

3

# DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA



Band 25 Jahrgang 1994 Heft 1  
Belville: Germanistenverband im Südlichen Afrika



## VIDEO IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT - EIN PRAKTISCHES BEISPIEL DES EINSATZES AN DER UNIVERSITÄT NAMIBIA

Sabine WAHBA und Marianne ZAPPEN-THOMSON  
University of Namibia

In unserer heutigen Zeit wird ein Großteil an Informationen und Unterhaltung über audiovisuelle Medien transportiert. Gerade in Europa brachte die Installation von Satellitenprogrammen und Kabelfernsehen grenzüberschreitend Fremdsprache und das "Fremde" in die Wohnzimmer. Bequem im Sessel sitzend, nimmt man am Leben der ausländischen Nachbarn teil. So wurde auch das Medium Video in den letzten Jahren verstärkt zum täglichen Begleiter nicht nur im häuslichen, sondern auch im universitären und schulischen Bereich. Die Videotechnik brachte eine neue - eine interkulturelle - Dimension in den Fremdsprachenunterricht. Mit ihrer Hilfe wird den Lernern ein Einblick in die fremde Welt und in fremde Werte gewährt. Sie lernen, Reaktionen zu deuten und darauf zu reagieren (vgl. Heyd 1991:192). Ein Vorteil bei der Arbeit mit Video besteht darin, daß der "sprechende Mensch vor der Kamera die authentisch gesprochene Sprache vermittelt, das Bild des Fernsehens durch die Artikulationsbewegungen, Mimik und Gestik zusätzliche Verstehenshilfen bringt, besonders, da wegen der beschränkten Ausmaße des Bildschirms Großaufnahmen häufig sind" (Heyd 1991:193). Im alltäglichen Leben erschließt sich dem Hörer der Inhalt eines Gespräches oder Vortrags oft erst über redebegleitende außersprachliche Faktoren. Das vollständige Verstehen des Gesprochenen wird durch die visuelle Wahrnehmung unterstützt oder erst ermöglicht, die Rückschlüsse auf die Sprechintentionen und die Beziehungen zwischen den Menschen zuläßt (vgl. Spöring-Seydel 1991:178).

Wegen ihrer Handlichkeit und allzeitigen Verfügbarkeit ist die Videotechnik ein bei vielen Fremdsprachenlehrern beliebtes Medium. Sie haben sich die Tatsache zu Nutze gemacht, daß sich im Laufe der vergangenen Jahre die Technik ganz erheblich verbessert und der Umgang mit dem Medium stark vereinfacht hat und daß außerdem, im Zuge der starken Konkurrenz auf dem Markt, die Geräte sehr preiswert wurden. Parallel zu dieser Entwicklung boomt der Gebrauch und der Mißbrauch von Videomitschnitten, bei denen es sich in der Regel um solche des kommerziellen Fernsehens handelt.

Dieses Material wird dann gesichtet oder ungesichtet im Unterricht eingesetzt. Dabei wird dann zumeist Videoeinsatz falsch interpretiert, denn viele sehen darin nur die Möglichkeit, sich eine angenehme Unterrichtsstunde zu verschaffen, indem man sich vor Unterrichtsbeginn eine Videoband aus sucht, es einschibt und die Maschine startet. Die Schüler sitzen, hören und sehen, dabei ist es sehr fragwürdig, wieviel und was sie verstehen. Vor- und Nachentlastung des Wahrgenommenen finden meist nicht statt.

In diesem Sinne möchten wir den Einsatz von Video im Unterricht nicht verstanden wissen. Unsere eigene Erfahrung mit namibischen Studenten hat gezeigt, daß, um ihnen etwas mit auf den Weg geben zu können, sehr vieler Vorbereitung und didaktischer Aufarbeitung bedarf. Video ist also kein Medium, das man ab und zu einsetzt, um zu vertuschen, daß man unvorbereitet ist, sein Einsatz ist aber auch nicht zu übertreiben, sondern, wie Ehnert es bereits 1983 formulierte, ist Video eine Übungsform neben anderen, ein zeitgenössisches Medienangebot, das gleichberechtigt neben alle anderen gehört - nicht mehr. Gleichzeitig betont er, daß Video nicht ein "alternatives Lehr-/Lernverfahren" darstellt, sondern es sollte im Medien- und Methodenverbund angewendet werden (Ehnert 1983:5).

Häufig wird Video als "medialer Ersatzlehrer" (Röllecke 1991:405) genutzt, zur Vermittlung abfragbarer sprachlicher und landeskundlicher Informationen. Doch sollten auch medienkritische Fragen an den Film gestellt und der Einsatz des Mediums dahingehend gelenkt werden, nicht nur reines Abfragewissen zu vermitteln, sondern die Lerner u.a. so zu leiten und zu motivieren, daß ein Gespräch initiiert wird (vgl. Röllecke 1991:405). Damit wird die Lernmotivation erhöht und der Unterricht interessanter und lebendiger.

Im *Selbststudium* muß eine Chance des Umgangs mit Video gesehen werden. Die Lerner werden aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezogen. So soll vermieden werden, daß sich die Lerner gemütlich zurücklehnen, zusehen und die Informationen auf sich einrieseln lassen, gerade so wie man dies zu Hause vor dem Fernseher tut.

