

**UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA
WYDZIAŁ NEOFILOLOGII**

INSTYTUT LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien. Subjektive Lernertheorien

Kamila Chmielewska-Molik

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:
prof. UAM dr hab. Camilli Badstübner-Kizik

promotor pomocniczy:
dr Gabriela Gorąca Sawczyk

Poznań 2019

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Einleitung.....	6
1 Fernsehserien aus medialer Perspektive.....	16
1.1. Zum Begriff der Fernsehserie und zur Charakteristik ihrer Erscheinungsformen....	16
1.2. Gute Serien, schlechte Serien? Einblick in die Welt der „Qualitätsfernsehserien“ ..	25
1.3. Zu den Genres der Fernsehserie	29
1.4. Fernsehserienrezeption in Polen.....	32
2 Fernsehserien aus fremdsprachendidaktischer Perspektive.....	42
2.1. „Lernen <i>mit</i> Filmen und/oder <i>über</i> Filme“? – filmbezogene Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht	43
2.2. Zum Einsatz von Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht	50
2.3. Das Potenzial von Filmen und Fernsehserien für die Vermittlung sprachbezogener Kompetenzen	53
2.3.1. Zur Sprache in Fernsehserien	53
2.3.2. Vermittlung sprachlicher Mittel	56
2.3.3. Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten.....	59
2.3.4. Fachsprachenvermittlung.....	64
2.4. Das Potenzial von Fernsehserien für die Vermittlung nicht-sprachbezogener Kompetenzen	66
2.4.1. Förderung kulturbezogener und pragmatischer Kompetenzen.....	66
2.4.2. Förderung filmbezogener Kompetenzen	70
2.5. Aufgabenformate für das Lernen mit Film im Fremdsprachenunterricht	73
3 Selbstgesteuertes Lernen mit Fernsehserien	79
3.1. Zur Begrifflichkeit des selbstgesteuerten Lernens und der Lernendenautonomie....	79
3.2. Selbstgesteuertes Lernen im digitalen Zeitalter	91
3.3. Exkurs: Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb	97
3.4. Informelles Lernen mit audiovisuellen Medien	111
3.5. Selbstgesteuertes Lernen mit Fernsehserien – Beschreibung der dem Forschungsprojekt zu Grunde liegenden Erwerbssituation	124
4 Audiovisuelle Übersetzung und Fremdsprachenaneignung	127
4.1. Formen audiovisueller Übersetzung.....	127
4.2. Sehgewohnheiten in Europa und Polen.....	136
4.3. Sprachversionen und ihr Einfluss auf den Fremdsprachenaneignungsprozess.....	141
4.3.1. Hörkompetenz und Hör-Sehverstehen.....	144
4.3.2. Lesekompetenz und Leseverstehen	156
4.3.3. Wortschatzaneignung	158
4.3.4. Aneignung grammatischer Strukturen und Entwicklung der Fertigkeit Sprechen	168

4.4. Nutzung und Wahrnehmung von Untertitelung seitens Lernender.....	172
4.5. Untertitelung und Synchronisation als Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht	183
4.6. Zwischenfazit	194
5 Subjektive Theorien	197
5.1. Menschenbildannahmen und die subjektive Wende.....	197
5.2. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und das Konstrukt Subjektive Theorie.....	200
5.3. Das zwei-phasige Forschungsmodell	206
5.3.1. Die erste Phase - kommunikative Validierung	207
5.3.2. Die zweite Phase - explanative Validierung.....	209
5.4. Kritik am Forschungsprogramm Subjektive Theorien	211
5.5. Andere Begriffe zur individuellen Perspektive der Lernenden	214
5.6. Ausgewählte Untersuchungen zu Subjektiven Theorien in der Forschung zum Fremdsprachenlernen und -lehren	218
5.7. Zwischenfazit	224
6 Empirische Untersuchung I: Grundlagen	226
6.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign.....	226
6.2. Datenerhebungs- und -validierungsinstrumente	235
6.2.1. Tagebuch	235
6.2.2. Interview	239
6.2.3. Dialog-Konsens-Verfahren.....	242
6.3. Forschungsparadigma, Gütekriterien und ethische Überlegungen.....	249
6.4. Pilotstudie.....	251
6.5. Sampling und Verlauf der Datenerhebung.....	251
6.6. Datenaufbereitung.....	256
6.7. Datenanalyse	258
6.8. Auswahl der Einzelfälle.....	264
7 Empirische Untersuchung II: Fallstudien	266
7.1. Anna	266
7.1.1. Erhebungssituation	266
7.1.2. Annas Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten.....	267
7.1.3. Annas Subjektive Theorie - „Lernen durch Unterhaltung“	269
7.2. Maria	276
7.2.1. Erhebungssituation	276
7.2.2. Marias Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten.....	277
7.2.3. Marias Subjektive Theorie – „Zwei in einem“	278
7.3. Robert	285
7.3.1. Erhebungssituation	285

7.3.2. Roberts Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten.....	286
7.3.3. Roberts Subjektive Theorie – „Im Vordergrund steht der Inhalt“	287
7.4. Barbara	297
7.4.1. Erhebungssituation	297
7.4.2. Barbaras Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten.....	298
7.4.3. Barbaras Subjektive Theorie – „Passive Form des Lernens“	300
7.5. Bernard	309
7.5.1. Erhebungssituation	309
7.5.2. Bernards Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten.....	310
7.5.3. Bernards Subjektive Theorie – „Das ist kein Lernen, sondern ein Bonus, ein Nebeneffekt“	311
7.6. Anmerkungen zur Anwendung der Heidelberger Struktur-Lege-Technik	317
8 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	319
8.1. Fernsehserie – Begriffserläuterungen sowie Vor- und Nachteile für das Fremdsprachenlernen.....	319
8.2. Lernziele.....	321
8.3. Begründung der Wahl von Fernsehserien für die Realisierung der Lernziele	323
8.4. Sprachversionen und Seriengenres.....	325
8.5. Unternommene Lernhandlungen.....	327
8.6. Argumentationslinien.....	330
8.7. Beurteilung der Effizienz des Lernens mit Fernsehserien.....	330
8.8. Fazit und Ausblick	332
Literaturverzeichnis	343
Abbildungsverzeichnis.....	384
Zusammenfassung in Polnisch – Streszczenie w języku polskim	385
Anhang 1: Fragebogen für das Sampling	394
Anhang 2: Informierte Einwilligung	402
Anhang 3: Auszug aus dem Rezeptionstagebuch	404
Anhang 4: Unpersonalisierter Interviewleitfaden.....	409
Anhang 5: Leitfaden für die Struktur-Lege-Sitzung.....	412

Einleitung

Das didaktische Potenzial audiovisueller Medien für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird seit Dekaden intensiv erforscht. Auf zahlreichen wissenschaftlichen Veranstaltungen sowie in immer neuen Beiträgen in Fachzeitschriften und thematischen Sammelbänden werden die Vor- und Nachteile des Einsatzes audiovisueller Medien, Theorien und Modelle der Medienkompetenz bzw. Filmkompetenz, methodische Herangehensweisen sowie fertige Unterrichtsabläufe diskutiert. Dabei spielen neben institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten (allen voran die Schule) zunehmend auch außerschulische Lernsituationen eine Rolle. Die neuere Forschung konzentriert sich besonders auf den Einfluss, den inter- und intralinguale Untertitelung auf Lernprozesse haben kann, daneben gilt nach wie vor dem Wortschatz- und Grammatikerwerb sowie der Förderung aller Sprachfertigkeiten mit Hilfe audiovisueller Medien besondere Beachtung.

Dabei stand bisher vor allem die Gattung *Spielfilm* im Zentrum der Überlegungen, die auf dem primären (Kino), dem sekundären (Internet, DVD) und dem tertiären Medienmarkt (Fernsehen) immer noch eine sehr wichtige Position einnimmt. Aus meinen persönlichen Beobachtungen und jüngeren Studien ergibt sich allerdings, dass junge Erwachsene und Jugendliche immer seltener ins Kino gehen oder gar Spielfilme im Fernsehen konsumieren. Vielmehr verfügen immer weniger Personen über einen Fernsehapparat zu Hause, das Gerät gilt umso mehr als verzichtbar, als man heutzutage alle Arten von Sendungen problemlos online empfangen kann (z.B. über Mediatheken, Streaming-Dienste oder VOD-Plattformen). Falls ein Fernseher von jungen Erwachsenen erworben wird, dann nimmt es immer häufiger lediglich die Rolle eines großen Monitors ein, auf dem man Inhalte online abspielen oder Videospiele spielen kann. Dennoch gehört der Konsum von Fernsehsendungen nach Angaben des polnischen Statistischen Hauptamtes (*Główny Urząd Statystyczny*) immer noch zu den populärsten Freizeitbeschäftigungen unter den Polen und Polinnen (vgl. GUS 2016: 111-130). Ihr Konsum verlagert sich dabei allmählich vom „traditionellen“ Fernsehgerät ins Internet, nicht zuletzt, weil dieses einen orts- und zeitunabhängigen Empfang gestattet. Der Zugang zu aktuellen, fremdsprachigen audiovisuellen Medienangeboten in der Ära von Globalisierung und neuen Technologien ist damit so leicht wie nie zuvor. Zu den beliebtesten Sendeformaten gehören dabei eben gerade Fernsehserien. Laut den Ergebnissen des Internetportals *WirtualneMedia.pl*, das regelmäßig

ZuschauerInnenquoten erhebt, erreichen Fernsehserien sogar höhere Einschaltquoten als Nachrichten, Sport- oder Unterhaltungssendungen¹, obwohl diese im Vergleich zu den Vorjahren auch gesunken sind². Nach Filiciak (2011: 249) generieren gerade Fernsehserien, vor allem amerikanische Produktionen, über die Hälfte des Dateienaustausches in den in Polen so populären *Peer-to-Peer*-Netzwerken³.

Der Fokus auf Spielfilme bei Fremdsprachendidaktikern und -didaktikerinnen scheint somit keine durch Statistiken gerechtfertigte Begründung zu haben. Vielmehr sollte Fernsehserien mindestens genauso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden wie Spielfilmen und anderen audiovisuellen Formaten. Da sie aber in den Augen vieler DidaktikerInnen ausschließlich als Erzeugnis der Massenkultur (Popkultur) wahrgenommen werden, die sich lediglich der Unterhaltung verschreibt und es nicht wert sei, im Unterricht thematisiert zu werden, erfreuen sie sich nach wie vor keines besonders guten Rufes, im Gegenteil – Fernsehserien gelten in Bezug auf ihren Inhalt oft als pädagogisch wenig wertvoll und in Bezug auf ihre Länge als didaktisch ungeeignet und „schwierig“. Diese Einstellung läuft gleichwohl an den Vorlieben und medialen Gewohnheiten vieler Fremdsprachenlernender vorbei.

Angesichts dieser Sachlage ist meine Dissertation ganz gezielt der Gattung *Fernsehserie* gewidmet. Der Begriff *Fernsehserie* bezieht sich dabei weniger auf den eingangs als traditionell beschriebenen Empfangsmodus *Fernseher* als vielmehr auf die formalen Eigenschaften des so beschreibbaren *Filmes* (bzw. mehrerer filmischer Einheiten, aus dem die filmische Erzählung besteht), die einen Empfang im Kino nicht erlauben. Filme im Serienformat sind zeitlich extensiver und ihre Narration ist häufig dichter und ausführlicher als im Spielfilmformat. Serien brauchen Zeit und entfalten ihren Reiz vielfach erst im privaten Kontext, in dem man die Empfangsbedingungen uneingeschränkt den eigenen Vorlieben anpassen kann. Daher werden sie heutzutage am häufigsten zu Hause auf dem Bildschirm des eigenen Computers, Laptops, Tablets gesehen. Ein interessantes Phänomen stellt in diesem Kontext die Nutzung des „traditionellen“ Fernsehers lediglich als großer Monitor dar, auf dem man online-

¹ Vgl. z.B. Angaben aus November 2019, <https://www.wirtualnemedial.pl/artykul/wyniki-ogladalnosci-11-17-listopad-tvp1-i-tvn-liderami> oder Mai 2019, <https://www.wirtualnemedial.pl/artykul/wyniki-ogladalnosci-13-19-maja-2019-polsat-liderem-seriale-tvp-hitami> [02.12.2019].

² Vgl. <https://media2.pl/media/152171-Maleje-widownia-polskich-seriali.-Jakie-produkuje-liderami-spadkow-raport.html> [02.12.2019].

³ In *Peer-to-Peer*-Netzwerken werden Dateien heruntergeladen und mit anderen NutzerInnen geteilt.

Angebote solcher Dienste wie Netflix, HBO Go oder Amazon bequem konsumieren kann.

In formalisierten fremdsprachlichen Lernkontexten sind Serien bisher so gut wie nicht präsent, gleichwohl ihre Bedeutung für das Erlernen von Fremdsprachen in der Forschungsliteratur vielfach angesprochen wird (vgl. z.B. Böhm 2010, Silberstein 2015, Stipančević 2017, Thaler 2014). Ich möchte in der vorliegenden Arbeit daher den Einsatz von Fernsehserien im informellen Lernkontext, d.h. im außerschulischen Bereich und im Rahmen des Selbstlernens, erforschen. Ich beschränke mich damit auf Situationen, in denen Fernsehserien zu Hause oder an anderen Orten (z.B. im Zug) von einer Person allein, selbstbestimmt, mit voller Eigenkontrolle konsumiert werden. Im Zentrum meiner Untersuchung stehen Erwachsene, die ihre formale Bildung bereits abgeschlossen haben. Unter den zahlreichen empirischen Untersuchungen im Bereich audiovisueller Medien sind bestimmte Altersgruppen deutlich unterrepräsentiert, zu ihnen gehören zweifellos die erwachsenen Lernenden. Außer Zweifel steht, dass gerade sie gern Fernsehserien genießen (vgl. Kap. 1). Darüber hinaus fehlt es an Untersuchungen zu den persönlichen Einstellungen und Theorien von Fremdsprachenlernenden bezüglich des Lernens mit dem Medium Film im Allgemeinen und mit der Filmgattung Serie im Besonderen. In Hinblick auf die Daten zur Serienrezeption könnte sich herausstellen, dass Lernende eine ganz andere Meinung und Einstellung vertreten als Lehrende. Die genannten Aspekte bilden meinen Forschungsgegenstand, aus dem ich folgende zwei Forschungsfragen ableite:

- 1) Welche subjektiven Theorien haben polnische Fremdsprachenlernende im Erwachsenenalter bezüglich des Lernens mithilfe von (un)übersetzten fremdsprachigen Fernsehserien?
- 2) Wie sieht ihr selbstgesteuerter Lernprozess aus?

Die Idee zu dieser Arbeit geht nicht nur auf die sich aus den Statistiken ergebende Popularität von Fernsehserien zurück. Als Lehrerin in Fremdsprachenkursen für Erwachsene höre ich des Öfteren Berichte, dass Lernende in ihrer Freizeit Fernsehserien (vor allem englischsprachige Produktionen) gezielt zur Fremdsprachenförderung einsetzen. Sie tun das selbstbestimmt, ohne dass sie von Lehrpersonen dazu angeregt werden. Viele GesprächspartnerInnen meinen auch, dass sie bewusst auf Synchron- bzw. Voice-over-Fassungen verzichten und anstatt dessen Untertitelung oder Originalfassung wählen, um auf diese Weise ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Ähnliche (selten

empirisch nachgewiesene) Anekdoten sind auch in der Fachliteratur zu finden. Ein Beispiel wäre die verbreitete Meinung, dass eine der Ursachen, warum Schüler und SchülerInnen aus nordeuropäischen Ländern so gute Ergebnisse in Englischtests erreichen, der Konsum von interlingual untertitelten Filmen sei, da Filme in dieser Form dort im Fernsehen und Kino gezeigt werden (vgl. z.B. Ghia 2012: 9, Koolstra / Beentjes 1999: 52, Kuppens 2010: 26, Vanderplank 1988: 272f.). Die genannten Beispiele regten mich dazu an, nach Ursachen, Zielen und Formen selbstgesteuerten Lernens mithilfe von Fernsehserien zu fragen. Ich entschied mich dabei für die Erhebung von Subjektiven Theorien, die ich an dieser Stelle vorerst als individuelle Argumentationslinien verstehe⁴, da sich in ihnen all die genannten Aspekte widerspiegeln. Mein Interesse liegt darüber hinaus in einem Sprach- und Gattungsvergleich (*Spielfilm – Fernsehserie*) aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, da ich annehme, dass das Seh- und Lernverhalten für ein bestimmtes audiovisuelles Format aufgrund seiner gattungsspezifischen Eigenschaften besondere Merkmale haben kann (vgl. z.B. die kurze Folgendauer und eine lange Gesamtspielzeit). Auch die Seriensprache könnte für die Gestaltung von Lernprozessen auf der Grundlage von Serien eine Rolle spielen. Die meisten der von Lernenden konsumierten Produktionen stammen aus dem englischsprachigen Raum. Der (vermeintlich) beschränkte Zugang zu Fernsehserien in anderen Sprachen könnte Auswirkungen auf das selbstbestimmte Lernen haben, weil z.B. nicht alle Untertitelungsarten zur Verfügung stehen oder Lernformen und Sehgewohnheiten, die bei englischsprachigen Produktionen eingesetzt werden, einfach auf das Lernen von anderen Sprachen übertragen werden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum mir ein mehrperspektivischer und forschungsqualitativer Zugang gegenstandsangemessen erscheint. Als methodologische Grundlage wähle ich das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (vgl. Groeben et al. 1988) und setze in dessen Rahmen Rezeptionstagebücher, Interviews und eine Struktur-Lege-Technik als Erhebungsinstrumente ein (vgl. Kap. 6).

Das begriffliche Gerüst für die vorliegende Arbeit bilden zum einen die Termini *audiovisuelle Medien* und *Fernsehserien*, zum anderen die Begriffe der *Subjektiven Theorien* und des *selbstgesteuerten Lernens*. Alle Begriffe werden ausführlich und aus verschiedenen Perspektiven in der Arbeit diskutiert (vgl. Kap. 1, 3, 5). Der grundlegende Begriff des *Mediums* soll einleitend bereits an dieser Stelle erläutert werden. In seiner

⁴ Für eine genaue Explikation vgl. Kap. 5.

