultureller Kompetenz durch Einleitung Auseinandersetzung mit Filmen In Chlosta, C., & Jung, M. (Hg.) DaF integriert, Literatur - Medien - Ausbildung, Bd. 81, (59-72). 36. Göttingen: Universitätsverlag.
- Kepser, J. (2000). Lola rennt - Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht. *Info DaF* 27 (6), 617-629.
- Küchler, U. (2009). Screening the Green, Greening the Screen. In Leitzke-Ungerer, E. (Hg.): Film im Fremdsprachenunterricht - Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung (359-378). Stuttgart: ibidem.
- Lay, T. (2007). Sophie Scholl - Die letzten Tage. Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht. *Info DaF* 34 (5), 503-514.
- Lay, T. (2009). Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film „Ein Lied von Liebe und Tod - Gloomy Sunday“ (1999). *GFL - German as a Foreign Language* 1 (2009), 32-72. <http://www.gfl-journal.de/1-2009/lay.pdf> (letzter Zugriff: 01.10.14)
- Leitzke-Ungerer, E. (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In Leitzke-Ungerer, E. (Hg.), Film im Fremdsprachenunterricht - Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung (327-342). Stuttgart: ibidem.
- Liebelt, W. (1989). Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3 (36), 250-259.

- Lys, F. (2010). Die Bewohner der Stadt Neubrandenburg kurz nach der Wende und zehn Jahre danach. *IDV-Magazin* 82, 271-285.
- Niehoff, M. (2005). Handlungsorientiertes Video im Fremdsprachenunterricht. In Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 7 (1-5). http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Niehoff7.pdf (letzter Zugriff: 20.06.2014).
- Pudelko, A. (2013). „Kirschblüten - Hanami“ das Potenzial einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts. Nichtveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/27488/1/2013-03-20_0948759.pdf (letzter Zugriff: 25.09.2014).
- Raabe, H. (2003). Audiovisuelle Medien. In Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (423-426). Tübingen, Basel: Francke.
- Schmitz, H., Schumann, A., & Ochmann, N. (2002). *Redaktion D - Das Buch zum Film*. München: Goethe Institut, InterNationes.
- Schörkhuber, W. (2003). Film im Deutschunterricht - Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? *Informationen zur Deutschdidaktik*, 27 (4.), 8-16.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Seidl, M. (2007). Visual Culture - Bildmedien + Medienbildung = Bildmedienbildung im Fremdsprachenunterricht. *ÖDAF-Mitteilungen* 2007 (2), 37-44.
- Stückler, B. (2012). Sprachlehrfilme für den AnfängerInnenunterricht - Zu den audiovisuellen Materialien der Lehrwerke studio d und Berliner Platz NEU. Nichtveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/21441/1/2012-03-29_0602416.pdf (letzter Zugriff: 20.06.2011).
- Thaler, E. (2007). Film-based Language Learning. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 1, 9-14.

- Toth, C. A. (2010). Verstehen durch Hören und Sehen - Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Nichtveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/10449/1/2010-06-20_0505519.pdf (letzter Zugriff: 08.06.2011).
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Übers. von Quetz, J., Schieß, R., Sköries, & Pfeifer, A. Berlin, München, Linz: Langenscheidt.
- Welke, T., & Chudak, S. (2010). Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). *IDV-Magazin* 82, 482-486.
- Wilts, J. (2001). Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 54 (4), 210-221.

Erste Bewerbung:
23.10.2014

Datum für die Bestätigung der Veröffentlichung:
28.11.2014