Das didaktische Interesse richtet sich im Fremdsprachenunterricht auch immer mehr auf Aufnahmen mit eigener Videokamera und auf die Entwicklung entsprechender Übungsformen. Hier bietet sich im Rahmen der

Lehrerfort- und Weiterbildung die Unterrichtsdocumentation an. Im Regelfall übersteigen anspruchsvolle Eigenproduktionen die technischen und finanziellen Möglichkeiten der Institutionen sowie das filmtechnische Know-how des Lehrers. Ein neuer Trend hingegen sind guppeninterne Filme mit der Videokamera, bei denen sich die Aufnahmen auf Dokumentarisches und Spielerisches beschränken. Durch das gemeinsame Arbeiten werden die Lerner sehr stark motiviert, und bei gruppeninternen Filmen ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten der Lerneraktivierung und zugleich des Sprachtrainings. Gegenstand solcher Aufnahmen können gefilmte Interviews oder Rollenspiele etc. sein (vgl. Müller 1991:268).

Der Lehrplan der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld sieht vor, daß die Studenten im Laufe ihrer Ausbildung in Kleingruppen ein Videoprojekt erarbeiten. Von den Vorarbeiten bis hin zu den Filmaufnahmen unterliegt das gesamte Projekt der Verantwortung der Studenten. Dabei wird nicht nur die Motivation stark gefördert, sondern auch der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Nach Aussage Ehnerts hat die Abteilung großen Erfolg mit diesem Programm (Ehnert: mündliche Mitteilung Okt. 1992).

Leider gab es bisher nur wenig Filme, die für den Fremdsprachenunterricht und hier insbesondere für den Anfängerunterricht geeignet und einsetzbar sind. Gründe hierfür sind zum einen, daß Filme ihre eigene Bildsprache haben, mit der Dinge und Vorgänge benannt werden und sich eine Verbalisierung oft erübrigt (z.B. Zeitangabe auf der Bahnhofsuhr). Für den Anfängerunterricht entfällt damit das sprachliche Element. Zum anderen ist die Länge der Filme ein Problem, insbesondere bei Spiel- und Dokumentarfilmen. Wird aus didaktischen Gründen die Spielhandlung zu stark zerklüftet und unterbrochen, so wird die Vorführung für die Lerner langweilig und ermüdend. Der anvisierte Effekt geht verloren (vgl. Müller 1991:267).

Für den Videoeinsatz im Fremdsprachenunterricht auf allen Sprachebenen lassen sich in Anlehnung an Eggers und Ehnert folgende Forderungen an Videoaufzeichnungen stellen:

1. Ein Film sollte maximal 15 Minuten dauern.

2. Der Videotext muß sequenzierbar sein, d.h. in Einzelpassagen von ca. 3 Minuten einzuteilen sein. Jede Sequenz sollte einen sprach- oder handlungstypischen Aussagewert haben.
3. Die einzelnen Sequenzen sollten zur Aufrauung und zur Minderung des Konsumeffekts mit Überschriften/Zwischentiteln versehen werden.
4. Die Texte sollten so weit wie möglich sprachlich und inhaltlich-landeskundlich "authentisch" sein.
5. Bei landeskundlichen Texten muß die begriffliche Wahrnehmung gewährleistet sein. Eine zu rasche Bildfolge blockiert die visuelle Informationsverarbeitung.
6. Der Aussagewert einer Sequenz muß erkennbar sein und darf nicht durch willkürliche Bild-Ton-Zuordnung beeinträchtigt werden.
7. Bild und Wort sollten abwechselnd dominant sein.
8. Der Lerner darf durch das gesamte Informationsangebot nicht überfordert sein, z.B. wenn die Bild-Ton-Schere zu weit auseinanderklafft. Sie sollte aber auch nicht deckungsgleich sein, da dies in der Sprachwirklichkeit auch selten vorkommt.
9. An Textsorten sollten für den Anfängerunterricht spontane Diskussionen, Live-Sendungen, Feature und Magazine vermieden werden und die geeigneteren Nachrichten/Meldungen, Kommentare, Reportagen, Berichte/Dokumentarsendungen und Portraits, wegen ihrer meist einheitlichen Perspektive, bevorzugt eingesetzt werden (vgl. Eggers 1984:396-397 und Ehnert 1983:6).

Im fremdprachlichen Unterricht wird der Videotext eingesetzt als Informationstext über Geschehnisse und Situationen oder als Instrumentaltext zum sprachlichen Lernen mit dem Text (vgl. Bauer 1986:59). Wie bei jeder Textarbeit so sollte auch bei der Videotextaufnahme eine Vorentlastung erfolgen, deren Methodenvielfalt keine Grenzen gesetzt sind. Sie kann u.a. durchgeführt werden, indem man anhand von Standfotos oder Kurzszenen Vermutungen äußern läßt über den Inhalt des vorzuführenden Films oder

anhand einer vorgegebenen Inhaltsangabe Personenbeschreibungen anfertigen läßt. Die Lerner können auch aufgefordert werden, auf der Grundlage der Inhaltsangabe den einzelnen Personen bestimmte Äußerungen zuzuordnen oder Regieanweisungen zu erstellen. Außerdem kann man die Inhaltsangabe dialogisieren lassen (vgl. Heyd 1991:193).

Dies sind natürlich sehr arbeitsintensive Vorarbeiten, die aber die Lerner nicht nur sprachlich aktivieren, sondern auch für den Film sensibilisieren. Das bedeutet, daß insgesamt genauer und konzentrierter zugehört und besser verstanden wird.