Kernbedeutung wird ein Medium als Mittel oder Mittler von Informationen verstanden, das/der der Kommunikation dient und in Echtzeit oder zeitversetzt, über räumliche Distanzen hinweg eine Mitteilung überträgt. Dabei beeinflusst ein Medium durch seine Form die vermittelte Information (vgl. Barsch / Erlinger 2002: 11f., Frederking 2012: 22, Maier 1998: 14). Der Begriff *Medium* ist so breit, dass jede Forschungsdisziplin ihr eigenes Verständnis davon entwickelt hat. Eine weit verbreitete Klassifizierung von Medien bildet das Modell von Harry Pross (1972), dessen grundlegendes Kriterium der Einsatz technischer Mittel auf der Sender- bzw. Empfängerseite ist. Pross (1972, in Frederking 2016: 4) unterscheidet demnach folgende Typen von Medien:

- *primäre Medien* – Medien, die keine technischen Mittel voraussetzen, z.B. die menschliche Stimme oder Körper;
- *sekundäre Medien* – Medien, für die technische Mittel bei der Produktion, aber nicht bei der Rezeption erforderlich sind, z.B. Buch, Zeitschrift;
- *tertiäre Medien* – Medien, die sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption technische Mittel voraussetzen, z.B. Radio, Fernsehen, CD, DVD, Kinofilm.

Die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehenden *Fernsehserien* gehören nach der Klassifikation von Pross zu den tertiären Medien. Die heutzutage allgegenwärtigen Übertragungstechnologien (Internet) und Empfangs- und Verarbeitungsgeräte (Computer, Laptop, Smartphone usw.) waren zur Erscheinungszeit von Pross' Arbeit nicht so weit verbreitet bzw. unbekannt. Man könnte sie zu den tertiären Medien zählen, da sie sowohl bei der Produktion einer Mitteilung als auch bei ihrer Rezeption die Anwesenheit technischer Mittel verlangen. Allerdings fällt bei einem Vergleich mit Empfangsgeräten wie dem Radio oder dem Fernseher auf, dass der Computer oder das Smartphone kommunikationstechnisch viel komplexer sind und eine über sie empfangene Mitteilung nicht einfach nur rezipiert wird. Deswegen wird Pross' Klassifizierung heutzutage durch eine vierte Kategorie ergänzt – die der *quartären Medien* (vgl. Faulstich 2004: 14). Dazu gehören Medien, die technische Mittel bei der Produktion und Rezeption voraussetzen, die zudem aber interaktiv sind und bei denen die traditionelle Sender-Empfänger-Beziehung aufgehoben wird (z.B. Computer, Smartphone, Internet oder auch Chat, Internetforum). Anhand der in Klammern angeführten Beispiele erkennt man, dass bei Pross Medien mehr als nur Übertragungskanäle sind. Seine Einteilung umfasst sowohl Medien im Sinne der Technologie (i.e. Geräte) als auch der medialen Form der vermittelten Informationen (z.B. Film, E-Mail). Eine andere Einteilung von Medien, die

sich nach rein technischen Kriterien richtet, ist die Unterteilung in Speicher-, Übertragungs- und Bearbeitungsmedien (vgl. Barsch / Erlinger 2002: 10). Beispiele dafür wären entsprechend DVD, Fernsehen und Software.

Versteht man Medien als Mittel der Kommunikation, dann sollte man neben der Technologie und der medialen Form des Inhaltes auch die Ziele bzw. Zielgruppen dieser Kommunikation berücksichtigen. Laut dem Modell von Maier (1998: 14-18) können Medien in Hinblick auf *technische*, *semantische* und *pragmatische Aspekte* unterschieden werden. Unter dem *technischen* Gesichtspunkt werden Medien in Hardware (i.e. Apparat) und Software (i.e. gespeicherte Information) eingeteilt, die bei der Produktion und Rezeption der Mitteilung notwendig sind. Bei dem technischen Aspekt treten Bedienung und konkrete Benutzungsmechanismen von Medien in den Vordergrund. Der *semantische Aspekt* umfasst die Gestaltungsform der gespeicherten Information und ihren Einfluss auf deren Bedeutung (statische / dynamische / interaktive Information). Der dritte Aspekt, d.h. der *pragmatische*, bezieht sich auf die gesellschaftliche Rolle und den Zweck von Medien, er fokussiert auf ihre Verwendung sowie die jeweils implizierten Verbreitungs- und Austauschformen der übermittelten Informationen (z.B. Massenmedien / Individualmedien / Unterrichtsmedien). Der Einteilung von Maier gemäß können Fernsehserien in Hinblick auf den technischen Aspekt zur Software gerechnet werden, bezüglich des semantischen Aspekts gehören sie zu den dynamischen Medien und unter dem Gesichtspunkt der pragmatischen Perspektive bilden sie einen Teil der Massenmedien. Der von Maier verwendete Begriff *Software* ruft weitere Konnotationen hervor. Die Bezeichnung wird gegenwärtig mit Computerprogrammen assoziiert. Deswegen umgeht man ihn häufig in der Fachliteratur, indem man in Bezug auf die gespeicherten Informationen Begriffe wie *Medienprodukt* (Barsch / Erlinger 2002: 15) oder *Medienangebot* (vgl. Frederking et al. 2012: 21) nutzt.

Was sind nun *audiovisuelle Medien*? Das Attribut *audiovisuell* bezieht sich auf Medien, die zugleich hör- und sichtbar sind, durch die Informationen gleichzeitig durch den Gehör- und Sehsinn wahrgenommen werden. Im weiten Verständnis von Medien, d.h., auch unter der Berücksichtigung von primären Medien, könnten hier Personen (z.B. Lehrende), Geräte (z.B. Computer, Fernseher), Übertragungswege (z.B. Fernsehen, Internet) oder auch mediale Gattungen (z.B. Spielfilm, Serie) als Beispiele genannt werden. Im weiteren Teil der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *audiovisuelle Medien* zur Einschränkung des Gegenstandes nur in Bezug auf technische Mittel (sowohl Geräte als auch mediale Angebote) verwendet. Um in bestimmten Fällen zwischen Geräten,

Übertragungswegen und medialen Angeboten differenzieren zu können, wird im Weiteren bezüglich der gespeicherten Informationen vor allem der Begriff *Film* genutzt. Nach Staiger verstehe ich *Film* als eine „Folge von mehreren Einzelbildern, die bei einer Frequenz von mindestens ca. 16 bis 18 Bildern pro Sekunde aufgrund der Trägheit des menschlichen Auges den Eindruck einer kontinuierlichen Bewegung erzeugen“ (Staiger 2016: 236f.). Somit konstituiert *Film* einen Oberbegriff für verschiedene mediale Formen wie z.B. Spielfilm, Musikvideoclip, Werbespot oder eben Fernsehserie. Diese Medienprodukte werden in der medienwissenschaftlichen Fachliteratur als *Filmgattungen* bezeichnet (z.B. Kurz- / Langfilm, Spiel- / Dokumentarfilm, Real- / Animationsfilm, vgl. Staiger 2016: 237). Diese können dann weiter in einzelne *Filmgenres* (oder ihre Mischformen) eingeteilt werden, wie z.B. Horror, Western, Drama, Komödie oder Sci-Fiction-Filme. Die *Fernsehserie* ist laut dieser Definition eine Filmgattung, die zugleich eine fernsehspezifische Sendeform bildet (neben u.a. Talkshows, Nachrichten, Fernsehfilmen oder Unterhaltungssendungen). *Film* und *Fernsehen* werden in der Fachliteratur häufig zusammen abgehandelt. Ähnlich gehe ich an vielen Stellen meiner Arbeit vor, indem ich auf die Begriffe *audiovisuelle Medien* bzw. *audiovisuelle Materialien* (im Kontext Fremdsprachenunterricht, aus der pragmatischen Perspektive, vgl. Funk 2016) oder *Film* zurückgreife. Dort, wo serienspezifische Merkmale in den Vordergrund treten, wird der Begriff *Fernsehserie* verwendet. Unter *Fernsehserie* verstehe ich vorerst eine Filmgattung, die aus mehreren Teilen besteht, welche miteinander durch eine Handlung und/oder Figuren verbunden sind. Eine genaue Explikation des Begriffes erfolgt in Kapitel 1.

Die vorliegende Arbeit ist an alle gerichtet, die aus einer lern- sowie lehrtheoretischen Perspektive ein Interesse an audiovisuellen Medien haben. Sie gibt einen Überblick über theoretische Grundlagen, berücksichtigt sowohl medienwissenschaftliche, lerntheoretische, psycholinguistische als auch didaktische Zugänge und beleuchtet einen bisher relativ wenig erforschten Bereich des informellen, selbstständigen Fremdsprachenlernens von Erwachsenen. Diese Arbeit ist interdisziplinär angelegt und zielt nicht auf Vollständigkeit in den einzelnen Gegenstandsfeldern ab. Vielmehr wird durch den interdisziplinären und mehrperspektivischen Zugang ein Rahmen geschaffen, um den umrissenen Forschungsgegenstand angemessen erfassen zu können.

Die vorliegende Dissertation besteht aus acht Kapiteln, die zuerst mit einem Überblick über die einschlägige Fachliteratur beginnen und danach das Forschungsdesign

sowie die Forschungsergebnisse präsentieren und diskutieren. In **Kapitel 1** wird zunächst der Begriff *Fernsehserie* aus medienwissenschaftlichem Blickwinkel erörtert. Neben definitorischen Überlegungen wird ebenfalls auf die Diskussion über das sogenannte *Quality TV* eingegangen, verschiedene Serienformen werden charakterisiert und es wird zwischen den Begriffen *Gattung* und *Genre* differenziert. Zum Schluss werden Daten zur Fernsehserienrezeption in Polen herangeführt. **Kapitel 2** ist der Fernsehserie aus fremdsprachendidaktischer Perspektive gewidmet. Neben allgemeinen Vorteilen des Einsatzes von Filmen im weiten Sinne im Fremdsprachenunterricht wird das Potenzial von serienspezifischen Merkmalen in Hinblick auf die Förderung verschiedener sprachlicher und nicht-sprachlicher Kompetenzen aufgezeigt. Es werden ebenfalls mehrere Aufgabenformate vorgestellt, die sich innerhalb der Fremdsprachendidaktik für das Lernen mit Filmen und auch gezielt mit Fernsehserien herausgebildet haben. Obwohl sich mein Forschungsvorhaben auf außerschulisches, selbstständiges Lernen von Erwachsenen bezieht, finden sich hier filmdidaktische Ausführungen, da jede/r Erwachsene in seinem/ihrer Leben eine gesteuerte, schulische Fremdsprachenbildung durchlaufen hat, wo er/sie ggf. lernen konnte, wie man mit Filmen zu Lernzwecken umgehen kann. Diese Lernstrategien und -techniken könnten beim selbstgesteuerten Lernen später genutzt werden. Außerdem ergeben sich aus den zahlreichen Arbeiten zur Nutzung von Filmen im Fremdsprachenunterricht wichtige Erkenntnisse, die für das Lernen im Allgemeinen gültig sind, d.h., unabhängig davon, von wem der Lernprozess gesteuert wird. **Kapitel 3** bezieht sich auf das *selbstgesteuerte Lernen*. Der Begriff wird in seinem Bezug zur *Lernendenautonomie* geklärt und seine Rolle im Kontext des lebenslangen Lernens diskutiert. Die angeführten Ergebnisse mehrerer quantitativer und qualitativer Studien werfen ein Licht darauf, welche Medien häufig genutzt werden und wie Menschen ihr selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen gegenwärtig gestalten. Es wird ebenfalls kurz auf die Dichotomie *Lernen – Erwerb* eingegangen, um anschließend den zu erforschenden Gegenstand genau zu beschreiben. In **Kapitel 4** wird der Einfluss von audiovisuellen Übersetzungsmodi auf das Lernen und die Lernergebnisse reflektiert. Neben einer Charakterisierung aller audiovisueller Übersetzungsmodi sowie einer Beschreibung der Sehgewohnheiten von Menschen in Europa im Allgemeinen und in Polen im Besonderen werden die Modi in Bezug auf einzelne sprachliche Kompetenzen diskutiert. Einen äußerst wichtigen Teil dieses Kapitels bilden die Meinungen Lernender über die Nutzung von Untertitelung beim Filmkonsum. Die angeführten Ergebnisse stehen im engen Zusammenhang zu meiner Untersuchung. Sie ermöglichen es, zu

verstehen, warum sich Lernende bei der Serienrezeption für bestimmte Sprachversionen entscheiden. Zum Schluss werden neuere didaktische Vorschläge präsentiert, wie man audiovisuelle Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sowohl rezeptiv als auch produktiv nutzen kann. **Kapitel 5** setzt sich mit dem Begriff *Subjektive Theorie* auseinander, der die Grundlage meiner empirischen Studie bildet. Nach der Explikation dieses Konstrukts und der Begründung seiner Wahl wird das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* vorgestellt, das von Groeben et al. (1988) zur Erhebung Subjektiver Theorien entwickelt wurde und ebenfalls von mir in der hier beschriebenen Untersuchung genutzt wird. Das Kapitel umfasst die Beschreibung ausgewählter Studien zu Subjektiven Theorien in der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung, dies bildet die Grundlage für mein eigenes Forschungsdesign. Im Mittelpunkt von **Kapitel 6** stehen meine Forschungsfragen, das qualitative Forschungsparadigma und das von mir entwickelte Forschungsdesign. Jedes gewählte Erhebungsinstrument wird charakterisiert und begründet. Im Rahmen des Kapitels werden darüber hinaus der Verlauf und die Ergebnisse der Pilotstudie sowie des Sampling-Verfahrens beschrieben. Anschließend werden die Vorgänge bei der Datenaufbereitung und -analyse geschildert. In **Kapitel 7** rücken die Ergebnisse meiner qualitativen Untersuchung in Form von fünf einzelnen Fallstudien in Fokus. Jede Fallstudie umfasst eine Beschreibung der Erhebungssituation, die Sprachlernbiografie des/der ProbandIn, seine/ihre Sehgewohnheiten bezüglich Fernsehserien sowie eine detaillierte Darstellung der jeweils rekonstruierten Subjektiven Theorie samt Foto des erstellten Strukturbildes. Die erhobenen und präsentierten Subjektiven Theorien wurden von allen fünf ProbandInnen validiert. **Kapitel 8** schließt die Arbeit ab. In ihm werden die Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen reflektiert. Es wird ebenfalls ein Vergleich zwischen den subjektiven Sichtweisen der ProbandInnen und den „objektiven“ Erkenntnissen aus der Fachliteratur unternommen.

An einigen Stellen der Arbeit ergeben sich inhaltliche Überschneidungen (z.B. in Kapitel 2 zu Fernsehserien in der Fremdsprachendidaktik und in Kapitel 4, in dem der Einsatz von Untertitelung und die Aufgabe des Untertitels im Fremdsprachenunterricht umrissen werden). Diese Überschneidungen zeigen an, wie eng die einzelnen Gegenstandsbereiche miteinander verflochten sind. Allerdings wird in jedem Kapitel jeweils ein anderer Schwerpunkt gesetzt. Die sehr umfangreichen Interviewtranskriptionen wurden in einem gesonderten Band zusammengestellt, um den Lesefluss im vorliegenden Teil der Arbeit nicht zu unterbrechen.

Die vorliegende Studie will einen Beitrag zur angewandten Linguistik leisten, indem sie sich mehrperspektivisch und empirisch an das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien nähert. Zum einen kann sie aus meiner Sicht für alle Personen von Interesse sein, die im Bereich Lernendenautonomie, informelles Lernen, selbstgesteuertes Lernen und subjektive Sichtweisen forschen. Die Studie thematisiert ebenfalls die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit durch Lernende. Die genannten Bereiche werden relativ selten erforscht, da der Zugang zu ihnen erschwert ist. Ein wichtiger Aspekt ist für mich ebenfalls die Erforschung des Fremdsprachenlernens von Erwachsenen, die in keine formelle Sprachbildung involviert sind. Die Ergebnisse meiner Arbeit beleuchten, wie sie im Sinne des lebenslangen Lernens ihre Lernprozesse gestalten und warum sie sich ggf. für das Medium *Fernsehserie* als Lernmaterial entscheiden. Zum anderen können Fremdsprachen- und FilmdidaktikerInnen ein Interesse an meiner Arbeit finden. Neben einer detaillierten, qualitativen Bestandaufnahme der gängigen Seh- und Lernpraktiken erwachsener Fremdsprachenlernender liefert die Arbeit Aufschlüsse, inwieweit und warum sich Fernsehserien für das Fremdsprachenlernen, ebenfalls im formalisierten Fremdsprachenunterricht, eignen und Hinweise, wie sowie wozu man sie nutzen könnte. Allen interessierten LeserInnen wünsche ich eine anregende Lektüre.

1 Fernsehserien aus medialer Perspektive

Fernsehserien scheinen im Alltagsleben vieler Menschen einen festen Platz gefunden zu haben. In diesem Kapitel wird die Gattung *Serie* aus medialer Perspektive behandelt, bevor in weiteren Kapiteln auf ihr didaktisches Potenzial eingegangen wird. Zuerst werden Fernsehserien definiert und charakterisiert sowie ihre Erscheinungsformen und Genres besprochen. Anschließend wird die Serienrezeption in Polen und teilweise auch in anderen Ländern diskutiert, denn gerade die hohen ZuschauerInnenquoten haben mich dazu geführt, Fernsehserien dann aus fremdsprachenlehr- und lerntheoretischer Perspektive genauer zu untersuchen.

1.1. Zum Begriff der Fernsehserie und zur Charakteristik ihrer Erscheinungsformen

Das Prinzip der Serie, also serielles Erzählen, ist kein neues Phänomen. Serien gibt es in vielen Medien, nicht nur im Fernsehen. Ihren Anfang im Rahmen einer Massenproduktion fanden sie im Fortsetzungsroman (auch Feuilletonroman oder Zeitschriftenroman genannt) des 19. Jahrhunderts, nur beispielhaft zu nennen sind hier *Oliver Twist; or, The Parish Boy's Progress* (1837-1839, 53 Fortsetzungen in der Zeitschrift *Bentley's Miscellany*) von Charles Dickens oder *Les mystères de Paris* (dt. *Die Geheimnisse von Paris*, 1842-1843, 90 Fortsetzungen in der Zeitschrift *Journal des débats*) von Eugène Sue. Als erste Vorläufer zieht der Filmwissenschaftler Knut Hickethier allerdings die Epen *Ilias* und *Odysee* Homers (um 800 v. Chr. niedergeschrieben) heran, die wegen ihres Umfangs in einzelnen „Gesängen“ dem Publikum präsentiert wurden und eine serielle Erzählform erzwangen (vgl. Hickethier 2003a: 397). Nach dem Fortsetzungsroman fanden Serien Eingang ins Kino, später ins Radio und schließlich wurden sie im Fernsehen allgegenwärtig präsent⁵. Mit der ständigen Entwicklung immer neuer Massenmedien, wie des Internets, oder mobiler elektronischer Geräte wie Smartphones oder Tablets, als auch vor dem Hintergrund des ständigen Wandels der Fernsehtechnologie, -distribution und -rezeption, haben sich Fernsehserien von ihrem Ursprungsmedium losgelöst. In der einschlägigen Literatur wird

⁵ Sowohl das Anliegen als auch der Umfang dieser Dissertation erlauben es nicht, auf die Geschichte des Seriellen genauer einzugehen. Sehr gute historische Überblicke findet man u.a. bei Bock (2013), Hickethier (2003a), Köhler (2011) und Racięski (2016).

inzwischen von *post-broadcast-television* (vgl. Turner / Tay 2009) oder sogar von *post-television* (vgl. Leverette et al. 2008) gesprochen.