Während der Präsentation des Videobandes kann man *verschiedene Beobachtungsaufgaben* stellen. Die Lerner sollen z.B. auf Personen oder Schauplätze, Hintergründe oder optische Zeichen achten. Damit das Notieren der Beobachtungen nicht das Verstehen beeinträchtigt, können als Hilfsmittel Tabellen, Raster, Richtig-falsch-Antworten etc. vorgegeben werden. Bei einem inhaltlichen Höhepunkt kann man das Band anhalten und die Lerner über den möglichen Fortgang des Films, Lösungsmöglichkeiten etc. diskutieren lassen. Das wiederum hat zur Folge, daß beim nachfolgenden Abspielen des Bandes genauer hingehört bzw. -gesehen wird, um festzustellen, ob die eigenen Mutmaßungen und Theorien stimmen (vgl. Heyd 1991:194).

Die Nachentlastung des Films kann erfolgen in Anlehnung an die Besprechungsmethoden, die man auch beim Leseverstehen verwendet. Oder man kann Übungsformen einsetzen, die medien-spezifisch ausgerichtet sind. Da der Film die "Realität" niemals vollständig wiedergibt, kann man die eingeschränkt wiedergegebene Wirklichkeit verbal ergänzen lassen. In einem Film wird ein Ereignis oder ein Gegenstand immer nur aus einer Perspektive dargestellt. Solche Sehweisen können explizit ausformuliert und andere Standpunkte identifiziert werden. Die Aufmerksamkeit der Lerner kann durch die Bildinformation auch vom auditiven Inhalt abgelenkt werden. Um dies auszugleichen kann man das Bild zurücknehmen und nur den Ton abspielen. Umgekehrt kann man auch den Ton wegnehmen und einzelne Sequenzen bzw. Standbilder präsentieren, die dann betextet werden. Auch kann der Lerner eine Person des Films auswählen, sich auf deren Aussagen konzentrieren und dann bei zurückgenommenem Ton deren Sprechpart übernehmen (vgl. Heyd 1991:194).

Eggers schlägt vor, bei landeskundlichen Medientexten den Informationswert einer Sequenz zu untersuchen oder bei bildarmen Diskussionen Satz-akzent, Gestik, Mimik und Körperhaltung zu analysieren (vgl. Eggers 1984:398-400).

Videotexte bieten außerdem eine Fülle von Möglichkeiten, gezielt Übungen zum Hörverstehen durchzuführen wie Hörverstehen von Schlüsselbegriffen, von Sprechintentionen, von textsteuernden Elementen, von Argumenten, von wichtigen Haupt- und Nebeninformationen oder Erkennen häufiger Satztypen, Sammeln von Redeeinleitungen, Erstellen von Gesprächsskizzen und Protokollen (vgl. Eggers 1984:400-401).

Das dem gesehenen Film folgende spontane Gespräch und die Diskussion können als Lernkontrolle und Nachweis der jeweiligen Lernerleistung auf Video aufgenommen werden. Anhand dieser Aufzeichnung kann dann Spracharbeit und/oder Fehlerkorrektur vorgenommen werden. Dieses Videolearning bietet die Möglichkeit, einerseits kommunikativ zu unterrichten und sprachliche Spontanität zu fördern und andererseits Formalarbeit, die auf korrekte Sprachbeherrschung abzielt, zu leisten. Bei Videolearning wird an der eigenen Redeintention und Sprechsituation gearbeitet, d.h. die Lerner lernen, ihre Fehler und Defizite zu erkennen, können ihre Äußerungen analysieren und optimieren. Der Lehrer hat dabei nur die Funktion eines Beraters (vgl. Bauer 1986:58).

Kritiker halten den Videoeinsatz für zu kostspielig und zu arbeitsaufwendig. Doch auch andere Grundthemen sind Gegenstand der Fachdiskussion. Zum einen vertritt man den Standpunkt, daß ein ablaufender Film zum *Betrachten einlädt*, da sich der Lerner in einer passiven Rolle befindet. Damit läuft er Gefahr, daß seine Gedanken abgleiten und seine Aufmerksamkeit schwindet. Zum anderen argumentiert man, daß Bildinformationen sehr viel stärker rezipiert werden als sprachliche Informationen und daß daher, mit dem Einsatz des Videos, das eigentliche Anliegen des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die Sprachvermittlung, in den Hintergrund tritt. Außerdem sieht man in der Tatsache, daß Video sich im fremdsprachlichen Unterricht insbesondere für die Vermittlung landeskundlicher Informationen gut eignet, da fremde Kulturen und Länder veranschaulicht werden, die Gefahr, daß das Gezeigte in einem falschen Sinne für "wahr" genommen wird. Die Realität wird verkürzt oder gefiltert wiedergegeben,

und man bekommt eine falsche Vorstellung des "Fremden" (vgl. Müller 1991:267).