Einen Wandel durchlief auch der Status von Fernsehserien in der Medienforschung⁶. In der Anfangszeit, d.h. in den 50er bis 80er Jahren des 20. Jahrhunderts, wurden Fernsehserien von vielen WissenschaftlerInnen trivialisiert und abgewertet. In den von der soziologischen Perspektive dominierten Texten wurden sie aufgrund der ständigen Wiederholbarkeit der Inhalte und formaler Elemente pejorativ als schablonenhaft und verdummend beurteilt (vgl. Köhler 2011: 18). Nichtsdestoweniger wurden serielle Formen zur gleichen Zeit von KünstlerInnen als innovativ in Hinsicht auf das offene Kompositionsprinzip und die Möglichkeit der Variation entdeckt und geschätzt (vgl. Köhler 2011: 19). Diese zweispurige Herangehensweise führte Umberto Eco Mitte der 1980er Jahre zu dem Vorschlag, die Interpretation von dem Werten einer Serie (sogar Abwerten einer Serie wegen ihrer Redundanz) hin zur Analyse ihrer Ästhetik zu verlagern. Der Autor führte den Begriff der *postmodernen Ästhetik* (Eco 2005: 194) ein, nach der die Tatsache geschätzt werden sollte, „that a series of possible variations is potentially infinite“ (Eco 2005: 203), und dass sie deswegen den AutorInnen serieller Darstellungsformen die Möglichkeit gebe, die Grundkonflikte und -erzählungen der Menschheit zu variieren und immer neu zu erzählen. Eine Aufwertung in Diskussionen um Fernsehserien kam tatsächlich seit Mitte der 1990er Jahre und dem Erfolg mehrerer *Prime-Time*-Serien in Gang (vgl. Köhler 2011: 20). Es wurden die sich nach dem Kino und allgemein nach künstlerischen, ästhetischen und stilistischen Kriterien ausgerichteten Produktionen betont und gelobt. Nicht selten wurden Fernsehserien sogar besser als Kinoproduktionen beurteilt. Im Kontext amerikanischer Fernsehserien wurde der Begriff *Quality Television* eingeführt⁷ (vgl. Blanchet 2011, Köhler 2011, Pawłowska 2016). Heutzutage feiern Fernsehserien sowohl unter dem Gesichtspunkt der Rezeption als auch der Forschung ihre goldene Ära⁸. Ein Beweis dafür sind u.a. die immer häufiger veranstalteten medien-, film-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Konferenzen und Tagungen, die der Serie gewidmet werden.

⁶ Einen genaueren Überblick über die Geschichte der Serienforschung bieten u.a. Blanchet (2011) und Köhler (2011).

⁷ Mehr zu *Quality-TV* siehe weiter unten in diesem Kapitel.

⁸ Robert Thompson behauptet sogar, dass die goldene Ära des amerikanischen Fernsehens nicht wie üblicherweise angenommen die 1950er Jahre betrifft, sondern die 80er und 90er Jahre umfasst und weiterhin besteht (vgl. Thompson 1996: 12).

Was zeichnet nun eine Serie aus? Eine Serie besteht nach Weber und Junklewitz „aus zwei oder mehr Teilen, die durch eine gemeinsame Idee, ein Thema oder ein Konzept zusammengehalten werden und in allen Medien vorkommen können“ (Weber / Junklewitz 2008: 18). Diese sehr allgemeine und universelle Definition ermöglicht die Zuordnung eines Werkes zur Gattung Serie unabhängig von dem Weg der Verbreitung (Internet, Fernsehen, Zeitschrift, Radio, evtl. Kino), der medialen Kodierung (als Film, schriftlicher Text, Hörtext, usw.), dem Kriterium der (Non-)Fiktionalität und den kulturellen Spezifika. Mit dem Begriff *Gattung* lehne ich mich an die Definition von Hickethier an. Dem Autor zufolge bezeichnet der Begriff die Art und Weise der filmischen Realisation und die Verwendung, nicht jedoch die inhaltlichen Aspekte, die für das *Genre*⁹ ausschlaggebend sind (vgl. Hickethier 2003b: 62f.). Eine der von Weber und Junklewitz formulierten Definition sehr ähnliche Fassung findet man bei Schleich und Nesselhauf (2016: 13). Sie ergänzen das verbindende Thema noch um die Möglichkeit wiederkehrender Figuren. Im Bereich des Fernsehens lassen sich nach den von Weber und Junklewitz sowie von Schleich und Nesselhauf genannten Merkmalen der Mehrteiligkeit und eines verbindenden Rahmens sowohl Fernsehserien als auch Nachrichten, Quiz-Shows und viele weitere Fernsehformate dem Begriff der Serie zuordnen.

Eine allgemeine Definition der Fernsehserie *per se* ist nicht einfach zu finden, da sich bei der Formulierung die Notwendigkeit zeigt, von einzelnen Serienformen abzusehen und sich von den jeweiligen kulturellen Aspekten der Fernsehserienproduktion in bestimmten Ländern zu lösen. Die Begriffsdefinitionen stehen auch in Abhängigkeit von dem theoretischen Ansatz, der zu Grunde gelegt wird, von der Forschungsperspektive und dem Untersuchungsgegenstand. Ein Beispiel dafür bilden zwei Seriendefinitionen Hickethiers. Zum einen definiert er die Fernsehserie aus der filmwissenschaftlichen Perspektive als „eine fiktionale Produktion, die auf Fortsetzung hin konzipiert und produziert wird, die aber zwischen ihren einzelnen Teilen verschiedene Verknüpfungsformen aufweist“ (Hickethier 1991: 8). Zum anderen ist sie kulturwissenschaftlich betrachtet „eine allgemeine Präsentations- und Vermittlungsform der Kultur, die dem Berichten und Erzählen der Geschehen der Welt innewohnt und die aus den Prinzipien der erzählerischen Sukzession und Kausalität entsteht“ (Hickethier 2003a: 397). Diese Definitionen zeugen davon, wie unterschiedlich eine Serie verstanden

⁹ Mehr zu den Fernsehseriengenes im Unterkapitel 1.3.

werden kann. Die Aufgabe, eine universelle Definition der Fernsehserie zu formulieren, wird noch durch die Tatsache erschwert, dass die Serie zwei Grundformen und mehrere Mischformen hat.

Im Prinzip unterscheidet man in der fernsehwissenschaftlichen Fachliteratur zwischen Serien mit abgeschlossenen Folgenhandlungen (*series*) und Serien mit aufbauenden Folgenhandlungen (*serials*), d.h. Fortsetzungsgeschichten (vgl. u.a. Hickethier 1991: 8; Boll 1994: 45; Weber / Junklewitz 2008: 19). Die polnischen Bezeichnungen sowie die englischen Benennungen *seria* (eng. *series*) und *serial* (eng. *serial*) erleichtern die Differenzierung in Fachdiskussionen im Gegensatz zu dem deutschen Terminus *Serie*, der ein Umbrella-Begriff ist. Die Termini werden jedoch in der Allgemeinsprache häufig verwechselt oder bleiben sogar undifferenziert. So werden alle fiktiven Fernsehserien in Polen als *serial* bezeichnet, unabhängig von ihrer Grundstruktur. Im englischsprachigen Diskurs hingegen wird die Bezeichnung *series* vorgezogen.

Serien mit abgeschlossenen Folgenhandlungen charakterisieren sich dadurch, dass sie von „einer konstanten Grundsituation bzw. von einem festen Erzählschema“ (Weber / Junklewitz 2008: 19) ausgehen und innerhalb einer Folge den dargestellten Konflikt lösen. Somit tauchen in jeder Folge neue Probleme und Konfliktsituationen auf, die oft als Fälle dargestellt werden. Diese Form des seriellen Erzählens ist vor allem in Medizin-, Anwalts-, Gerichts-, Detektiv- oder Polizeiserien vorzufinden, in denen die Hauptfiguren jedes Mal zu einer Lösung gelangen (z.B. *CSI: Miami* (CBS, 2002-2012), *Ally McBeal* (FOX, 1997-2002), *House M.D.* (FOX, 2004-2012), *Grey's Anatomy* (ABC, 2005-), *Dexter* (Showtime, 2006-2013)); seltener wird ein Fall (d.h. der Hauptfall) über zwei oder drei Folgen hinweg behandelt (z.B. in *House M.D.* braucht der Titelheld in der 4. Staffel zwei Folgen – *House's Head* (Folge 15) und *Willson's Heart* (Folge 16), um die richtige Diagnose zu stellen). Das Verknüpfungselement zwischen den einzelnen Folgen sind die wiederkehrenden Identifikationsfiguren, der gleiche Handlungsort sowie die gleiche Handlungszeit (vgl. Hickethier 2012a: 198). Die Folgen dauern in der Regel zwischen 25 bis 55 Minuten (vgl. Boll 1994: 45). Laut Weber und Junklewitz haben die Serienfiguren kein fiktionales Leben und sind in jeder Episode in demselben Lebensmoment vorzufinden (vgl. 2008: 20), was sich meines Erachtens in den letzten Jahren allerdings deutlich verändert hat. Trotz der abgeschlossenen Folgenhandlungen gibt es in vielen *series* einen oder ein paar Handlungsstränge im Hintergrund des Plots, die über mehrere Folgen hinweg aufgegriffen werden. Meistens beziehen sie sich auf

Familien- oder Liebesgeschichten und stellen für regelmäßige ZuschauerInnen, die in Bezug auf die Handlung auf dem Laufenden sind, einen Mehrwert dar. Beispiele dafür sind u.a. die Fernsehserien *House M.D.* (FOX, 2004-2012), *Grey's Anatomy* (ABC, 2005-) *Bones* (FOX, 2005-2017) oder *Wallander* (auf der Grundlage von Henning Mankels *Kurt Wallander*, TV4 Schweden, 2005-2013; oder die britische Adaptation von BBC One, 2008-2016). Eine Grundlage für die Trennung der Arbeitswelt und des Alltagslebens der Serienfiguren bildet die „doppelte Struktur“ oder die „doppelte Dramaturgie“ der *series*, im Rahmen derer „die Abgeschlossenheit der einzelnen Folge (...) in Korrespondenz mit der Unabgeschlossenheit der Serie als Ganzem [steht]“ (Hickethier 2012a: 119). Ogonowska sieht den Grund für die Popularität solcher Formate in dem in jeder Folge leicht erkennbaren und wiederkehrenden Handlungsschema als auch „in der konstanten Nachfolge einzelner Phasen der filmischen Narration“, was sich positiv auf die Emotionen der ZuschauerInnen auswirkt, weil sie kontrollierbare und Gefühle von mittelmäßiger Intensivität erleben (Ogonowska 2011: 12).

In Serien mit aufbauenden Folgenhandlungen wird die Handlung von Folge zu Folge fortgesetzt, die Seriedramaturgie bleibt offen. Die Hauptfiguren können eine Entwicklung durchmachen und einige ProtagonistInnen können im Laufe der Serie von anderen Figuren abgelöst werden (vgl. Boll 1994: 45). Die Begründung für die mögliche Änderung der Besetzung liegt darin, dass die Geschichte selbst und nicht die Figuren das Verknüpfungselement konstituiert. Der von vielen ZuschauerInnen als widerwillig wahrgenommene Tod ihrer LieblingsheldInnen kann von den ProduzentInnen sogar zum Charakteristikum einer Serie stilisiert werden, wie es der Fall bei der Serie *Game of Thrones* (HBO, 2011-2019) ist, die auf der Grundlage von *The Song of Ice and Fire* von George Martin gefilmt wurde und in der nicht nur Nebenfiguren ums Leben kommen, sondern auch regelmäßig die HauptheldInnen. Die Folgen eines *serial's* enden zumeist mit einem *Cliffhanger*, also einer „Form des Spannungsumbruchs“ (Hickethier 2012a: 198), um das Publikum dazu anzuregen, am folgenden Tag oder in der kommenden Woche die Serie weiter zu verfolgen. Ein klassischer Cliffhanger ist z. B. eine Unfallszene am Ende der Folge, die die ZuschauerInnen im Ungewissen lässt, ob die Figur überlebt hat¹⁰.

¹⁰ Ein Cliffhanger, der in die Fernsehgeschichte einging, ist das Finale der 3. Staffel von *Dallas* (CBS, 1978-1991; das Finale der 3. Staffel wurde am 21.03.1980 ausgestrahlt), welches den Tod der Hauptfigur darstellt, ohne den Täter zu verraten. Der Fernsehsender CBS benannte den Cliffhanger *Who shot J.R?* und hielt die ZuschauerInnen über den Sommer und bis zur 4. Folge der nächsten Staffel in Spannung.

Fernsehserien, in denen die Folgen aufeinander aufbauen, werden in weitere Subkategorien unterteilt, d.h. in Serien, die auf ein klares Ende zulaufen (auch *Fortsetzungsgeschichten* genannt, Hickethier 2012a: 198), und in Serien, die einen Endloscharakter aufweisen (vgl. Boll 1994: 45; Weber / Junklewitz 2008: 20; Hickethier 2012a: 198f.). Zu der ersten Kategorie zählt man u.a. Telenovelas und Familiensagas sowie mehrere neuere Serienproduktionen unterschiedlicher Genres (z.B. *LOST* [ABC, 2004-2010], *Game of Thrones* [HBO, 2011-2019]). Zur zweiten Kategorie gehören solche Serien, die auf keinen endgültigen Schlusspunkt hin konzipiert wurden und solange produziert werden, wie sie erfolgreich sind. Das Kriterium des Erfolgs trifft allerdings auf alle Fernsehserienformen zu, denn einige Serien werden länger gedreht als geplant, andere aber werden schon nach den ersten paar Folgen eingestellt. Die Endlosigkeit bildet die Grundstruktur von Seifenopern (*soap operas*) (Weber / Junklewitz 2008: 20), die auch *daily soaps* genannt werden (oder kurz *dailys*). Der Begriff *Seifenoper* ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA tagsüber ausgestrahlten und häufig an Hausfrauen gerichteten Radioserien von Waschmittelunternehmen gesponsert und von deren Werbung begleitet wurden. Diese serielle Form samt der Bezeichnung wurde Ende der 1940er Jahre vom Fernsehen übernommen. Neben *daily soaps* (z.B. *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*, RTL, 1992-) gibt es auch wöchentlich laufende Fernsehserien (*weekly soap* oder kurz *weekly*), die einen Endloscharakter haben (z.B. *Lindenstraße*, ARD, 1985- ; *Dallas*, CBS, 1978-1991). Die Endlosigkeit als ein Kriterium, um eine Serienform zu definieren, findet Hickethier jedoch problematisch. Er vertritt die Meinung, dass Fernsehserien eigentlich nie endlos produziert werden, sondern in größeren Einheiten, d.h. in Staffeln geplant werden (vgl. Hickethier 1991: 8).

Nimmt man die Anzahl der Folgen als ein Kriterium der Serientypologie an, so bilden die sogenannten *mini series* den Gegenpol zu endlosen Seifenopern. Noch bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts hat die Anzahl der Folgen die Einstellung der RezipientInnen sowie die Perspektive der Medienwissenschaft beeinflusst, da Langzeitserien als trivial und Mini-Serien als wertvoller betrachtet wurden (vgl. Hickethier 1991: 9). Mini-Serien werden im deutschsprachigen Raum auch Mehrteiler genannt. Boll betrachtet sie als eine Mischform der fiktiven Fernsehserie und des Spielfilms (vgl. Boll 1994: 46). Ihm zufolge verhindere die Spieldauer der Geschichte (ca. 4 bis 30 Stunden) eine durchgehende Ausstrahlung, deswegen werde die Handlung in Folgen präsentiert, deren Länge einem einzelnen Spielfilm gleiche, und die mit einem

Cliffhanger ende (vgl. ebd.: 46). Bei den Mini-Serien ist zu beachten, dass sie sowohl für das Kino als auch für das Fernsehen produziert werden können. Beispiele für Kinomehrteiler sind *Star Wars* (Reg. George Lucas, 1977-2019, 9 Teile, die letzten drei Teile unter der Regie von Jeffrey Jacob Adams) und *The Lord of the Rings* (Reg. Peter Jackson, 2001-2003, 3 Teile), die als Ganzes geplant wurden und keine Sequels darstellen. Als Beispiel für Fernsehmehrteiler fungiert u.a. *Rich Man, Poor Man* (ABC, 1976, 12 Teile). Ein interessantes Beispiel für die ungeplante Ausdehnung der Handlung und eine große Erfolgsgeschichte ist *The Fall* (BBC Two, RTÉ One, 2013-2016¹¹), das zuerst als Mini-Serie produziert wurde, um nach der positiven Resonanz in eine Fortsetzungsgeschichte umgewandelt zu werden.

Eine besondere Form des seriellen Erzählens sind Reihen. Ein Paradebeispiel für diese Gattung ist der *Tatort* (ARD, 1970-). Die Reihe hat zwar ein konstantes Erzählmuster aber unterschiedliche Figuren, was ihr ausschlaggebendes Merkmal ist (vgl. Weber / Junklewitz 2008: 20). Laut Hickethier sind die abgeschlossenen Folgen nur locker miteinander verbunden und werden oft „nur noch durch ein Titelsignet oder eine gleichbleibende Eingangssequenz zusammengehalten“ (Hickethier 2012a: 199). Im Fall von *Tatort*, in dem jede Woche Fälle in einer anderen Stadt gelöst werden, kann auch von „Stadtfolgen“ gesprochen werden, denn nach einer bestimmten Zeit kehrt das Publikum in die jeweilige Stadt zurück und begegnet den ihnen bereits bekannten KommissarInnen erneut. So erfolgt eine indirekte Fortsetzung und die bessere Verknüpfung einzelner Filme.

Ein anderes Kriterium für eine Fernsehserientypologie bildet die Zeit der Ausstrahlung. Wöchentlich abends zur besten Sendezeit gezeigten Serien werden als *prime time serial* bezeichnet, wohingegen die tagsüber und meistens auch täglich ausgestrahlten Serien *daily serial* genannt werden (vgl. Hickethier 2012a: 197). Obwohl das Kriterium der Sendezeit auf den ersten Blick gut nachvollziehbar scheint, kann es allerdings zu Verwirrungen führen, wenn etwa eine ausländische Serie importiert wird und dann zu anderen, oft auch unregelmäßigen Sendezeiten ausgestrahlt wird. Ein Beispiel dafür ist die Fernsehserie *House M.D.* (FOX, 2004-2012), die im Jahre 2017¹² vom polnischen FOX-Sender täglich vormittags ausgestrahlt wurde und von einem

¹¹ In Zukunft könne noch eine weitere Staffel produziert werden, was aber noch nicht endgültig vom Regisseur entschieden wurde (vgl. <http://www.digitalspy.com/tv/the-fall/news/a808442/there-might-be-a-fourth-series-of-the-fall/> [02.12.2019]).

¹² Dies war der Stand für Mai - Juni 2017, siehe <http://www.foxtv.pl/programy/fox/dr-house> [05.05.2017].

weiteren Privatsender in Polen (tvn7) wöchentlich nachmittags um 17.00 Uhr¹³. Trotz der variierenden Sendezeit verändert sich der Typ der Fernsehserie dabei nicht. Bestimmend bleibt die originale Ausstrahlzeit des amerikanischen FOX Fernsehkanals¹⁴.

Zu erwähnen sind noch besondere Formen von Serien. Eine Hybridform, die sich aus der Seifenoper entwickelt hat, ist die *reality soap* – eine Mischung aus *daily soap* und Show im non-fiktionalen Modus (vgl. Hickethier 2012a: 199) wie z.B. *Big Brother* (RTL, 2000-2011)¹⁵ oder *Bauer sucht Frau* (RTL, 2005-)¹⁶. Aus den *reality soaps* entwickelte sich eine weitere Form, nämlich die *scripted-reality*-Serie, welche eine fiktionale, drehbuchgestützte Produktionsweise mit LaiendarstellerInnen vereint (vgl. Hickethier 2012a: 200), um den Eindruck größerer Realitätsnähe hervorzurufen (z.B. *Familien im Brennpunkt*, RTL, 2009-2014¹⁷).

Eine besondere Form der Serie bildet auch die Online-Serie. Mit der raschen Entwicklung des Internets und neuer Technologien, entstand eine Form, die im Fiktionsmodus mithilfe einer Webcam produziert und exklusiv auf Internetseiten oder in sozialen Netzwerken gezeigt wird (vgl. Creeber 2011). Nach Creeber knüpfe sie mit ihrer „Ästhetik des realen Lebens“ (Creeber 2011: 382) an die „Vertrautheit und Intimität“ (ebd.: 378) des frühen Fernsehens an und eigne sich viele von dessen Eigenschaften an. Als erste fiktionale Online-Serie nennt Creeber die Video-Beiträge von *Lonelygirl15* auf YouTube, die im Juni 2006 starteten. Zurzeit engagieren sich nicht nur private InternetsurferInnen in die Produktion solcher Serien, sondern auch Fernsehsender und Netzgemeinschaften. Creeber zufolge verfügt das Medium Internet über großes Interaktivitätspotenzial, deshalb erlauben Online-Serien „den Zuschauern nicht nur, Inhalte zu einem beliebigen Zeitpunkt zu rezipieren, sondern auch die Produktion dieser Inhalte zu beeinflussen“ (Creeber 2011: 392), u.a. durch Kommentare, Castings und Wettbewerbe.

Eine mit der Online-Serie durch das Medium Internet verwandte Form bildet die Webserie. Im Gegensatz zu Online-Serien wird zu ihrer Produktion keine Webcam benutzt. Der Begriff *Webserie* umfasst sowohl Amateurproduktionen als auch

¹³ Stand für 2017, siehe <http://www.tvn7.pl/programy/dr-house,4854.html> [05.05.2017].

¹⁴ Je nach Staffel ist es entweder 20 Uhr oder 21 Uhr.

¹⁵ Die Show basiert auf dem niederländischen Original *Big Brother* produziert von Endemol. Sie lief 2001-2002 in Polen auf TVN, 2007-2008 auf TV4 und läuft erneut ab 2019 auf tvn7.

¹⁶ Die Serie basiert auf dem britischen Format *Farmer Wants a Wife* produziert von FremantleMedia. In Polen läuft sie seit 2014 auf TVP1.

¹⁷ Die deutsche Lizenz wurde vom polnischen Sender Polsat gekauft, der die Serie unter dem Titel *Trudne sprawy* seit 2011 ausstrahlt.

professionelle und kommerzielle Produktionen von Fernsehsendern, die für die Internetausstrahlung aufgenommen werden (vgl. Otto 2015: 127), ein Beispiel dafür sind u.a. die mehrmals für den Emmy und Golden Globe Award nominierte Serie *House of Cards* (Netflix, 2013-2018) oder *Addicts* (Arte, 2010). Webserien entwickelten sich vor allem als eine Form, in der unabhängige FilmemacherInnen und ProduzentInnen das zum Ausdruck bringen können und solche Darstellungsformen nutzen können, die im traditionellen Fernsehen unmöglich sind (vgl. Christian 2011, o.S.). Trotz der Bezeichnung *Webserie* werden einige Produktionen auch an Fernsehsender verkauft. So fand z.B. in Deutschland die Netflix-Serie *House of Cards* nach der Erstaussstrahlung auf dem Pay-TV-Sender Sky Atlantic HD Eingang auf ProSieben Maxx und Sat.1, in Polen wurde sie auf Ale Kino+ gesendet. Der Transfer von Medium zu Medium wie auch die synonym scheinenden Termini (Online-Serie / Webserie) führen oft zu terminologischen Verwirrungen und können irreführend sein.

Was aber vereint alle die bisher genannten Serienformen und konstituiert deren Kern? Uwe Boll vertritt die Meinung, dass „sich die TV-Präsentationsform Serie durch die gemeinsamen Merkmale der einzelnen Genres als Gattung definiert, deren Fortentwicklung durch konstante Rezipientenerwartungen und Produzentenantworten geprägt ist“ (1994: 7f.). Auf die Genres der Fernsehserie wird weiter unten in der vorliegenden Arbeit eingegangen. Zu den Genres als Grundlage einer Seriendefinition müsste man allerdings noch alle ihre Erscheinungsformen mitberücksichtigen. Nach Weber und Junklewitz lassen sich letztendlich vier Merkmale bestimmen, die auf die meisten Serien zutreffen (vgl. 2008: 15-19):

- 1) die Mehrteiligkeit,
- 2) die regelmäßige Ausstrahlung (wobei es auch historische Belege für sehr unregelmäßige Ausstrahlungen gibt),
- 3) die Verknüpfung einzelner Folgen (u.a. durch wiederkehrende narrative Elemente wie Figuren, Handlungsstränge, usw., sowie durch formale Elemente, wie z.B. Titelmusik oder Vorspann / Intro)
- 4) und schließlich die Konzipierung auf Fortsetzung.

Die Autoren plädieren dennoch dafür, auch im Forschungsfeld Fernsehserie ihre „Minimal-Definition“ (vgl. ebd.: 18, am Anfang dieses Kapitels zitiert) als Grundlage zu übernehmen, da u.a. aufgrund der allmählich steigenden Anzahl von Hybridformen und dem Transfer einer Serie zwischen unterschiedlichen Medien der Begriff sonst auf eine Vielzahl von Serien nicht exakt zutreffen würde, weil immer ein oder mehrere Kriterien

nicht erfüllt wären (vgl. ebd.: 18f., 26). Viele der erwähnten Normen und Regeln überschreiten häufig die sogenannten *quality television series*. Sie sind nur schwer zu definieren und zu charakterisieren. Auf sie wird das Augenmerk im folgenden Unterkapitel gerichtet.

1.2. Gute Serien, schlechte Serien? Einblick in die Welt der „Qualitätsfernsehserien“

Etwa seit ungefähr den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts¹⁸ werden zuerst im amerikanischen Fernsehen, später auch in anderen Ländern, Produktionen ausgestrahlt, die sowohl unter ZuschauerInnen als auch MedienwissenschaftlerInnen große Aufmerksamkeit erregt haben. Es handelt sich um Fernsehserien wie *The Sopranos* (HBO, 1999-2007), *Sex and the City* (HBO, 1998-2004) oder *LOST* (ABC, 2004-2010), die als *Quality Television* benannt und gepriesen wurden. Ihren Ursprung finden „Qualitätsfernsehserien“ (Köhler 2011: 21) vor allem im Kabelfernsehen, bei den sogenannten *Pay-TV*-Sendern wie z.B. HBO. Die Gebührenpflicht ermöglichte es Kabelfernsehsendern im Gegensatz zu öffentlichen Sendern, neuartige und provokative Fernsehserien zu produzieren, da sie sich nicht an die amerikanischen puritanischen Regeln halten mussten, die sonst für Filmproduktion gelten. Dies sowie die in manchen Fällen auch werbefreie Ausstrahlung ermöglichten es FernsehserienmacherInnen, mit der Form und dem Inhalt zu experimentieren. Darüber hinaus erkannte die Industrie, „dass sich viele Zuschauer die Serien nicht mehr *live*, sondern zeitversetzt ansehen“ (Blanchet 2011: 40), dank DVD-Boxen, *Video-on-Demand*-Service oder Streaming, und deshalb keine Folgen mehr verpassen, sondern sogar die Möglichkeit haben, sich diese mehrmals anzuschauen. Diese neuen Rezeptionsweisen wirkten auf die filmische Narration zurück, da u.a. nicht mehr so oft daran erinnert werden musste, was zuvor geschehen war. Demzufolge konnten Handlungsstränge mehr ausgebaut werden.

Die Bezeichnung *Quality Television* wird genauso oft benutzt wie kritisiert. Einerseits ermöglicht sie es, neuere Fernsehserienproduktionen von älteren abzugrenzen und die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Gattung Serie, die doch lange als trivial und verdummend bezeichnet wurde, zu rechtfertigen. Andererseits ruft sie viele Kontroversen hervor, da sie unpräzise ist und nichts über die Form und den Inhalt der jeweiligen Produktion besagt, sondern lediglich auf den vermeintlichen Wert jener

¹⁸ Wann genau die *Quality-TV*-Ära angefangen hat, ist umstritten. Siehe mehr dazu in Blanchet (2011).

fokussiert. Darüber hinaus ist die Bewertung einer Fernsehserie als „gut“ oder sogar „besser“ als andere Produktionen durchaus subjektiv. Der Mangel an anderen Termini, die den besonders im Bereich der filmischen Ästhetik und Narration leicht zu bemerkenden Unterschied¹⁹ betonen würden, führt zur vermehrten Nutzung des Begriffs *Quality-TV* auch in wissenschaftlichen Arbeiten. Die Gegenüberstellung von gutem und schlechtem Fernsehen suggeriert allerdings, dass man trotz aller Bemühungen den „Trivialitätsverdacht“ gegenüber dem Fernsehen als Medium nur erneuert und aufrecht erhält (vgl. Köhler 2011: 21). Köhler bezweifelt sogar, ob man mit dem Begriff *Quality-TV* „jemals über Debatten um die Wertigkeit von Fernsehen hinauskommt“ (Köhler 2011: 21). Zudem ist bemerkenswert, dass trotz der weiten Formulierung *Quality Television*, nur Fernsehserien gemeint werden.

Ungeachtet dieser terminologischen Ungenauigkeit versuchen mehrere MedienwissenschaftlerInnen die Qualitätsserie zu definieren und zu charakterisieren. Der Definition von Filiciak gemäß bedeutet *Quality Television* Fernsehen, welches sich aufgrund seiner hohen Realisierungsstandards oder seines besonderen Sozialengagements vor dem Hintergrund anderer Fernsehproduktionen abhebt (vgl. Filiciak 2011: 244). Jane Feuer verweist zudem auf die von *Quality-TV* „bewusst gemachten Anleihen bei hegemonial anerkannten Kunstformen [...], um ein bestimmtes Publikum zu adressieren“ (Feuer 1984 in Köhler 2011: 21). Eine solche Adressierung an bestimmte kleine aber dafür homogene und deswegen treue Zielgruppen nennt man in der Fernsehindustrie *narrow casting*. Blanchet (2011: 44-68) formulierte auf der Grundlage einer kritischen Hinterfragung von Thompson (1996) zwölf Kennzeichen, die *Quality-TV*-Serien ausmachen. Ihm zufolge verdienen nur diejenigen Fernsehserien das Attribut *Quality*, die:

- 1) als künstlerisch wertvoll, innovativ oder etwas Besonderes wahrgenommen werden und sich von etablierten Normen abheben,
- 2) von KünstlerInnen bzw. „Auteurs“ (ebd.: 48) gedreht werden (z.B. *Twin Peaks* [Showtime, 1990-1991] von David Lynch oder *Six Feet Under* [HBO, 2001-2005] von Alan Ball), die aber nicht unbedingt dem weiten Publikum bekannt sind,
- 3) sich an ein „gehobenes Publikum“ (ebd.: 52), an die soziale Oberschicht richten,
- 4) mehr Zeit bekommen, bevor sie abgesetzt werden, und sowohl hohe als auch niedrige Einschaltquoten erreichen können,

¹⁹ Der Unterschied, der sich in der „besseren Qualität“ manifestiert, sei auf den ersten Augenblick bemerkbar, allerdings sehr schwierig zu definieren (vgl. Pawłowska 2016: 32f.).

- 5) zahlreiche Figuren einführen und diverse Handlungsstränge haben,
- 6) einen oder mehrere Handlungsstränge über eine Staffel oder die ganze Serie offen lassen können,
- 7) häufig neue Genre-Hybridformen kreieren,
- 8) komplex, „literarisch und autorenzentriert“ (ebd.: 59) sind, d.h. Komplexität in Hinsicht des Plots, der Themen und Anzahl der gelieferten Informationen, der Sprache (auch filmischer Sprache) und Narration, sowie der Interaktion mit dem Publikum, aufweisen,
- 9) „selbstreflexiv“ (ebd.: 60) und intertextuell sind,
- 10) kontroverse oder gar Tabu-Themen behandeln oder auf sie anspielen,
- 11) „realistisch“ zu sein, versuchen (ebd.: 66), zumindest aus der filmästhetischen Perspektive (sonst könnte eine Fantasy- oder Science-Fiction-Serie nie das Kriterium erfüllen),
- 12) häufig positive Kritik ernten sowie mit Preisen oder zumindest Nominierungen ausgezeichnet werden.

Eine *Quality-TV*-Serie muss Blanchet und Thompson zufolge nicht unbedingt alle Merkmale aufweisen und Kriterien erfüllen. Es ist auch auffallend, dass die genannten Kriterien eher vage sind. Worauf beide Autoren abzielten, ist der Wunsch, die Bezeichnung *Quality-TV* nicht in Bezug auf den ästhetischen Wert, sondern auf einen „bestimmten Stilmodus“, ähnlich wie beim Film das Label „Art Cinema“, zu verwenden (vgl. Blanchet 2011: 68).

Um der problematischen Bezeichnung *Quality* auszuweichen, schlagen manche MedienwissenschaftlerInnen andere Termini vor, die den weit diskutierten Begriff ersetzen könnten, wobei ihre Vorschläge nicht selten genauso kontrovers und unpräzise bleiben. Ein Beispiel dafür sind die Bezeichnungen *Neue Serie* bzw. *Neoserie* ²⁰ (Lisowska-Magdziarz 2016: entsprechend S.1 und 2.). Das sind Fernsehserien, „die im Bereich der Produktion, Distribution und Rezeption Grenzen zwischen Fernsehen und Filmkunst überschreiten und gleichzeitig die Möglichkeiten nutzen, die von den Prozessen der medialen Konvergenz für das Kreieren und Distribuieren medialer Produkte geschaffen werden“ ²¹ (Lisowska-Magdziarz 2016: 1f.). In ihrer Definition

²⁰ Im Original: „nowe seriale“ (S. 1), „neoserial“ (S. 2) (Üb. KChM).

²¹ Im Original: „„Nowe‘ seriale [...] to takie, które w sferze produkcji, nadawania i odbioru przekraczają granice pomiędzy telewizją a sztuką filmową, a jednocześnie wykorzystują możliwości, jakie dla tworzenia i rozpowszechniania produktów medialnych stwarzają procesy medialnej konwergencji” (Üb. KChM).

knüpft Lisowska-Magdziarz ähnlich wie Blanchet an den neuartigen Stilmodus an, der dem in der „guten Filmkunst“ gleicht. Zwar weicht sie der Bezeichnung *Quality* aus, suggeriert aber dennoch indirekt, dass *Neoserien* dank den aus dem Kino übernommenen Techniken und Lösungen besser seien als herkömmliche Fernsehproduktionen. Die Autorin argumentiert jedoch, dass die gute Qualität einer Fernsehserie kein ausreichendes Kriterium sei, ihrer Definition gemäß eine Produktion als *Neoserie* einzuordnen. Es sei das Zusammenspiel zwischen einer neuartigen Thematik, der Produktion (auch außerhalb großer Fernsehstudios) und der Rezeption (inklusive Fernsehen außerhalb des Fernsehapparats, z.B. auf mobilen Geräten wie Smartphones, und dem *binge-viewing*-Phänomen²²), das eine Fernsehserie zur *Neuen Serie* macht. Neben der Erweiterung der Perspektive auf außerthematische Aspekte eröffnet die Autorin durch das Attribut „neue“ bzw. „neo“ eine weitere Diskussionslinie, seit wann man diese Ära datieren sollte und wie lange sich Fernsehproduktionen solcher Art als neu bezeichnen lassen – 20, 30 oder gar 50 Jahre lang? Aufgrund dieser Unbestimmtheit scheint mir Lisowska-Magdziarzs Vorschlag wenig plausibel.

Statt von *Quality-TV*-Serien zu sprechen, schlagen Filiciak und Giza vor, die Bezeichnung *Post-Soap* zu verwenden (Filiciak / Giza 2011: 7). Nach Filiciak weist der Begriff auf den „zweideutigen Status“ solcher Produktionen hin (Filiciak 2011: 239), denn auf der einen Seite haben sie, ähnlich wie Seifenopern, eine serielle und alineare Form, auf der anderen Seite besitzen sie einen ganz anderen kulturellen Status, haben meist keine melodramatischen Handlungsstränge, sind überraschend mutig in Hinsicht auf gesellschaftliche Themen und ihre AutorInnen spielen bewusst mit den Konventionen und der Form (vgl. Filiciak 2011: 239). Auf die Gegenüberstellung zu Seifenopern greift auch Pawłowska in ihrer Charakteristik des *Quality Television* zurück (vgl. 2016: 34f.). Ihr zufolge seien Qualitätsfernsehserien in jeder Hinsicht das Gegenteil der Endlosserie. Als konstitutives Merkmal der *Post-Soap*-Produktionen betrachtet Filiciak ebenfalls ihre „moralische Doppeldeutigkeit“²³ (2011: 243), die dazu führt, dass man sich u.a. sehr leicht auch mit einer negativen Figur (z.B. einem Mörder oder Gangster) identifizieren kann. Die Fernsehserien wären dadurch provokanter, interessanter, mehrdeutiger und regten zur Reflexion an. Mit ihrer Definition der *Post-Soap*-Serie verlagern Filiciak und Giza den Fokus von rein filmischen auf soziokulturelle Aspekte.