Der Vorteil, durch Video selbstbestimmtes Lernen zu fördern, den Lernern authentisches sprachliches und landeskundliches Material zu bieten, durch kritisches Hören und Sehen zur Sprachmündigkeit erziehen zu können, überwiegt sicherlich all diese Nachteile. Die Chancen für Video bestehen außerdem darin, daß gesprochene Sprache in Varianten vorgeführt und thematisiert wird und der Wortschatz erweitert werden kann. Hör- und Sehverständnis werden ebenso geschult wie die Aussprache. Video ist ein thematischer Gesprächsstimulus im kommunikativen Unterricht. Und mit der Betrachtung audiovisueller Ausschnitte einer fremdsprachigen Wirklichkeit setzt ein interkultureller Lernvorgang ein (vgl. Röllecke 1991:411).

Soweit es das Lehrprogramm und die zu besprechende Problematik zuläßt, setzen wir an der Universität Namibia u.a. die von Inter Nationes vertriebene Videoserie "Bildschirm" ein. Seit 1990 sind schon 14 Videos zu verschiedenen Themenbereichen auf dem Markt. Es handelt sich hierbei um didaktisch aufbereitete Mitschnitte deutscher Fernsehsendungen. Ein Begleitheft zum jeweiligen Videoband gibt methodische und didaktische Vorschläge für die Vorentlastung und die Präsentation der einzelnen Einheiten. Manch einer wird nun denken, ist ja toll, die müssen wir uns auch gleich bestellen, da bekommt man das Medienpaket mit den anwendbaren Materialien direkt ins Haus, man braucht diese nur noch lernerspezifisch auszusortieren!

Dem ist leider nicht so, wie wir in Namibia festgestellt haben. Bevor die Probleme oder Schwierigkeiten näher beleuchtet werden, die sich bei der Anwendung ergeben haben, soll erst einmal der Lehrplan für Deutsch I skizziert werden. Nachdem jahrelang Literaturgeschichte von den Anfängen bis zu Goethes Tod in Form eines Überblicks wesentlicher Bestandteil des Lehrplans war, damit jedoch die Erwartungen und die Fähigkeiten vor allem der fremdsprachlichen Studenten außer acht blieben, werden nun Literatur und Landeskunde als zwei sich ergänzende Komponenten angeboten. Die Kurse "Der Mensch und die Natur" (Lyrik) und "Ökologie" (Landeskunde) liefen parallel, wobei sich die Inhalte und Vorentlastungen gegenseitig ergänzten. In der Landeskunde lag der Schwerpunkt auf den

Themen: Ozon, Müll, Wasser und dem Umweltgipfel in Rio (1992).

Ziel des Unterrichts war, den in einem dünnbesiedelten Land aufwachsenden Studenten die Probleme darzustellen, die sich für die Einwohner eines dichtbesiedelten Industriestaates, wie z.B. die Bundesrepublik Deutschland einer ist, ergeben. Während in Namibia Luftverschmutzung fast keine Rolle spielt, sich der Einzelne dagegen tagtäglich mit dem Problem der Wasserknappheit auseinandersetzen muß, Kernkraftwerke nicht existieren, die Namib dennoch als Deponie für radioaktiven Müll verwendet werden soll, eignen sich diese Themen besonders für kulturkontrastive Besprechung im Unterricht.

"Recycling", "Müllidiät" und ähnliche Ausdrücke sollten für die Studenten jedoch nicht nur exotische Fremdwörter aus dem Unterricht bleiben. Daher ist der Versuch unternommen worden, die Wissensdefizite im Bereich Umweltschutz zu beseitigen, indem die Studenten zum aktiven Mitmachen angeregt wurden. Ferner schien es notwendig, auf eine Medienvielfalt zurückzugreifen, und es wurden die Materialien des Umweltministeriums der Bundesrepublik Deutschland, Plakate, Zeitungsausschnitte, Informationsbroschüren, Musik, Video und auch andere Medien eingesetzt.

Für die Dozenten des Deutschen Seminars der Universität Namibia gab es einige Neuerungen, die zum Umdenken und Umarbeiten zwangen. Zum ersten Mal hatten sich für Deutsch I nur Fremdsprachler immatrikuliert. Zusätzlich verfügten diese nicht über einen einheitlichen Schulabschluß. So hatte zum Beispiel ein Student sein Matrik an der Deutschen Höheren Privat Schule, Windhoek erworben, während die Mehrzahl ihre O-Levels an der *Martin-Luther-Schule in Okombahe* geschrieben hatten. Diese Gruppe hatte während der Schulzeit im Fach Deutsch weder Literatur- noch Landeskundeunterricht, sondern nur Sprachunterricht. Inwiefern dabei von einem interkulturellen Ansatz ausgegangen und ob kommunikativ gearbeitet wurde, konnte bisher nicht festgestellt werden.

In dem Begleitheft zu dem Video Bildschirm 6 "Ökologie" heißt es: "Im Hinblick auf die zu erwartenden Rezipienten und die Art ihrer Rezeption knüpfen die Texte dieser Sendungen an das Alltagswissen, das Alltagsdenken und an die Alltagssprache von Menschen an, die in der Mehrzahl der breiten Mittelschicht zugehören" (1990:8). Es ist zu bezweifeln, daß

die Studenten diesem Bild entsprechen.

Wie schon erwähnt, geben die Beihefte Vorschläge zur Vorentlastung und zum Einsatz der einzelnen Sequenzen. "Es empfiehlt sich", so der Wortlaut des Begleithefts, "die einzelnen Erläuterungen, sprachliche und graphische, zu kopieren und den Lernern in die Hand zu geben." (1990:10)

Abgesehen vom enormen Zeitaufwand, den eine ausführliche Bearbeitung dieses Materials (Anhang 1) erfordert, bewirkt ein solch mühsamer Arbeitsvorgang, daß die Studenten unmotiviert, wahrscheinlich sogar total frustriert im Unterricht sitzen. Damit wäre dem Unterrichtsziel aber keineswegs gedient.