²² Mehr zum *binge-viewing* bzw. *binge-watching* im weiteren Teil des vorliegenden Kapitels.

²³ Im Original: „moralna dwuznaczność“ (Üb. KChM).

1.3. Zu den Genres der Fernsehserie

Laut Hickethier sind Genres nicht medienspezifisch, sondern medienübergreifend zu verstehen (vgl. Hickethier 2003b: 63), d.h., dass es z.B. das Genre *Komödie* sowohl im Kino, im Fernsehen als auch in der Literatur und in anderen Medien gibt. Zugleich betont der Medienwissenschaftler, dass Genres innerhalb einzelner Medien eigene Traditionen ausbilden (vgl. ebd.: 63). Dies kommt besonders in der Wahl der medienspezifischen Darstellungsformen zum Ausdruck. Denkt man an einen Western in der Kinematografie, assoziiert man z.B. sofort einen entsprechenden Musikstil sowie bestimmte Farben, auf die in anderen Medien nicht zurückgegriffen werden kann. Nach Hickethier erfüllen Genres eher die Funktion von „Verständigungsbegriffen“ (Hickethier 2003b: 63). Ihre Aufgabe sei es, Klassifikationen zu ermöglichen sowie Orientierungen vorzugeben. Sie weckten Erwartungen, ermöglichten schnelle Einschätzungen (ohne die Notwendigkeit, die Produktion zuvor sehen zu müssen) und determinierten sowohl die Rezeption als auch die Produktion (vgl. ebd.: 63f.). Sie seien als „dynamische Konstruktionen zu verstehen, die in ihrer Historizität zu erfassen und zu beschreiben sind“ (Hickethier 2003b: 70).

Die Grundlage zur Bestimmung und Abgrenzung einzelner Genres bilden wiederkehrende visuelle und narrative Stereotype sowie ihre Variationen (vgl. Hickethier 2003b: 78ff.). Bis dato wird allerdings in der Medienwissenschaft diskutiert, welche Elemente zum „Genrekern“ gerechnet werden sollten (ebd.: 79). Eine Kategorienliste, die weder einschränkend noch zu weit ist, schlägt meines Erachtens Boggs vor, der eine Kategorisierung nach den Charaktertypen, der Umgebung, den Konventionen, dem Konflikt, der Lösung und den Werten vornimmt (vgl. Boggs 1985 nach Hickethier 2003b: 79).

Boll unterscheidet 8 Genres der fiktiven Serie, d.h. Krimi, Science-Fiction / Fantasy, Komödie, Tierserie, Familienserie, Animation, Western und Abenteuer- / Historieserie (vgl. Boll 1994: 98). Darüber hinaus listet er 62 Subgenres auf (vgl. ebd.: 98), z.B. Gangster- und Detektivserien in der Krimikategorie sowie Arztserien und Kinder- und Jugendserien in der Familienserienkategorie. Nach Boll (vgl. 1994: 51) und Hickethier (vgl. 2012b: 359) können alle Seriengenres aufgrund ihrer Struktur zwei Genrekomplexen zugewiesen werden – der Familien- oder der Krimiserie, weitere Genres seien nur Variationen dieser. Sie sollten jedoch eigenständig betrachtet werden, „da ihre inhaltlichen und/oder produktionstechnischen Wurzeln nicht im Familien- bzw. Krimigenre liegen“ (Boll 1994: 51). Anhand einer quantitativen Analyse tausender von

Fernsehserien kam Boll zum Schluss, dass in den 1990er Jahren Familienserien den größten Anteil auf dem Fernsehserienmarkt ausmachten (vgl. Boll 1994: 99).

Abgesehen von rein inhaltlichen Typologien, wie bei Boll, klassifizieren Eschke und Böhne (vgl. 2010: 91) Seriengenres nach vier Merkmalen und bedienen sich dabei der Genresystematik von Filmen nach Friedmann und Wilke (2009):

- 1) Gefühle der ZuschauerInnen,
- 2) universeller Grundkonflikt des Helden / Art des Plots,
- 3) Setting,
- 4) Struktur und Erzählweise.

Eschke und Böhne zufolge hat jedes Genre zum Ziel, beim Publikum ein gewisses Gefühl bei den ZuschauerInnen hervorzurufen bzw. eine emotionale Erwartung zu bedienen. Des Weiteren resultiere der Grundkonflikt und die Art des Plots in bestimmten Schwierigkeiten, Bedürfnissen und Handlungen der ProtagonistInnen, vor allem dem/der HauptheldIn. Science-Fiction-Serien oder Fantasy-Serien bedürften spezifischer Settings und Seifenopern oder Polizeiserien erforderten entsprechende Erzählweisen und Strukturen. Umgekehrt würde das Setting einer Anwaltskanzlei oder Gerichts sofort das Genre bestimmen. Die Übersicht von Eschke und Böhne, die einige populäre Genres nach den vier Merkmalen ordnet, kann die Klassifikationskriterien veranschaulichen:

Genremerkmal	Genre
Genre durch Gefühlserwartung	Dramaserie (Mitleiden) Tragödie (Mitleiden) Melodrama ²⁴ (Mitleiden) Sitcom/Comedy-Serie (Lachen) Dramedy (Mitleiden und Lachen) Thriller-Serie (Angst) Mystery- und Horrorserie (Angst)
Genre durch universellen Grundkonflikt / die Art des Plots	Telenovela (Liebeskonflikt, Selbstverwirklichungskonflikt / Liebesplot, Reifungsplot) Krimiserie (»Gerechtigkeit«, Ausgleich von Schuld / Rätselplot) Kinder- und Jugendserie (dem Alter angemessene Grundkonflikte)
Genre durch Setting	Familienserie Medical Anwalts- / Gerichtsserie Science-Fiction-Serie Fantasy-Serie
Genre durch Struktur und Erzählweise	Daily Soap

Abb. 1 Übersicht der Seriengenres nach Genremerkmalen (Eschke / Böhne 2010: 92)

²⁴ Das Melodrama wird von Eschke und Böhne als kein eigenes Seriengenre verstanden, deswegen verzichteten die Autoren auf die Fettschrift. Es bleibt also fraglich, warum es dennoch Eingang in die Übersicht fand.

Obwohl die Daily-Soap als eigenständiges Genre in der Systematik von Eschke und Bohne aufgenommen wurde, konstituieren *Weekly's*, also wöchentlich produzierte Serien, für die Autoren kein eigenes Genre, sondern sind eine Serientypbezeichnung aus dem Produktionsbereich (vgl. Eschke / Bohne 2010: 125). Obwohl die regelmäßige Produktion und das daraus folgende deutlich niedrigere Budget pro Folge im Vergleich zu Hauptabendserien Auswirkungen sowohl auf die Struktur als auch die filmischen Darstellungsformen ausüben, können sie gemäß dem inhaltlich-strukturellen Prinzip nach Hickethier (vgl. 2003b: 63) nicht als einzelne Genres bezeichnet werden, da sie nicht ausreichend von anderen Genres abzugrenzen sind. Bei Hickethier wird allerdings auch die *Daily Soap* nicht als separates Genre sondern lediglich als eine Serienform verstanden (vgl. Hickethier 2012a: 199). Dieser Ansicht schließe ich mich auch an.

Um aktuelle Publikumsbedürfnisse zu befriedigen, werden Genres Erweiterungen und Veränderungen unterworfen, die des Öfteren zur Ausbildung von Subgenres und schließlich zu neuen Genres führen (vgl. Hickethier 2003b: 73). Dieser Prozess bedeutet eine ständige Ausdifferenzierung und Bildung von Hybridformen (vgl. Hickethier 2012b: 359). Die von Boll im Jahre 1994 (vgl. Boll 1994: 98) aufgelisteten 8 Genres und 62 Subgenres könnten demzufolge wahrscheinlich derzeit um weitere ergänzt werden. Die allmählich länger werdende und sich stetig verändernde Liste von Genres spricht aus meiner Sicht dafür, auf einzelne Charakteristika in dieser Arbeit zu verzichten²⁵.

Hickethier weist darauf hin, dass der Genrebegriff in den 1990er Jahren im Bereich des Fernsehens einem Wandel unterlag und teilweise durch den Begriff des *Formats* abgelöst wurde, der sich stark auf die Zuschauergruppe und ihre Unterhaltungserwartungen ausrichte und sich an Zuschauerquoten orientiere (vgl. Hickethier 2003b: 90). Er versteht unter dem Terminus des *Formats* „ein medienindustriell optimiertes Genre“, das auf „eine kontinuierliche, serielle Produktion sowie auf eine ständige Anpassung der Angebote an erkennbare ‚Geschmacks‘-Veränderungen des Publikums“ ziele (ebd.: 90).

²⁵ Das Anliegen meiner Arbeit liegt nicht in einer vollständigen Serientypologie und Genrebeschreibung, d.h. in der Darlegung aller Genres, Subgenres und Neukombinationen, weil es den Rahmen der Arbeit deutlich sprengen würde. Definitionen und Charakteristika einzelner Seriengenres sind u.a. bei Boll (1994), Eschke / Bohne (2010), Hendrykowski (2001) oder im Lexikon der Filmbegriffe der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu finden (vgl. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/> [02.12.2019]).

1.4. Fernsehserienrezeption in Polen

Polen und Polinnen sehen im Durchschnitt täglich 268 Minuten fern²⁶, d.h. ca. 4,5 Stunden. In den wöchentlichen Berichten des Nielsen Media Unternehmens für den Monat November 2019 nahmen polnische Fernsehserienproduktionen den ersten Platz der Einschaltquoten ein²⁷. Dennoch scheint es in Hinsicht auf das Anliegen der vorliegenden Arbeit plausibel, an dieser Stelle nur die Rezeption ausländischer, vor allem amerikanischer, Fernsehproduktionen zu thematisieren.

Amerikanische Fernsehserien werden trotz ihrer kulturellen Eigenart von polnischen RezipientInnen gerne akzeptiert und assimiliert (vgl. Jaworska 2011: 205f.). Allein 2008 haben die vier größten polnischen Fernsehsender über 100 amerikanische Fernsehserien ausgestrahlt, von denen bei den ZuschauerInnen Action- sowie Krimiserien besonders beliebt waren (vgl. Jaworska 2011: 196). Eine Analyse des Publikums ergab, dass Frauen nicht nur die Hauptgruppe der ZuschauerInnen von „typisch weiblichen“ Produktionen (wie etwa Seifenopern), sondern auch von „an Männer“ gerichteten Serien waren. Darüber hinaus erfreuten sich amerikanische Fernsehserien bei ihnen deutlich größerer Beliebtheit als beim männlichen Publikum (vgl. Jaworska 2011: 198). Die Ergebnisse dieser Analyse zeigten auch, dass der Anteil junger RezipientInnen am polnischen Publikum amerikanischer Fernsehserien gering war. Jaworska sieht aber darin kein Zeichen für das geringe Interesse junger Erwachsener an solchen Produktionen. Sie weist eher auf das Profil eines/einer durchschnittlichen ZuschauerIn und die allgemeine Struktur des Fernsehpublikums hin. Ihr zufolge müsse die Tatsache, dass die jüngsten ZuschauerInnen Serien im Fernsehen nicht verfolgen, nicht gleich bedeuten, dass sie die populärsten Titel nicht kennen und nicht sehen (vgl. ebd.: 200). Vielmehr suchten Jugendliche den Zugang zu ihnen im Internet, wo sie die Inhalte kontrollieren sowie auch kommentieren können, und nutzten häusliche Fernsehapparate insgesamt nur selten.

Die Rolle des Fernsehers erfuhr in vielen Haushalten einen Wandel. Es scheint, dass Fernsehgeräte allmählich die Rolle des Radioapparats übernehmen, d.h., sie bilden häufig lediglich den Hintergrund für Alltagsaktivitäten, wie z.B. Mahlzeiten, Kochen oder Fitness, seltener wird ihnen volle Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Filiciak 2011: 238). Für Jugendliche und junge Erwachsene, vor allem auch für Studierende, die sowieso

²⁶ Der Durchschnitt wurde auf der Grundlage der wöchentlichen Berichte des Nielsen Media Unternehmens für den Monat November 2019 berechnet. Vgl. <http://www.agbnielsen.pl/2019-11-03,2484.html> und <http://www.agbnielsen.pl/2019-11-10,2485.html> [02.12.2019].

²⁷ Vgl. die Links in der vorigen Fußnote.

für ihre Alltagspflichten und -aktivitäten täglich Computer oder Laptops brauchen, bildet ein Fernseher nur ein überflüssiges Möbelstück, welches nicht besonders billig ist und an dem gespart und auf das verzichtet werden kann (vgl. Godzic 2010: 138). Zugang zu seriellen und anderen Fernsehprogrammen bietet ihnen ihr Arbeitsgerät, der Computer mit Internetzugang. Insbesondere offizielle und inoffizielle *Streaming*-Seiten sowie *Peer-to-peer*-Netzwerke erfreuen sich großer Popularität. Laut einer Untersuchung von Filiciak et al. (vgl. 2010) besitzen die meisten Jugendlichen in Polen keine Fernsehapparate in ihren Zimmern und setzen sich nur dann vor den Fernsehbildschirm, wenn sie nicht vor dem eigenen Computer sitzen können, z.B. beim Essen, oft gemeinsam mit ihren Eltern (vgl. Filiciak et al. 2010 in Filiciak 2011: 238). Der Zugang zu Fernsehserien mittels DVD-Ausgaben und per Internet befreite die Serien vom Muttermedium, sie würden „vom Fernsehstrom losgerissen, erhielten einen Sammlerstatus, wurden zu Gegenständen, die man aufs Regal legen aber auch mehrmals ansehen kann und dabei die volle Kontrolle über die Vorführung behält“²⁸ (Filiciak 2011: 241).

Gleichzeitig damit entstanden neue Formen der Serienrezeption. Neben dem traditionellen Fernsehen, welches sich durch das nervöse und angespannte Warten auf die nächste Folge charakterisiert, deren Sendezeit von einem Fernsehsender vorgegeben ist, schauen sich immer mehr ZuschauerInnen die neuen Folgen „ihrer“ Serien über andere Distributionswege an und behalten dabei die volle Kontrolle darüber, wann und wie viele Folgen sie sehen möchten. Das exzessive Konsumieren von Fernsehserien wird in der Fachliteratur *binge-watching* genannt. Karasińska definiert *binge-watching* (auch *binge-viewing* oder *marathon-viewing* genannt) als einen intensiven Rezeptionsmodus, in dem ein paar oder ein Dutzend Folgen auf einmal gesehen werden (vgl. Karasińska 2016: 52). Die Autorin bezeichnet dieses Prozedere auch als „Serienvöllerei“²⁹ (ebd.: 52). Einerseits erscheine diese Rezeptionsform krankhaft und könnte sogar als eine Art Sucht definiert werden, andererseits weise sie „unbesonnene Telemanie“³⁰ zurück und richte sich auf präzise Auswahl qualitativer Sendungen, die jemand tatsächlich sehen möchte (vgl. ebd.: 53). Obwohl Serienmarathons schon seit der Erfindung von Videokassetten möglich waren, spricht man von *binge-watching* erst seit dem Einzug der Internetplattform Netflix, die anfangs Fernsehserien als ganze Staffeln auf einmal zu veröffentlichen, und

²⁸ Im Original: „Seriale zostały wyrwane ze strumienia programu telewizyjnego, zyskały status kolekcjonerski, stały się przedmiotami, które można położyć na półce, ale też wielokrotnie oglądać, zachowując pełną kontrolę nad projekcją” (Üb. KChM).

²⁹ Im Original: „serialowe obżarstwo“ (Üb. KChM).

³⁰ Im Original: „bezmądlina telemania” (Üb. KChM).

damit eine gezielte Verbeugung vor *Binge-watchern* machte. Die erste Serie, die auf diese Weise veröffentlicht wurde, war die originale Netflix-Produktion *House of Cards* (2013-2018)³¹. Nach Ted Sarandos, dem Programmdirektor von Netflix, galt hier die Maxime: „Our own original series are created for multi-episodic viewing, lining up the content with new norms of viewer control for the first time³²“. Laut einer 2013 auf den Auftrag von Netflix durchgeführten Internet-Studie³³ bekannten sich 61% AmerikanerInnen zu regelmäßigem *binge-watching*. Nach den Angaben des Großteils der Befragten bedeute *binge-watching* das Anschauen von 2 bis 6 Folgen hintereinander. Im Durchschnitt brauchen die ZuschauerInnen eine Woche für eine ganze Fernsehserienstaffel³⁴, wenn sie sich als *binge-watcher* bekennen. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen die Forscher von PwC im Jahre 2014 (vgl. Karasińska 2016: 53).

Polnische *Binge-watcher* widmen Fernsehserien nicht weniger als 4 Stunden pro Woche, sehen nicht weniger als zwei Folgen in einer Sitzung und verfolgen mindestens zwei Serien parallel (vgl. Karasińska 2016: 58). Ungefähr 43% der exzessiven SerienkonsumentInnen lassen sich der Altersgruppe 25-34 zuordnen, weitere 40% sind zwischen 18 und 24 Jahre alt. Dies bedeutet, dass sich vor allem junges Publikum auf dieses Prozedere einlässt. Eine interessante Erkenntnis aus der Studie von Karasińska im Kontext der vorliegenden Arbeit ist, dass das *binge-watching* vor allem englischsprachige Fernsehserien betrifft, die dem sogenannten *quality television* zugeordnet werden (vgl. ebd.: 59). Leider gibt die Autorin in ihrem Artikel nicht an, welchen Anteil an der gesamten Gruppe polnischer FernsehserienzuschauerInnen die *Binge-watcher* ausmachen.

Der Zugang zu Fernsehserien im Internet kann sowohl auf legalen als auch illegalen Wegen erfolgen. Zu den legalen Möglichkeiten gehören offizielle Webseiten der Fernsehsender und ihre Mediatheken, wie z.B. tvnow.de für RTL, 7tv.de für die ProSiebenSat.1-Gruppe, player.pl für die polnische Privatsendergruppe TVN oder vod.tvp.pl für die öffentlich-rechtlichen Fernsehsender in Polen. Dazu kommen andere *Video-on-Demand*-Plattformen mit *Streaming*-Angeboten, wie u.a. Netflix, Sky TV,

³¹ Ein Beispiel für eine originelle Netflix-Produktion für den deutschsprachigen Markt ist *Dark* (2017-).

³² Vgl. *Netflix Declares Binge Watching is the New Normal*, 2013, <https://media.netflix.com/en/press-releases/netflix-declares-binge-watching-is-the-new-normal-migration-1> [16.06.2017].

³³ Vgl. *Netflix Declares Binge Watching is the New Normal*, 2013, <https://media.netflix.com/en/press-releases/netflix-declares-binge-watching-is-the-new-normal-migration-1> [16.06.2017].

³⁴ Ergebnisse laut einer Netflix-Studie, die im Jahre 2016 unter eigenen Mitgliedern durchgeführt wurde: <https://media.netflix.com/en/press-releases/netflix-binge-new-binge-scale-reveals-tv-series-we-devour-and-those-we-savor-1> [02.12.2019].

Amazon oder Hulu. Der beschränkte Zugang zu seriellen Inhalten aus der ganzen Welt und die oft um mehrere Tage oder sogar Monate verschobenen Premieren auf dem heimischen Fernsehmarkt als auch die Gebührenpflicht solcher Plattformen wie z.B. Netflix oder Amazon, führt InternetnutzerInnen immer wieder dazu, ihre Lieblingsserien illegal herunterzuladen oder auf illegalen *Streaming*-Seiten zu verfolgen. Die populärste Torrent-Seite (ein *Peer-to-peer*-Netzwerk) ist seit Jahren *Pirate Bay*³⁵. Amerikanische Fernsehserien generieren laut statistischen Daten über die Hälfte des *Down*- und *Upload*-Verkehrs in *Peer-to-Peer*-Netzwerken³⁶. Nach Angaben von TorrentFreak³⁷ war *Game of Thrones* die meist heruntergeladene Fernsehshow im Jahre 2016 mit Downloadquoten einzelner Episoden, die den offiziellen Einschaltquoten glichen oder sie sogar übertrafen. Stellte man noch in Rechnung, dass die Folgen selten nur von einer Person gesehen und manchmal als Kopien auf USB-Sticks weitergegeben werden, so können die „ZuschauerInnen-Quoten“ deutlich höher ausfallen, aber leider nicht nachprüfbar sein (vgl. Filiciak 2011: 249).

Laut den Ergebnissen einer 2009 in Polen durchgeführten Online-Umfrage sahen ca. 93% der Befragten Fernsehserien, davon nutzten 39% das Internet als Quelle. In der Altersgruppe bis zum 24. Lebensjahr waren es sogar 87%, die sich ihre Serienstaffeln im Internet beschafften (vgl. Filiciak 2011: 250f.)³⁸. Die Ergebnisse mögen nicht mehr aktuell sein, in Bezug auf globale Tendenzen könnte man allerdings vermuten, dass die Anzahl im Laufe der vergangenen Jahren noch gestiegen ist. In den USA, wo die beliebtesten Fernsehserien am schnellsten in der Welt auf dem eigenen Markt gesendet werden, erreicht derzeit die Anzahl der „Piraten“ unter den Erwachsenen bis zu 32% (vgl. Irdeto 2017: 5). Den ersten Platz auf der Liste belegt Lateinamerika mit 70% der Befragten, die das illegale Herunterladen von Filmen im weiten Sinne offen zugeben. EuropäerInnen belegen nach Ländern aus dem asiatischen und pazifischen Raum den vierten Platz mit einem Durchschnitt von 45% der Befragten. In der globalen Untersuchung des Unternehmens Irdeto wurde auch Polen berücksichtigt, leider gibt es im Forschungsbericht aber keine genauen Angaben zum Ausmaß dieses Phänomens in

³⁵ Vgl. <https://torrentfreak.com/top-10-most-popular-torrent-sites-of-2017-170107/> [02.12.2019].

³⁶ Vgl. <https://torrentfreak.com/50-percent-bittorrent-downloads-tv-080214/> [02.12.2019].

³⁷ Vgl. <https://torrentfreak.com/game-of-thrones-most-torrented-tv-show-of-2016-161226/> [02.12.2019].

³⁸ Eine Untersuchung unter französischen Studierenden zeigt, dass auch in Frankreich das Internet als Hauptquelle für Fernsehserien für junge Menschen gilt. 62% der Befragten laden Serien herunter, weitere 30,5% nutzen *Streaming*-Portale und nur 2,5% kaufen DVD-Ausgaben (vgl. Kusy / Sockett 2012: 7). Bemerkenswert ist, dass 40% der befragten Studierenden Fernsehserien in einer nicht bevorzugten Sprachversion sehen. Die Mehrheit würde am liebsten Serien mit intralingualen Untertiteln oder in der Originalversion verfolgen (vgl. ebd.: 7).

Polen. Deutschland dagegen erwies sich als Land, in dem am seltensten illegaler Zugang zu audiovisuellen Inhalten gesucht wird. Laut den Ergebnissen behaupteten 75% der Befragten in Deutschland, dass sie noch nie einen Film aus illegaler Quelle gesehen haben (vgl. Irdeto 2017: 5). Die Ergebnisse der Irdeto-Untersuchung wie auch die von Torrentfreak geführten Statistiken zeugen davon, dass „Piraterie“ kein Randphänomen mehr ist.

Als Vorteile des Internets als Serienquelle (abgesehen davon, ob legal oder illegal) nannten die TeilnehmerInnen einer quantitativ-qualitativen Untersuchung in Polen im Jahre 2011 vor allem die Tatsache, dass sie die Kontrolle darüber hätten, was und wann sie etwas sehen möchten und dass sie nicht dabei auf das Fernsehprogramm angewiesen wären (vgl. Filiciak 2011: 251). Darüber hinaus erwähnten sie die Abwesenheit von Werbung und Voice-over (als gängigste Übersetzungsform im polnischen Fernsehen, mehr dazu siehe Kap. 4.2.) sowie die Möglichkeit, Serien in ganzen Staffeln sowie einzelne Folgen und Staffeln mehrmals sehen zu können, als entscheidende Vorteile. Zu den weiteren Gründen, die für das Internet sprächen, gehörten sowohl die lange Wartezeit auf die offiziellen Premieren ausländischer Fernsehserien in Polen und der Wunsch danach, „auf dem Laufenden zu sein“, sowie die Mobilität solcher Inhalte, die es gestatteten, sie unabhängig von Zeit, Ort und Endgerät zu konsumieren, z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln oder im Fitnessstudio³⁹ (vgl. Filiciak 2011: 251f.). Nach Nacher kann das polnische Publikum nur auf illegalen Wegen gleich nach der globalen Premiere an die Fernsehserien gelangen, die in aller Munde sind (vgl. Nacher 2011: 230). Interessierte ZuschauerInnen müssen dafür *Streaming*-Seiten oder *Peer-to-peer*-Netzwerke besuchen und in einigen Fällen sogar falsche IP-Adresse vorgeben, um die geografischen Einschränkungen einiger legaler VOD-Anbieter zu überschreiten⁴⁰ (vgl. Nacher 2011: 231). Der Wunsch, gleichberechtigt an der globalen Popkultur teilnehmen zu können, führt demnach viele Fans zur „Piraterie“. Die Situation mag sich inzwischen leicht verändert haben, seitdem Netflix seit September 2016 auch in Polen offiziell zugänglich ist und den polnischen NutzerInnen seine Inhalte genauso schnell zur

³⁹ Netflix untersuchte sogar welche Genres beim Trainieren besonders bevorzugt werden, vgl. <https://media.netflix.com/en/press-releases/netflix-finds-more-than-half-of-americans-willing-to-trade-their-couches-for-treadmills-when-binge-watching-in-2014-migration-1> [16.06.2017].

⁴⁰ Dieses Verhalten war bis vor Kurzem in Polen in Bezug auf die Plattform Netflix zu beobachten, da sie bis September 2016 kein Angebot in Polen hatte. Nicht wenige InternetnutzerInnen haben damals versucht, sich einen Zugang zum amerikanischen Netflix zu verschaffen. Ähnliche Maßnahmen werden auch in Bezug auf einige heimische oder ausländische Mediatheken unternommen, wenn man auf Reisen das Gebiet Polens verlässt und automatisch den Zugang zu den sonst immer zugänglichen Inhalten und Fernsehprogrammen verliert.

Verfügung stellt wie in allen anderen Ländern der Welt. Dennoch bleibt die Gebührenpflicht für einige ein Hindernis, das sie nicht überspringen können oder möchten.

Warum aber scheinen Fernsehserien für manche ZuschauerInnen so attraktiv zu sein, dass sie selbst kriminelle Handlungen nicht scheuen, um an sie zu gelangen? Der Grund für die Popularität der Gattung Fernsehserie liegt vor allem in ihrer Mittlerfunktion zwischen dem Alltagsleben der ZuschauerInnen und einer erträumten oder idealisierten Welt (vgl. Jaworska 2011: 205). Auf der einen Seite ist die in den Fernsehserien präsentierte Welt den RezipientInnen oft vertraut, deswegen können sie sich damit identifizieren. Dennoch geht es den Figuren häufig besser als dem sprichwörtlichen Otto-Normalverbraucher bzw. dem polnischen Kowalski. Die Lücke zwischen Realität und Serienwelt eröffnet den Weg für Träume, die einfach zu verwirklichen zu sein scheinen. Und träumen kann und möchte jedermann. Auf der anderen Seite würden vor allem in der Gegenwart spielende amerikanische Serien von den ZuschauerInnen als eine Form Entspannung und Flucht von den eigenen Alltagsproblemen betrachtet (vgl. Jaworska 2011: 202). Das Publikum erwartet Erholung sowie die Möglichkeit, völlig in den Plot eintauchen zu können und dabei u.a. Spannung, Angst, Freude oder Glück zu empfinden (vgl. ebd.: 206). Das televisuelle Leben von Figuren auf einem anderen Kontinent ermöglicht es, die eigene geografische Umgebung mit ihren Problemen vorübergehend zu verlassen. Nichtsdestoweniger sind die thematisierten Probleme und Erfolge gar nicht so anders als die, die uns in Polen oder Europa betreffen können. Es handelt sich doch in Fernsehserien um die Darstellung universeller Grundkonflikte. Das erlaubt es RezipientInnen auf der ganzen Welt, sich mit den Figuren einer beliebigen Fernsehserie zu identifizieren. Darüber hinaus wählen einige ZuschauerInnen bestimmte Fernsehserien aus, weil sie eine Vorliebe für die auftretenden SchauspielerInnen oder Figuren und die behandelte Thematik entwickelt haben (vgl. Naruszewicz-Duchlińska 2014: 176).

Trotz der Bemühungen der SerienproduzentInnen und -autorInnen ein Produkt innovativ zu gestalten und erfolgreich zu vermarkten, ist vor allem das sich wiederholende Erzählschema dafür verantwortlich, dass sich Serien beim Publikum großer Beliebtheit erfreuen (vgl. Eco 2005). Nach Umberto Eco lässt diese Erzählstruktur den/die ZuschauerIn glauben, dass man die Fähigkeit besitze, die zukünftige Geschehnisse vorherzusehen.

The series consoles us (the consumers) because it rewards our ability to foresee: we are happy because we discover our own ability to guess what will happen. We

are satisfied because we find again what we had expected, but we do not attribute this happy result to the obviousness of the narrative structure, but to our own presumed capacities to make forecasts. We do not think, „The author has constructed the story in a way that I could guess the end,“ but rather, „I was so smart to guess the end in spite of the efforts of the author made to deceive me.“
(Eco 2005: 196)

Auf den Erfolg bestimmter Fernsehserien üben mehrere Faktoren Einfluss aus. Neben der grundlegenden Erzählstruktur, der Idee und der Kreativität der AutorInnen, der Filmtechnik und dem Produktionsbudget spielen nach Piątkowski auch die Popularität und das Image des Fernsehsenders sowie die Marketingmaßnahmen eine große Rolle, darunter die Bewerbung der Produktionen selbst (vgl. Piątkowski 2011: 216). Als Beispiel erwähnt der Autor die Geschichte von *Ally McBeal* (FOX, 1997-2002) in Deutschland, wo man zwei Mal versucht hat, die Serie auf den Fernsehmarkt zu bringen. Im Jahre 1998 hatte die Fernsehserie auf VOX dabei eine Niederlage erlitten und wurde schnell vom Sender genommen. Ein Jahr danach, nach einer großen Werbekampagne und mehreren begleitenden Marketingmaßnahmen, feierten der Fernsehsender und die Serie einen großen Erfolg. Zu dem Ergebnis von 10,5% der Einschaltquoten in der Altersgruppe 14-49 im Jahre 2000 trugen u.a. Events und Treffen mit Fans, Werbeaktionen auch außerhalb des Fernsehens und eine interaktive Internetseite bei (vgl. Piątkowski 2011: 216-220). Piątkowski zufolge ist also Marketing eine unabdingbare, wenn auch keine ausreichende Bedingung dafür, den Erfolg einer Serie zu garantieren (vgl. ebd.: 223).

Fernsehserienfans mögen es, tief in die Welt ihrer Lieblingsserie einzutauchen und länger in sie involviert zu sein. Sie erwarten Teilhabe an einer größeren kulturellen Gemeinschaft (vgl. Jaworska 2011: 206). Heutzutage erleichtern es ihnen die technologischen Möglichkeiten, mit anderen Fans auf der ganzen Welt zu kommunizieren und ihre Eindrücke und Ideen auszutauschen. Galten die ZuschauerInnen gemäß den frühen Fernsehtheorien als „passiv und manipulierbar“, so werden sie in späteren kulturwissenschaftlich angelegten Studien mehr und mehr als autonom bezeichnet, als jemand, „der nicht den televisuellen Banalitätseffekten erliegt, sondern produktiv, ironisch oder gar subversiv mit den Serien und den darin angelegten Welt- und Wertvorstellungen umgeht“ (Köhler 2011: 24). Fernsehserien sind nicht nur eine Repräsentation der Wirklichkeit oder der in ihr dominierenden Ideologie, sondern sie kreieren als Teil der Popkultur die Wirklichkeit selbst (vgl. Niemczyńska 2011: 7). Rund um die populärsten Fernsehserien werden sowohl von ProduzentInnen als auch von Fans

massenhaft Produkte hergestellt, die das Bedürfnis befriedigen, den Kontakt zu den Serienfiguren und ihrer Welt aufrecht zu erhalten, darunter z.B. Computer-, Karten- oder Brettspiele, T-Shirts, Becher oder ergänzende Erzählungen (in diverser Form).

Den Austausch von Inhalten zwischen Medien sowie ProduzentInnen und dem Publikum bezeichnet Jenkins als *Konvergenz* (Jenkins 2006: 2). Sie entsteht an der Grenze, „where old and new media collide, where grassroots and corporate media intersect, where the power of the media producer and the power of the media consumer interact in unpredictable ways“ (Jenkins 2006: 2). Auf der einen Seite können die Inhalte aus dem Fernsehen ins Internet migrieren und dort ein weiteres Leben finden. Auf der anderen Seite reagieren ProduzentInnen immer häufiger auf die Vorschläge und Wünsche ihrer Serienfans (vgl. Kozera 2016: 141). Konvergenz bedeutet – Jenkins zufolge – „the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want“ (Jenkins 2006: 2). Das betrifft sowohl die Technologie als auch die Industrie, Kultur und Gesellschaft (vgl. ebd.: 3). Konvergenz „is both a top-down corporate-driven process and a bottom-up consumer-driven process“ (ebd.: 18). Konvergenz führt zur Entstehung einer Kultur, in der ihre Mitglieder miteinander interagieren, einer Kultur, die von Jenkins „Partizipationskultur“ genannt wird (Jenkins 2006:3). Es sind keine passiven ZuschauerInnen mehr. Heutzutage leben wir in einer Zeit, in der die Konsumenten allmählich zu ProduzentInnen werden (vgl. Jenkins 2006: 13): „fans of popular television series may sample dialogue, summarize episodes, debate subtextes, create fan fiction, record their own soundtracks, make their own movies – and distribute all of this world-wide via the Internet“ (ebd.: 16). Besonders aktiv können vor allem jüngere und technikaffine ZuschauerInnen auf hunderten Foren, offiziellen sowie von Fans gestalteten Internetseiten sowie Videokanälen (z.B. YouTube) sein. Dies sind Erscheinungsformen einer besonderen Art von Fandom, die sich rund um Fernsehserien bildet. Fans bilden dabei rund um eine konkrete Produktion informelle Gruppen, die nicht nur die Ausgangstexte diskutieren und rezensieren, sondern vor allem auch selbst Bezugstexte herstellen, wobei der Begriff *Text* sehr weit verstanden werden sollte. Im *Fandom- und Fanfiction-Wörterbuch* von Kobus und Krzyżanowska (2013) findet man folgende Definition dieser Erscheinung:

Fandom (Abkürzung von *fan's domain*) – ein Phänomen im Rahmen der populären Kultur; eine nicht hierarchisierte, nicht institutionalisierte, informelle und lockere Fanorganisation eines bestimmten Titels, die künstlerisch aktiv ist

und die auf der Grundlage vom kanonischen Text eigene Texte und Deutungen, vor allem den sogenannten Fanon, erstellt.

(Kobus / Krzyżanowska 2013: 305)⁴¹

Unter dem *kanonischen Text* verbirgt sich der Ausgangstext, der u.a. eine Fernsehserie, ein Film, ein Computerspiel oder ein literarischer Text sein kann. Unter dem Begriff *Fanon* wird dagegen die Gesamtheit aller vom Fandom aufgrund der Interpretation des kanonischen Textes produzierten und verbreiteten Inhalte, Symbole, Lesarten und Kodes verstanden (vgl. Kobus Krzyżanowska 2013: 308), anders formuliert: es entsteht ein Kanon der von Fans derivierten Inhalte. Jede Fernsehserie hat ihren eigenen Fandom und generiert also indirekt tausende von Bezugstexten, die mehr oder weniger kreativ mit dem Ausgangstext umgehen. Die Bezugstexte werden im Fan-Jargon und in der Fachliteratur (die viele der in den Fandoms funktionierenden Begriffe einfach übernimmt und entsprechend definiert) als *Fanworks* bezeichnet. Diese werden weiter in *Fan-Fiction* (d.h. literarische Werke), *Fan-Video* (z.B. Remakes, Parodien, usw.), *Fan-Art* (z.B. Zeichnungen, Comics, Memes, Giffs) und andere Produkte (z.B. Blogs, Wikis, Foren, Profile in Sozialmedien) unterteilt (vgl. Kobus / Krzyżanowska 2013: 309). Besonders bekannte Plattformen für Fan-Aktivitäten sind *Archive of Our Own*⁴² (Abk. AO3), *Fanfiction.net*⁴³ und *Tumblr*⁴⁴ – letzteres eine Blogging-Plattform, welche auch Rebloggen erlaubt und somit weit verstandene Texte besser unter den Fans des jeweiligen Fandoms verbreitet.