Es hat sich als sehr viel sinnvoller erwiesen, das Video schrittweise zu er- und bearbeiten, wobei den Studenten jeweils ganz bestimmte Aufgaben gestellt werden.

#### Schritt 1:

Das Material, welches zu dem Video geliefert wird, enthält zweifellos wichtige Informationen, die vom Lehrenden genau durchgesehen und den Studenten auszugsweise erklärt werden sollten. Dabei empfiehlt es sich, erst einmal den Begriff "Ökologie" zu definieren. Ist erst einmal geklärt, was Ozon und Smog eigentlich sind, sollte auf deren positive bzw. negative Auswirkung auf den Menschen eingegangen werden.

#### Schritt 2:

Nun wird das Video kommentarlos bis zu jenem Punkt vorgespielt, der durch die Vorentlastung abgedeckt ist. ("Gemessen werden auch Schwefel, Stickoxide und der Ozon-Gehalt.")

#### Schritt 3:

Das Lied (Anhang 2), das die Sendung einleitet, wird noch einmal vorgespielt. Zuvor wird den Studenten der Liedertext ausgehändigt. Bei der folgenden detaillierten Besprechung des Gesehenen und Gehörten sollte der Lehrende sich von den Studenten leiten lassen, also nicht bewußt Aspekte hervorheben, die seiner Meinung nach wichtig sind, sondern nur auf die Impulse der Studenten reagieren.

#### Schritt 4:

Damit die Studenten sich in diesem doch relativ unbekanntem Fachwissen zurechtfinden können, ist es ratsam, gezielte Fragen zu stellen. Nach dem Vorspielen der relevanten Abschnitte, werden dann die Antworten eingehend besprochen. Auf die Art und Weise werden die Studenten dazu angehalten, auf Details zu achten, die zum Verständnis des gesamten Textes wichtig sind.

#### Schritt 5:

Bei dem Szenenwechsel von Ozon zu saurem Regen bietet sich auch ein Wechsel der Methode an. Nach der kurzen Szenenbeschreibung wird das Video abgestellt, und die Studenten raten, wie es weiter gehen könnte. Der Lehrende hört sich die Aussagen kommentarlos an und spielt dann das Video ohne Ton vor. Im Anschluß läßt er die Studenten auf den "Stummfilm" reagieren, wiederum ohne seinerseits Kommentar zu liefern.

#### Schritt 6:

Interessant wird es nun, wenn die Studenten das Video mit Ton vorgeführt bekommen und mit der eigenen Mutmaßung vergleichen. Die Erfolgserlebnisse einiger Studenten deuten daraufhin, daß doch mehr verstanden worden ist, als man generell bei einem so spezialisierten Thema erwarten würde.

Bei Studenten und Lehrenden hat der beschriebene Einsatz des Videos Begeisterung hervorgerufen und die Unterrichtsstunde, die leicht langweilig und trocken hätte werden können, hat Spaß gemacht. Videos lassen sich im fremdsprachlichen Unterricht nur dann effektiv einsetzen, wenn sich der Lehrende über den Zweck des Einsatzes im klaren ist. Die Planung der Stunde hängt insbesondere davon ab, ob Informationen **übermittelt** werden sollen oder Sprache **vermittelt** werden soll.

Den Film als "medialen Ersatzlehrer" zu mißbrauchen, um zu vertuschen, daß man nicht vorbereitet ist, wird von den Lernern nicht nur sofort durchschaut, sondern verursacht Mißtrauen jeglichem Medieneinsatz gegenüber.

## LITERATURANGABEN

- BAUER, Hans Ludwig (1986): Was ist und wozu dient Video-Learning im Fremdsprachenunterricht? In: Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Fa er zum 70. Geburtstag hrsg. von Rolf Ehnert und Hans-Eberhard Piepho, München: Hueber, S. 57-63.
- BILDSCHIRM 6: Beispiele deutscher Fernsehsendungen. Thema: Ökologie. Video und Begleitheft zum Video. Bonn: Inter Nationes 6.1990.
- EGGERS, Dietrich (1984): Zur visuellen und auditiven Informationsverarbeitung von Medientexten. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 1984 Heft 23, S. 395-402.
- EHNERT, Rolf (1983): Bemerkungen zu einer Videodidaktik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Germanistische Mitteilungen 1983, S. 3-11.
- HAHNKE, Marion (1992): Korrekturen beim Sprechen in der Fremdsprache - ein Weg mit Video. In: Deutsch als Fremdsprache 2.1992, S.108-111.
- HEYD, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl., Frankfurt: Diesterweg.
- MÜLLER, Helmut (1991): Audiovisuelle Medien. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg. von K. Bausch et al., 2. Aufl. Tübingen: Francke, S. 266-268.
- NARDI, Antonella (1989): Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache - Bericht eines Versuchs an der Universität Bologna. In: Info DaF, 1.1989, S. 69-73.
- RÖLLECKE, Renate (1991): Dokumentarische Filme und audiovisuelle Rezeptionskompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF, 4.1991, S. 4 5-419.
- SPÖRING-SEY EL, Elisabeth (1991): Videos. Texte für die post-literare Studentengeneration oder Relikte vergangener Medieneuphorie? Ein Vorschlag zum Einsatz von Videos im DaF-Unterricht für T-Kurse. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 1991 Heft 31, S. 177-196.