Die Kultur der Konvergenz und die Partizipationskultur der Fans führte Jenkins dazu, Fernsehserien als *transmediale Erzählungen* zu interpretieren.

A transmedia story unfolds across multiple media platforms, with each new text making a distinctive and valuable contribution to the whole. In the ideal form of transmedia storytelling, each medium does what it does best – so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics; its world might be explored through game play or experienced as an amusement park attraction. Each franchise entry needs to be self-contained so you don't need to have seen the film to enjoy the game, and vice versa. Any given product is a point of entry into the franchise as a whole. Reading across the media sustains a depth of experience that motivates more consumption.

(Jenkins 2006: 95f.)

⁴¹ Im Original: „Fandom (skr. od *fan's domain*, domena fanów) – zjawisko występujące w kręgu kultury popularnej; niezhierarchizowana, niezinstytucjonalizowana, nieformalna i luźna organizacja fanów danego tytułu, przejawiająca twórczą aktywność i produkująca na bazie tekstu kanonicznego własne teksty i znaczenia, przede wszystkim tzw. fanon” (Üb. KChM).

⁴² <https://archiveofourown.org/> [02.12.2019].

⁴³ <https://www.fanfiction.net/> [02.12.2019].

⁴⁴ <https://www.tumblr.com/search/fandom> [02.12.2019].

Aus einer soziokulturellen Perspektive scheint der Vorschlag von Jenkins durchaus berechtigt zu sein. Da aber in der vorliegenden Arbeit Fernsehserien vor allem aus der Perspektive eines Mediums zum Fremdsprachenlernen untersucht werden, kann die Konvergenz der medialen Inhalte⁴⁵ nur teilweise berücksichtigt werden. Im folgenden Kapitel wird dargelegt, welche Lernziele Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht erfüllen können und was sie dafür prädisponiert.

⁴⁵ Deren Vorteile für das Fremdsprachenlernen werden in Kapiteln zum didaktischen Potenzial der Fernsehserien (vgl. Kap. 2) und zum selbstständigen Lernen (vgl. Kap. 3) besprochen.

2 Fernsehserien aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Moderne Fernsehserien haben sich einen festen Platz unter den Freizeitbeschäftigungen vieler Polen und Polinnen gesichert, wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde. Obwohl der Konsum von Fernsehserien nicht seltener als der von Spielfilmen von Lernenden als Freizeitaktivität gewählt wird, wird Fernsehserien in der Fachliteratur zum Fremdsprachenlernen und -lehren vergleichsmäßig wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Häufig werden sie mit anderen audiovisuellen Gattungen unter dem Begriff *Film* zusammen abgehandelt. In der vorliegenden Arbeit wird zwischen den Termini *Film im engen Sinne*, d.h. einem Spielfilm, und *Film im weiteren Sinne* unterschieden. Zu dem zweiten Begriff werden u.a. Fernsehserien, Kurzfilme, Musikclips und Werbespots gerechnet. Die Differenzierung resultiert aus der in der Fachliteratur gängigen Praxis, gattungsübergreifende Konzepte mit dem Attribut *Film* zu versehen. So fördert man im Fremdsprachenunterricht z.B. die Filmkompetenz und nicht die „Serienkompetenz“, wenn man diese Filmgattung im Unterricht einsetzt. Unter hunderten Beiträgen zum Medium Film (im weiten Sinne) im Fremdsprachenunterricht bilden Arbeiten zu Fernsehserien immer noch eine Randgruppe. In den in den letzten Jahren erschienenen Sammelbänden zur Filmdidaktik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts findet man nur einzelne Beiträge, die diesem Format gewidmet sind (vgl. z.B. die Sammelbände unter der Herausgeberschaft von Blell et al. 2016a, Blell / Surkamp 2016, Leitzke-Ungerer 2009, Welke / Faistauer 2010, Welke / Faistauer 2015).

Der Fokus meiner Arbeit liegt auf dem außerschulischen, ungesteuerten Fremdsprachenlernen von Erwachsenen. Dennoch sollte man die Erkenntnisse und Hinweise, die sich aus der fremdsprachendidaktischen Literatur ergeben, sowie vorgeschlagene, filmbezogene Lernaufgaben nicht außer Acht lassen. Erstens fließen aus diesen Arbeiten häufig lerntheoretische Erkenntnisse, die für den (auch selbstständigen) Lernprozess im Allgemeinen relevant sind. Zweitens hat jede/r Erwachsene eine Schulbildung durchlaufen, in der sie/er im Fremdsprachenunterricht Filmen begegnet ist und gelernt hat, mit ihnen als Lernmaterialien umzugehen. Im Fremdsprachenunterricht werden – im Idealfall – sprach- und filmbezogene Kompetenzen gefördert sowie Lernstrategien und -techniken vermittelt, die man zukünftig als Erwachsene/r selbstständig anwenden kann. Die Schulzeit und die gesteuerte außerschulische Sprachbildung (z.B. im Rahmen von Sprachkursen für Erwachsene) bilden im

Allgemeinen die Grundlage, den Ausgangspunkt und ggf. die Ergänzung für weiteres selbstständiges und lebenslanges Lernen. Drittens bildet ein Überblick über die filmbezogene, fremdsprachendidaktische Literatur die Grundlage für einen Vergleich der im weiteren Teil der Arbeit erhobenen Subjektiven Theorien Lernender mit den wissenschaftlichen Theorien (vgl. Kap. 7 und 8).

Im vorliegenden Kapitel wird darauf abgezielt, in erster Linie die wenigen Erkenntnisse zum didaktischen Potenzial von Fernsehserien zu präsentieren. Dabei steht der Kontext des Fremdsprachenunterrichts im Zentrum. Der Großteil der Publikationen stammt aus dem Bereich *Englisch als Fremdsprache* (EFL), was naheliegend ist, weil sich englischsprachige Fernsehserienproduktionen der größten Popularität in Europa erfreuen. Allerdings könnten je nach Herkunftsland der Lernenden und den dort herrschenden Vorlieben auch andere Seriensprachen von Interesse sein. Als Beispiel wäre hier die international steigende Popularität skandinavischer Fernsehserienproduktionen zu nennen, wie z.B. *Forbrydelsen* (eng. Titel - *The Killing*, Danmarks Radio, 2007-2012) oder *Broen / Bron* (engl. Titel - *The Bridge*, Danmarks Radio und Sveriges Television, 2011-2018). Deutschsprachige Fernsehserien scheinen außerhalb ihres Herkunftslandes dagegen bisher weitgehend unbekannt zu sein⁴⁶. Die meisten der von mir im Weiteren analysierten Beiträge aus dem Umfeld der film- und fremdsprachendidaktischen Forschungsliteratur fokussieren auf bestimmte Seriengenres, darunter am häufigsten auf Seifenopern oder Sitcoms. Die für diese Genres genannten Vorteile und Einsatzmöglichkeiten lassen sich jedoch in der Regel auf Fernsehserien im Allgemeinen beziehen. In meinem Überblick zum *status quo* der Forschung werden darüber hinaus auch allgemeinere Einsichten zum Einsatz von Filmen im weiten Sinne in die Diskussion miteinbezogen, da Fernsehserien eine Subkategorie bilden und der Fokus auf Fernsehserien die Sicht auf das didaktische Potenzial des Films insgesamt keineswegs ausschließen sollte.

2.1. „Lernen *mit* Filmen und/oder *über* Filme“⁴⁷? – filmbezogene Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Filmen im weiten Sinne im Fremdsprachenunterricht (im Weiteren FSU) findet schon seit der Entwicklung der audiovisuellen Methode in den

⁴⁶ Eine Ausnahme bildet die Serie *Dark* (Netflix, 2017-), die dank dem Vertrieb über Netflix in vielen Ländern die Herzen von zahlreichen Fans gewann.

⁴⁷ Der Titel des vorliegenden Unterkapitels wurde dem Beitrag von Blell / Surkamp (2016) entnommen (Kursivschreibung im Original).

1960er Jahren statt. Obwohl Spielfilme und andere audiovisuelle Medienangebote seit dieser Zeit im Unterricht mehr oder weniger oft für verschiedene Lernziele genutzt wurden, hat sich die Filmdidaktik im Rahmen der Fremdsprachendidaktik erst zu Beginn der 1990er Jahre fest etabliert (vgl. Surkamp 2017a: 73). Die stetige Entwicklung neuer Technologien und die immer häufiger zu Lehrwerken beigefügten DVDs mit Ausschnitten authentischer oder didaktisch präparierter Filme haben den Zugang zu audiovisuellen Texten für Lehrende und Lernende vereinfacht und dazu beigetragen, dass diese immer regelmäßiger im FSU eingesetzt werden⁴⁸.

Zusammenfassend gesagt, können mithilfe von Filmen im weiten Sinne neben der Schlüsselkompetenz des Hör-Sehverstehens, die für das Lernen mit audiovisuellen Medien distinktiv ist, auch andere Kompetenzen, wie z.B. Sprechen, Schreiben, Wortschatz- und Grammatikerwerb, gefördert werden. Die visuelle Präsenz nonverbaler und paralinguistischer Aspekte der Kommunikation erleichtert das Verständnis sowie die Kontextualisierung des verbalen Inputs⁴⁹. Die Einblendung von inter- bzw. intralingualen Untertiteln kann zusätzlich das Verständnis von audiovisuellen Texten erleichtern und ermöglicht es, im FSU vielfältige, motivierende und kreative film- sowie sprachbezogene Übungen auf jedem Kompetenzniveau durchzuführen⁵⁰. Als authentische Kulturprodukte dienen audiovisuelle Texte ebenfalls der Entwicklung kulturbezogener Kompetenzen. Das Potenzial audiovisueller Medien für die Fremdsprachendidaktik erweist sich im Spiegel der bisherigen Forschung als sehr hoch. Zusammenfassungen und Listen möglicher Lernziele, die mit dem Einsatz von audiovisuellen Medien im FSU realisiert werden können, findet man u.a. bei Blell / Lütge (2004 sowie 2008), Leitzke-Ungerer (vgl. 2009), Biechele (vgl. 2010) und Henseler et al. (2011). In weiteren Unterkapiteln wird näher darauf eingegangen.

Der Einsatz von Filmen im FSU sollte sich allerdings nicht nur auf das Lernen *mit* Filmen beschränken, indem Filme lediglich als Unterrichtsmedium zur Entwicklung von Sprachkenntnissen betrachtet werden, sondern er sollte auch das Lernen *über* Filme, d.h. die Förderung der Film- und im allgemeinen der Medienkompetenz, berücksichtigen. Der Begriff *Medienkompetenz* umfasst nicht nur audiovisuelle Medien, sondern auch Printmedien und weitere Medienformen als Grundlage (vgl. Einleitung). Aus der

⁴⁸ Diese Aussage trifft vor allem auf englischsprachige Filme zu. Welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten Lehrende anderer Fremdsprachen immer noch begegnen, um im FSU Filme einsetzen zu können und an legale Filmquellen zu gelangen, beschreibt Badstübner-Kizik (vgl. 2016a, 2018: 9-16).

⁴⁹ Vgl. zum didaktischen Potenzial audiovisueller Medien die Unterkapitel 2.2. - 2.4.

⁵⁰ Zum Thema Fremdsprachenlernen mit Untertitelung siehe mehr im Kapitel 4.

Perspektive der Medienpädagogik soll *Medienkompetenz* „begrifflich die Fähigkeiten bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- und bzw. Informationsgesellschaft benötigt“ (Schorb 2010: 257). Dank einem medienbezogenen Wissen und einer „ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte“ können Personen mit einer ausgeprägten Medienkompetenz „sich Medien an[...]eignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv um[...]gehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln [...] gestalten“ (Schorb 2010: 262). Der Begriff umfasst sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen, Wissen als auch Fähigkeiten und beinhaltet schließlich auch eine reflexive und kritische Haltung gegenüber Medien. Ähnlich wird der Begriff der *Medienkompetenz* in der Fachliteratur zum Fremdsprachenlehren und -lernen erörtert. In Bezug auf die Mediendefinition von Maier (1998) unterscheidet Biechele (2004) drei Teilkompetenzen, die die Medienkompetenz ausmachen: „technische“, „semantische“ und „pragmatische“ Kompetenzen (Biechele 2004: 156). Unter der *technischen Kompetenz* versteht sie das Wissen und die Fähigkeit, mit Medien sachgerecht umzugehen. Unter der *semantischen Kompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, durch Medien vermittelte Inhalte verstehen, sie selektieren, bewerten, die in ihnen auftretenden medienspezifischen Muster erkennen sowie Medien als Lernmittel nutzen zu können. Mit der *pragmatischen Kompetenz* hingegen ist die Fähigkeit gemeint, Medien verantwortlich und adäquat nutzen und gestalten zu können (vgl. ebd.: 156). Die Förderung der Medienkompetenz bildet einen festen Bestandteil des FSU, sie ist sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Bildungsstandards festgehalten. Dank einem offenen und weiten Textbegriff, der schriftliche, mündliche und medial vermittelte (über Technologie) Produkte umfasst (vgl. KMK 2012: 20) wurden auch audiovisuelle Textformen in den FSU miteinbezogen. In den für Deutschland geltenden Bildungsstandards für die Fremdsprachenbildung bis zur Hochschulreife heißt es:

Text- und Medienkompetenz ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen. Sie umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien, die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflexion [sic!] des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses.

(KMK 2012: 20)

Über den Aspekt des „individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses“ steigt außerdem die Medienkompetenz außerhalb des formellen, gesteuerten

Fremdsprachenlernens und nimmt Einfluss auf das selbstständige Lernen und die Selbstlernkompetenz (vgl. Burwitz-Melzer 2016: 143). Der Erwerb von Strategien und Techniken zum Umgang mit Medien im FSU schlägt sich auf individuelles, selbstgesteuertes Fremdsprachlernen mit Medien um (vgl. Chudak 2013: 229). In den polnischen Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen (*Podstawa Programowa*) wird von den SchülerInnen der zweiten und dritten Bildungsetappe⁵¹ erwartet, dass sie fremdsprachige Informationsquellen nutzen können, ebenfalls mithilfe von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. MEN 2017, 2018⁵²). Die Bildungsstandards spezifizieren allerdings nicht, welche Fähigkeiten diese Medienkompetenz umfasst.

Die Förderung einer Medienkompetenz führt nicht nur zur Entwicklung der Sprachkompetenz, sondern auch der interkulturellen Kompetenz, indem der Kontakt zu zielsprachigen Kulturen intensiviert wird und Lernende zu Reflexionen und Vergleichen zwischen der eigenen und der fremden Kultur angeregt werden (vgl. Chudak 2013: 228, Xu 2014: 125). Medien ermöglichen den Austausch und die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen. In Medien spiegeln sich die „Wertvorstellungen, Haltungen, Sitten und Bräuche“ der jeweiligen Kultur (vgl. Biechele 2017: 193). Kultur manifestiert sich in unterschiedlichen medialen Formen, wird über sie tradiert und kann über Medien „abgerufen“ werden (vgl. Badstübner-Kizik 2013: 37). Dabei beeinflussen einerseits Medien „den transportierten Inhalt und nehmen an der Konstruktion einer Sicht auf die Vergangenheit [sowie auf die Gegenwart, KChM] teil“ (Badstübner-Kizik 2013: 37). Somit können sie Wissen über die dargestellte Kultur vermitteln, aber auch Vorurteile und Stereotype verbreiten (vgl. auch Xu 2015: 125f.). Andererseits beeinflusst die Kultur die mediale Gestaltungsform (vgl. Biechele 2017: 193). Nach Biechele ist die Arbeit mit Medien aus einer anderen Kultur im FSU, darunter mit Filmen im weiten Sinne, „per se interkulturelle Kommunikation“ (Biechele 2017: 194). Durch einen medien- und kulturbezogenen Fremdsprachenunterricht können die Bezüge zwischen dem Inhalt und seiner Darstellungsform vielfältig thematisiert sowie offene, kritische und reflexive Denkweise gefördert werden.

⁵¹ Die zweite Bildungsetappe umfasst die Jahrgänge 4 bis 8, die dritte hingegen die Jahrgänge 9 bis 12.

⁵² Vgl. Für die zweite Bildungsetappe: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny>, für die dritte Bildungsetappe: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny> [02.12.2019].

Noch vor etwa zehn Jahren wurden in der Fachliteratur die Begriffe *Medien-* und *Filmkompetenz* wechselweise verwendet. Heute versucht man klar zwischen beiden Begriffen zu unterscheiden. Unter *Filmkompetenz* (auch *film literacy*, *visual literacy*) wird die Fähigkeit verstanden, „bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audiovisuellen Formaten, auch in ihrem Zusammenspiel mit den Bildern, deuten sowie das Medium ›Film‹ (kritisch) nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2017b: 77). Der Definition lässt sich entnehmen, dass Filmkompetenz, ähnlich wie Medienkompetenz, ein komplexes Gefüge ist und aus mehreren Teilkompetenzen besteht. Dem Modell von Carola Surkamp zufolge besteht sie aus sieben Teilbereichen – Medialitätsbewusstsein, Filmwissen, filmspezifische Reaktionsmuster, filmbezogene Genussfähigkeit, filmbezogene Kritikfähigkeit sowie produktive Fähigkeit und Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (vgl. Surkamp 2017b: 77). Aus dem Modell geht ebenfalls hervor, dass Filmkompetenz nicht nur rezeptive, sondern auch reflexive und produktive Kompetenzen umfasst sowie die affektive Dimension des Sehens mitberücksichtigt. Das zu erwerbende Wissen soll einen bewussten Umgang mit audiovisuellen Medien⁵³ fördern und damit auch die Genussfähigkeit in Hinblick auf audiovisuelle Texte steigern. Über Filme möchte man sich austauschen, deshalb ist die Fähigkeit zur kompetenten Anschlusskommunikation im Modell inbegriffen. So bilden im Kontext des FSU etwa Anschlussdiskussionen einen wichtigen und interessanten Sprechanlass, der zur Entwicklung der Fertigkeit des freien Sprechens beitragen kann. Im Vergleich zu anderen Definitionsversuchen für *Filmkompetenz* (vgl. z.B. Blell / Lütge 2004, Blell / Lütge 2008, Thaler 2014) ist das Modell von Surkamp am meisten ausdifferenziert, es beinhaltet mehrere Teilkompetenzen und kann als Grundlage für eine fächerübergreifende Filmbildung dienen.