## Anhang 1

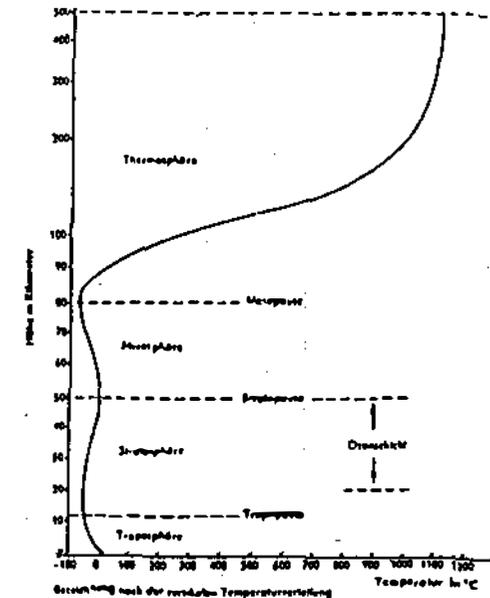
## Didaktische Vorentlastung

1. Fachliche Information zu Lufthülle der Erde, Ozon, Schwefeldioxid, Stickoxide, Saurer Regen.

Die Lufthülle (Atmosphäre) der Erde gliedert sich in mehrere durch ihre Temperatur unterscheidbare Schichten.

In der Troposphäre spielt sich das Wetter ab. Ihre Obergrenze liegt in den Polargebieten in etwa acht Kilometer Höhe, in den Tropen ist sie 18 Kilometer, in den Gemäßigten Breiten ca. 12 Kilometer hoch. Die nach oben sich anschließende Stratosphäre reicht bis etwa 50 Kilometer. In ihr liegt in 20 bis 50 Kilometer Höhe der Ozongürtel, der einen großen Teil der lebensfeindlichen Ultraviolettstrahlen (UV-Licht) der Sonne absorbiert.

Die darüberliegende Mesosphäre reicht bis in eine Höhe von 80 Kilometer.



(Quelle: Meyers Enzyklopädisches Lexikon)

Das Ozon (O<sub>3</sub>): Am Ende des Filmberichts ist im Zusammenhang mit dem Ozon von einem verhängnisvollen „Umbau der Erdatmosphäre“ und einem „doppelten Umweltstreß“ die Rede. Es geht dabei um

1. Wachstumshemmende und krebserregende UV-Strahlen infolge Ozon-Mangel in der Stratosphäre und um
2. Belastungen durch zu viel Ozon in Bodennähe.

Zu 1)

Lange Zeit galten die als unbrennbare Treibmittel in Spraydosen verwendeten Chlorfluormethane (CF<sub>2</sub>Cl<sub>2</sub> und CFCl<sub>3</sub>) als umweltneutral. 1974 entdeckten jedoch amerikanische Wissenschaftler der Universität von Michigan, daß Chlorfluormethane in die Stratosphäre aufsteigen und den Ozongürtel zerstören. Durch starke UV-Strahlung werden Chloratome freigesetzt, die in der Lage sind, Ozonmoleküle zu spalten. Die Zunahme der UV-Strahlung auf der Erdoberfläche hat eine Zunahme der Hautkrebs-Erkrankung beim Menschen zur Folge.

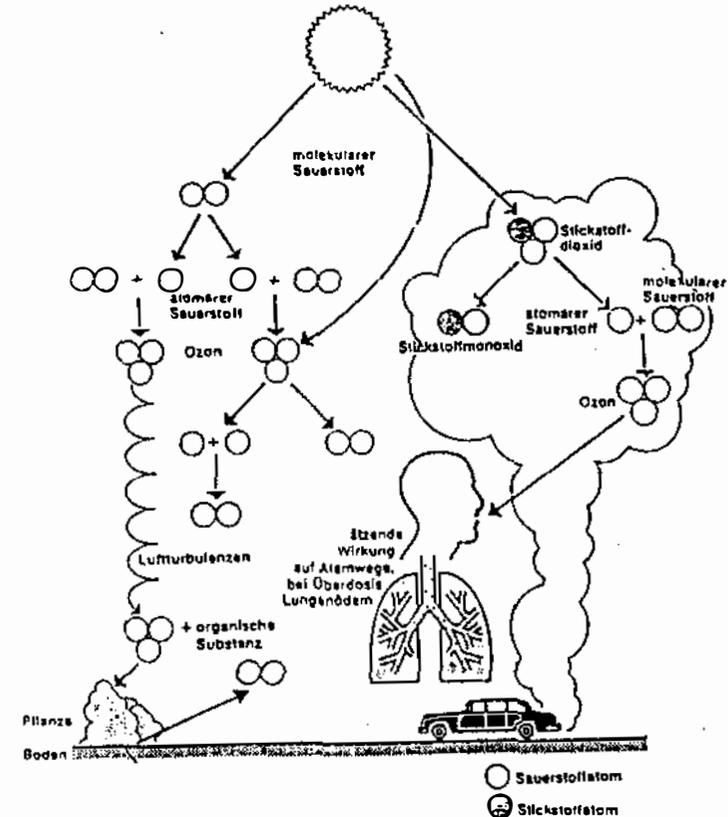
Zu 2)

Eine Anreicherung des Ozons in tieferen Luftschichten ist normalerweise nicht möglich, weil Ozon bei Berührung mit organischen Substanzen (z.B. Wälder) das dritte Sauerstoffatom an die organischen Substanzen abgibt und so wieder zum molekularen Sauerstoff (O<sub>2</sub>) wird.

In der durch Stickoxide und andere Schadgase verschmutzten Luft von Großstädten jedoch kann eine Reaktion zwischen UV-Strahlen und diesen Schadgasen zur Bildung von Ozon führen. Dabei zerfällt das Stickstoffdioxid bei Sonnenbestrahlung in Stickstoffmonoxid und atomaren Sauerstoff:  $\text{NO}_2 + \text{UV} \rightarrow \text{NO} + \text{O}$ . So kann sich der atomare Sauerstoff (O) mit molekularem Sauerstoff (O<sub>2</sub>) zu Ozon (O<sub>3</sub>) verbinden.

Bei Smogsituationen von der Art des Los Angeles-Smogs (Stickoxide + starke Sonneneinstrahlung) kann eine O<sub>3</sub>-Konzentration eintreten, die auf das Fünffache und mehr des normalen Ozongehalts ansteigt.

Bei hohen O<sub>3</sub>-Konzentrationen werden die Oberflächen der Atemwege angegriffen. Sie können zu tödlichen Durchblutungsstörungen in der Lunge (Lungenödeme) führen. Untersuchungen an Tieren haben allerdings gezeigt, daß durch wiederholte Inhalation von Ozon in niedriger Konzentration eine gewisse Resistenz gegenüber den Reizwirkungen des Ozons erworben wird.



Entstehung von Ozon in der Stratosphäre (links); Entstehung von Ozon in der Biosphäre (rechts) durch Einwirkung von UV-Strahlen auf Stickoxide.

(Quelle: Die Umwelt des Menschen, Mannheim 1981)

Viele fossile Rohstoffe, so auch Kohle und Erdöl, enthalten aufgrund ihrer organischen Herkunft *Schwefel*. Bei ihrer Verbrennung entsteht Schwefeldioxid (SO<sub>2</sub>), ein forblases, giftiges Gas, schwerer als Luft und bei höherer Konzentration von stechem Geruch.

Schwefeldioxid dringt in die Atemwege ein und schädigt die unzähligen kleinen Flimmerhärchen der Bronchialschleimhaut, die die Aufgabe haben, eingedrungene Staubpartikel aus den Bronchien wieder herauszubefördern. Durch die Schädigung des Schwefeldioxids bleiben eingeatmete Staub- und Rußpartikel in der Lunge und können dort ihre schädliche Wirkung entfalten.

Bei Kleinkindern führt Schwefeldioxid zum Krupp-Syndrom, dessen Symptome in heiserem, bellendem Husten, Fieber und akuter Atemnot bestehen. Das Krupp-Syndrom tritt vorwiegend in Abend- und Nachtstunden und jahreszeitlich in den Wintermonaten auf. Neben den schädigenden Wirkungen auf den Menschen hat Schwefeldioxid auch einen verhängnisvollen Einfluß auf die Vegetation. So wird die Tatsache, daß im Ruhrgebiet Kiefernbestände so gut wie ausgestorben sind, mit der Immission von Schwefeldioxid in Zusammenhang gebracht.

Es gilt auch als sicher, daß massive Schäden, wie sie etwa am Kölner Dom in den letzten Jahren verzeichnet wurden, auf Schwefeldioxid zurückzuführen sind. Schwefeldioxid greift vor allem kalkhaltige Steine an, da Schwefeldioxid mit Wasser eine schwefelige Säure bildet, die das im Gestein und Mauerwerk enthaltene Calciumcarbonat wasserlöslich macht.

*Stickoxide* entstehen bei Verbrennungen mit hoher Temperatur, also in konventionellen Kraftwerken, bei Auto- und Flugzeugmotoren und in der chemischen Industrie. Stickoxide sind giftige, meist nicht wahrnehmbare Gase und greifen als Monoxide (NO) und Dioxide (NO<sub>2</sub>) vor allem die Schleimhäute der Atmungsorgane an.

Unter Mitwirkung des Sonnenlichts tragen sie auch zur überhöhten Ozonbildung in der Biosphäre bei. Stickoxide und das mit Hilfe der

Stickoxide entstandene Ozon gelten als Hauptverursacher des photochemischen Smogs, bekannt als Los Angeles-Smog.

Die in den USA erarbeitete Chiltonoogo-Studie der Jahre 1968/69 macht deutlich, daß sowohl bei Kindern wie bei Erwachsenen in Gebieten mit hohem Stickstoffdioxidgehalt die Häufigkeit der akuten Erkrankungen der Atmungsorgane signifikant höher liegt als in den Kontrollgebieten.

Am Zustandekommen des *Sauren Regens* sind vor allem die beim Verbrennen fossiler (Kohle, Öl, Gas) Brennstoffe entstandenen Abgase Schwefeldioxid (SO<sub>2</sub>) und Stickoxide (NO<sub>x</sub>) beteiligt.

Durch Reaktionen mit dem Sauerstoff und Wasserdampf der Luft können sich aus SO<sub>2</sub> und NO<sub>x</sub> schwefelige Säure und Salpetersäure bilden. Durch SO<sub>2</sub> und NO<sub>x</sub>-Emissionen sank der durchschnittliche pH-Wert des Regens in Deutschland — der pH-Wert gibt den Anteil der gelösten Kohlensäure an — von etwa 5,4 im Jahre 1965 auf 4,0 im Jahr 1976. Seitdem hat sich der Wert kaum geändert. In Gebieten mit kristallinem Gestein übernehmen die Gewässer den niedrigen pH-Wert, wodurch einigen Fischarten die Lebensgrundlage entzogen wurde.

## 2. Fachsprachliche Erläuterungen

Der Text des Filmberichts ist ein fachsprachlich getönter Kommentar mit kurzem Interview-Teil.

Der fachsprachliche Wortschatz unseres Textes kommt entweder über Entlehnungen aus anderen Sprachen oder durch sprach-eigene Ableitungen und Wortzusammensetzungen zustande.

Die *Atmosphäre* (aus griech. *atmos* „Dunst“ und *sphairo* „Kugel“) bezeichnet die Gashölle eines Himmelskörpers, also auch die Luft-hölle unserer Erde. Darüber hinaus findet das Wort auch Verwendung als technische Angabe für Luftdruckmeße: *at*.

Der/Das *Ozon* (griech. „riechend“), Formel O<sub>3</sub>, wird noch Mikro-grommen pro Kubikmeter gemessen. Im Text toucht das Wort in

zahlreichen Zusammensetzungen auf: Ozon-Schicht, Ozon-Gehalt, Ozonbelastung, Ozonentstehung u. ö.

*Smog* (aus engl. *smoke* „Ruch“ und *fog* „Nebel“), bekannt als London-Smog mit Schwefelbelastungen und als Los Angeles-Smog mit hohen Stickoxid- und Ozon-Werten.

Mit *Troposphäre* wird die unterste Luftschicht, in der sich das Wettergeschehen abspielt, bezeichnet.

Die *Stratosphäre* schließt an die Troposphäre an und reicht bis in eine Höhe von 50 Kilometern.

*Stickoxide* sind Verbindungen aus Stickstoff (N) und Sauerstoff (O) zu Stickstoffmonoxid (NO) und Stickstoffdioxid (NO<sub>2</sub>). Beide Oxide sind giftige Gase und schädigen die Atmungsorgane.

*Immissionen* nennt man Einwirkungen von Schadstoffen auf Menschen, Tiere und Pflanzen. Zur Unterscheidung: Emissionen nennt man das Ausströmen luftverunreinigender Stoffe.

Der *Terminol* ist hier Datenlieferant einer EDV-(Elektronische Datenverarbeitungs-)Anlage.

Als *Bollungsräume* werden solche Gebiete bezeichnet, in denen mehr als eine halbe Million Menschen bei einer Wohndichte von annähernd 1000 EW je Quadratkilometer zusammenleben. Die Bundesrepublik Deutschland weist neun Bollungsräume auf.

Das *Raumfahrtkontrollzentrum* Oberpfaffenhofen bei München ist ein Zentrum, von dem aus die „Deutsche Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt“ (DLR) Aktivitäten koordiniert.

*Meßparzellen, Meßcontainer, Meßstation und Meßdaten* sagen über Einrichtungen aus, mit deren Hilfe exakte Werte über die Belastungen durch Schadstoffe gewonnen werden können.

Als *Meßprofil* wird eine Kette von Daten bezeichnet, die hier über die Belastung von Ozon und Stickoxiden in einer Region Auskunft gibt.

Mit *Säureeintrag* bezeichnet der Forstdirektor in seinem Statement den Grad der Versauerung des Bodens, der durch den Säuren Regen verursacht wurde.

Mit dem Adj. *„diesig“* wird eine Schönwetterlage gekennzeichnet, in der es wegen zarter Dunst- und Nebelschleier zu keiner ungehinderten Sonneneinstrahlung kommt.

„*Fündig werden*“ heißt soviel wie „etwas finden“. Daher loubt diese Fügung die Aussporung des direkten Objekts.

„*Etwas verkraften*“ meint, mit etwas fertig werden, ausreichend Kräfte zur Verfügung haben.

„*Der Dreck*“ ist ein Synonym zu Schmutz, Unrat, Müll, Abfall. Aber im Unterschied zu diesen Wörtern gehört „Dreck“ der unteren Umgangssprache an. Um den umweltschädlichen Abfall auch sprachlich negativ zu markieren, ist das ugs. „Dreck“ häufig in Redebeiträgen zu Umweltfragen zu hören.

Anhang 2

1. JAZZ-BAND MIT ÖKO-SONG

Letzte Signale

Wenn der letzte Baum gestorben,  
dem letzten Fluß die Klarheit fehlt,  
die letzte Ernte ist verdorben,  
das letzte Paradies zerstört,  
werdet ihr erst dann einseh'n,  
daß ihr euer schönes Geld  
auf der Bank nicht essen könnt?

Wenn das letzte Tier verendet,  
die letzte Erde ausgebeutet ist,  
die Sonne niemanden mehr blendet,  
ist verstrichen eure letzte Frist,  
werdet ihr erst dann einseh'n,  
daß ihr euer schönes Geld  
auf der Bank nicht essen könnt?