In den letzten Jahren ist zunehmend die Tendenz zu verzeichnen, dass didaktische Modelle immer komplexer werden und sich immer häufiger auf fächer- oder medienübergreifende Konzepte richten (vgl. Burwitz-Meltzer 2016, Blell et al. 2016b), in denen fachspezifische Teilkomponenten addiert werden, wie z.B. die Hör-Sehverstehenskompetenz (vgl. Surkamp 2017b: 77). Die früheren Modelle und Konzeptionen nehmen meistens Bezug auf ein spezifisches Fach, sind seinen jeweiligen Traditionen stark verpflichtet und werden nur selten zwischen einzelnen Sprachendidaktiken ausgetauscht. Blell et al. (2016b) klagen über solche Trennungen und

⁵³ Schon aus der Definition der *Filmkompetenz* von Surkamp geht hervor, dass die Autorin den Begriff *Film* sehr weit versteht.

plädieren für eine integrative, sprachen- und fächerübergreifende Filmbildung, denn mit Film und über Film wird in allen sprachlichen Fächern (auch im Muttersprachenunterricht) sowie darüber hinaus im etwa Kunst- oder Geschichtsunterricht gelernt, auch wenn sich die Methoden ggf. voneinander unterscheiden. Um einer fächerübergreifenden und progressiven Filmbildung gerecht zu werden und um die zu erwartenden Ergebnisse näher bestimmen zu können, haben Blell et al. (2016b) einen komplexen Kompetenzbereich formuliert – *Film erleben, Film nutzen, Film verstehen* (siehe Abb. 2), der das traditionelle Filmkompetenzmodell ersetzen soll. Das entworfene Konzept berücksichtigt sowohl die kognitive und affektive als auch die pragmatische Dimension des Lernens. Das erstellte Modell ist funktional ausgerichtet und betrachtet Filmbildung nicht als Selbstzweck, sondern bettet sie in den kulturellen Kontext und das Alltagsleben der Lernenden ein. Die sich aus dem Konzept ergebenden vier Kompetenzfelder – „Filmbezogen sprachlich handeln“, „Film analysieren“, „Film kontextualisieren“ und „Film gestalten“ – können nicht nur im Muttersprachen-, sondern auch im Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Ähnlich wie im Modell Surkamps (2017b) umfasst das Konzept „rezeptive, reflexive und produktive Deskriptoren“ (Blell et al. 2016b: 24) und zwar in jedem Kompetenzfeld.

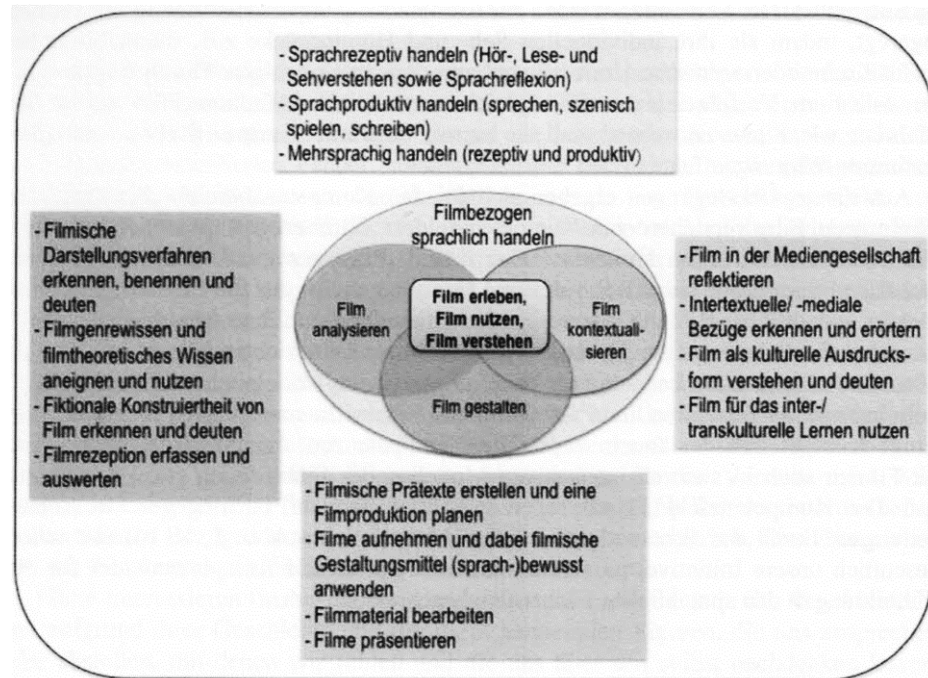


Abb. 2 Kompetenzfelder in den Fächern sprachlicher Bildung (Blell et al. 2016b: 22)

Viele der Teilkompetenzen sind eng miteinander verknüpft und sollten integrativ vermittelt werden. Für jede Teilkompetenz sind bei Blell et al. detaillierte Beschreibungen, mögliche Lernziele als auch Übungen zu finden (vgl. Blell et al. 2016b:

23-41). Die AutorInnen formulierten darüber hinaus allgemeine Abschlussprofile für die Sekundarstufe II des deutschen Schulsystems⁵⁴, die in drei Stufen eingeteilt sind (vgl. ebd.: 43-51) und damit auf eine progressive Entwicklung der Filmkompetenz abzielen. In den Kompetenzbeschreibungen gibt es keine Anmerkungen dazu, in welchem Fach die jeweilige Kompetenz entwickelt werden sollte, da das Konzept fächerübergreifend und -verbindend ist, deshalb kann eine Teilkompetenz sowohl im Muttersprachen-, Fremdsprachen- als auch z.B. im Geschichtsunterricht gefördert werden. Dabei muss die Vermittlung nicht gleichzeitig erfolgen, sondern kann an die bestimmten Fachcurricula und Sprachkompetenzen der SchülerInnen angepasst werden. Um den Anforderungen einer integrativen und progressiven Filmbildung Rechnung zu tragen, haben Blell und Surkamp (vgl. 2016: 20) ein Aufgabenmodell entwickelt, das sich auf das Konzept von Blell et al. (2016b) bezieht und „eine umfassende Förderung sprachlich-kommunikativer und filmischer Kompetenzen vorsehen und Lernprozesse auf möglichst vielen Ebenen anregen“ soll (Blell / Surkamp 2016: 17). Die Autorinnen erläutern auch, wie komplexe Aufgaben am besten konzipiert werden sollten (vgl. ebd.: 18f.) und präsentieren das Modell an einem Filmbeispiel (vgl. ebd.: 21-29)⁵⁵.

Das Modell von Blell et al. (2016b) scheint ein großer Schritt nach vorne in der Filmdidaktik zu sein. Eine gut durchdachte Progression und klare Abschlussprofile in einer *can-do*-Form waren seit langem ein Desiderat. Offen bleiben allerdings immer noch Aufgabenformate für die Anfangsstufen, besonders im Fremdsprachenunterricht. Zudem müsste die Film- und Mediendidaktik zu einem festen Punkt in den Curricula der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden werden, was u.a. in Polen immer noch nicht der Fall ist (vgl. Badstübner-Kizik 2016a: 100). Filmbildung ist darüber hinaus in Polen im Gegensatz zu Deutschland in keinem Schulfach fest verankert. Es dürfte zukünftigen Lehrenden daher ggf. sehr schwer fallen, sich fächerübergreifend in eine Filmdidaktik einzubringen. Die Möglichkeiten und Herausforderungen einer fächerübergreifenden und -verbindenden Filmbildung müssen immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Landes, der curricularen Rahmenbedingungen sowie der Sehgewohnheiten und Rezeptionserwartungen der Lernenden durchdacht werden. Zudem können solche, für jüngere Lernende und den schulischen Bereich entwickelten Konzepte nicht ohne

⁵⁴ Zwischen dem Abschluss der 10. bzw. 11. Jahrgangsstufe bis zur Hochschulreife, d.h. zwischen dem ca. 15./16. und 18./19. Lebensjahr, vgl. Heine (2016).

⁵⁵ Bei der Auswahl konkreter Filmtitel könnte die Internetseite Daf-Filmportal (<http://www.daf-filmportal.de/> [02.12.2019]) behilflich sein. Es sind dort ebenfalls methodische Hinweise zur Filmarbeit im FSU zu finden. Vgl. zur Kritik an der Liste der dort vorgeschlagenen Titel aber Badstübner-Kizik (2018: 13, Anm.9).

Weiteres auf erwachsene Lernende und den Bereich des außerinstitutionellen Lernens übertragen werden, welche in den weiteren Teilen der vorliegenden Arbeit im Vordergrund stehen werden.

2.2. Zum Einsatz von Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht

Im vorigen Kapitel wurde das Medium Film im weiten Sinne aus der Perspektive der Filmbildung und der Förderung von Medien- und Filmkompetenz beleuchtet. Nun wird gezielt auf den Einsatz der Gattung *Fernsehserie* im FSU eingegangen. Es werden vor allem Unterschiede zu Spielfilmen aufgezeigt und Argumente für den Einsatz dieser Gattung im FSU diskutiert.

In der einschlägigen Fachliteratur werden in erster Linie die Sehgewohnheiten der Lernenden als Grund für den Einsatz von Fernsehserien im FSU genannt (vgl. z.B. Lundquist-Mog 2007: 30, Stipančević 2017: 495, Thaler 2014: 103). Serien sind ein gut bekanntes Medium, mit welchem Lernende, sowohl Jugendliche als auch Erwachsene, fast täglich Kontakt haben, das ihr Interesse weckt und über das sie sich gerne unterhalten (vgl. Böhm 2010: 52f.). Der Austausch über eine aktuell konsumierte Fernsehserie kann genauso unterhaltsam sein wie das Zuschauen selbst (vgl. Düwel / von der Grün 2001: 94). Dabei setzt es popkulturelles und medienwissenschaftliches (wenn auch unbewusstes) Wissen voraus. Das Interesse der Lernenden an fremdsprachigen Fernsehserien liegt aber nicht primär im Erlernen der Fremdsprache, sondern im Inhalt der jeweiligen Produktion (vgl. Stipančević 2017: 495). Diskussionen darüber könnten allerdings mit Erfolg in den Unterricht übernommen und das Interesse an und die Kenntnis von Fernsehserien dort für verschiedene Lernziele genutzt werden (vgl. Böhm 2010: 55ff.). Einerseits sollte der FSU die Gewohnheiten und Interessen der Lernenden berücksichtigen, andererseits, so betont Thaler, seien es gerade diese Vorlieben, die den Lernenden vor Augen führen, dass die Fremdsprache nützlich sei – „A lot of them watch sitcoms for fun at home, so learning English⁵⁶ may be a pragmatic necessity, i.e. to be able to watch one’s favourite programme in the original” (Thaler 2014: 103). Die Sehgewohnheiten von Lernenden bezüglich der Fernsehserien scheinen somit einen wichtigen Motivationsfaktor zu konstituieren. Obwohl Rezeptionsstudien zeigen, dass heutzutage sehr viele Personen in ihrer Freizeit Fernsehserien schauen, darf man dennoch

⁵⁶ Das Buch von Thaler betrifft den EFL-Unterricht. Andere Sprachen als Englisch könnten aber genauso das Lerninteresse der SchülerInnen wecken, obwohl es gerade die englischsprachigen Produktionen sind, die sich der größten Popularität erfreuen.

nicht gleich den Schluss daraus ziehen, dass eine bestimmte LernerInnengruppe bzw. Altersgruppe mit Fernsehserien aller Art gut vertraut ist und diese gern sieht. Die Sehgewohnheiten sollten „in Abhängigkeit zur Zielkultur und zum Ruf“, den Fernsehserien, insbesondere bestimmte Genres, im jeweiligen Land haben, relativiert werden (Silberstein 2015: 268). So erfuhr Silberstein in ihrem auf einer Telenovela basierenden Unterricht in Mexico, dass die Lernenden anfänglich mit Vorbehalten reagierten (vgl. Silberstein 2015: 268). Grund dafür war der negative Ruf solcher Produktionen unter jungen RezipientInnen trotz hoher Einschaltquoten im Fernsehen.

Dennoch kann der Einsatz von Fernsehserien sowie anderen audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht dazu führen, dass auch „vergleichsweise unmotivierte und / oder sprachlich schwache Lernende“ aktiv in der Fremdsprache am Unterricht teilnehmen (Böhm 2010: 59). Neben den bereits genannten Sehgewohnheiten der Lernenden, die sich als motivationsfördernd erweisen können, bieten Fernsehserien Kontakt zu einer authentischen Sprache, die außerhalb des Landes / der Länder der zu erlernenden Sprache normalerweise schwerer zugänglich ist. Kontaktmöglichkeiten zur Fremdsprache sowie das Gefühl der Relevanz werden in der Fachliteratur zur Motivation als wichtige Faktoren erwähnt (vgl. Riemer 2010a: 170). Dörnyei teilt über 30 allgemein formulierte Motivierungsstrategien für die Fremdsprachendidaktik in vier Kategorien ein: Herstellung grundlegender motivationaler Bedingungen, Entfaltung der Ausgangsmotivation, Aufrechterhaltung der Motivation im weiteren Lernverlauf sowie Förderung positiver Selbstevaluation⁵⁷ (vgl. 2001: 29). Der Einsatz von Fernsehserien im FSU kann auf die drei ersten der genannten Bereiche positiven Einfluss ausüben. Zu grundlegenden Motivationsbedingungen zählt der Autor u.a. eine angenehme Lernatmosphäre (vgl. Dörnyei 2001: 31). Fernsehserien werden vor allem mit Unterhaltung assoziiert, was die Atmosphäre auflockern kann. Außer Zweifel steht, dass der Einsatz von Filmen im weiten Sinne nicht auf reine Unterhaltung reduziert werden darf, sondern methodisch den Lernzielen folgen sollte (vgl. Kap. 2.4. und 2.5.). Nichtsdestoweniger kann eine unterhaltsame Serie etwas Abwechslung und Humor in den Unterricht einbringen und die Lernatmosphäre entspannen. Zudem können Fernsehserien aufgrund ihrer Inhalte und der bedienten Sehgewohnheiten von Interesse für Lernende sein. Selbstverständlich ist es empfehlenswert und wichtig, die Interessen der jeweiligen Lernenden zuvor zu erfragen, um möglichst gezielt auf ihre Bedürfnisse

⁵⁷ Die deutschen Übersetzungen der Begriffe wurden dem Beitrag zur Motivierung von Claudia Riemer im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (vgl. 2010b: 1155) entnommen.

und Erwartungen reagieren zu können. Um die Relevanz der Lerngegenstände und -materialien für die Lernenden zu steigern und somit ihre Ausgangsmotivation anzuregen (vgl. Dörnyei 2001: 63), könnte man z.B. eine von ihnen zu Hause verfolgte Serie in den Fremdsprachenunterricht miteinbeziehen (je nach Sprachniveau in der Zielsprache oder ergänzt durch Untertitelung) oder die Gruppe entscheiden lassen, welche noch nicht gesehene Fernsehserie ihren Vorlieben entspricht, um sie dann zu thematisieren. Der Einsatz von Fernsehserien kann neben der Herstellung und Entfaltung der Lernmotivation auch zu ihrer Aufrechterhaltung dienen. Neben entspannter Lernatmosphäre und hoher Relevanz können auf Fernsehserien basierende Aufgaben auch Abwechslung in den Unterricht bringen und somit das Lernen anregender und amüsanter machen (vgl. Dörnyei / Ushioda 2011: 118f.). Eine Reihe von Übungen, die für das Lernen mit audiovisuellen Medien konzipiert wurden, engagiert die Lernenden stark in das Unterrichtsgeschehen und fördert ihre Konzentration. Unzählige offene und mehr oder weniger strukturierte Aufgabentypen, sowohl analytische, reflexive als auch produktive Übungen, bilden ein breites Repertoire für die Lehrperson, die je nach den Lernzielen ihren Unterricht unterhaltsam gestalten kann⁵⁸.

Neben motivationalen Faktoren nennen viele DidaktikerInnen ebenso die kurze Dauer einzelner Folgen als großen Vorteil in Hinsicht auf den institutionalisierten FSU und dessen festen Zeitrahmen. Folgen, die meistens von 25 bis 45 Minuten dauern, lassen sich entweder als Ganzes im Klassenraum zeigen, was im Fall eines Spielfilms unmöglich wäre, oder in kurze und in sich abgeschlossene Sequenzen teilen (vgl. Lundquist-Mog 2007: 30). Würde man im Unterricht eine lediglich 25-minütige Folge genauer besprechen wollen und die medienanalytische Perspektive miteinbeziehen, dann reicht jedoch auch eine Schulstunde nicht aus, da die Besprechung des ganzen Kontextes, die Diskussionen der angesprochenen Themen deutlich länger dauern als die gegebenen 40-45 Minuten (vgl. Czuma / Kowald 2011: 3). Für gründliche Analysen und Behandlungen von Fernsehserien im Unterricht schlagen Czuma und Kowald daher die Methode des Projektunterrichts vor (vgl. Czuma / Kowald 2011: 3). Solche Analysen und Diskussionen sind selbstverständlich für Lernende auf mittlerem und hohem Fremdsprachenniveau vorbehalten. Das bedeutet jedoch nicht, dass man mit Fernsehserien sowie anderen audiovisuellen Gattungen nur ab dem B1-Niveau arbeiten

⁵⁸ Eine systematische Auflistung von Methoden und Techniken des Einsatzes audiovisueller Medien im FSU gehört nicht zum Fokus der vorliegenden Arbeit. Einige Beispiele und weitere Informationen werden in Kapitel 2.4. und 2.5. präsentiert.

kann. Jedes Medium kann im Unterricht eingesetzt werden, wenn es dem Lernziel entsprechend ausgewählt und didaktisch sorgfältig aufbereitet wurde⁵⁹. Eine weitere Möglichkeit, sich mit einer Fernsehserie länger auseinanderzusetzen, ist der Einsatz von *Blended-Learning*-Szenarien, d.h. die Kombination von Präsenzunterricht und Online-Komponenten (vgl. Platten 2010: 1197). Die Lernenden könnten z.B. darum gebeten werden, sich eine Fernsehserie regelmäßig zu Hause anzuschauen, was nicht nur verschiedene Fertigkeiten fördern würde, sondern auch das selbständige Lernen und die LernerInnenautonomie stärken könnte (vgl. Stipančević 2017: 498). Im Präsenzunterricht könnte man dann entweder jede Woche auf die gesehene Folge kurz eingehen oder der ganzen Serie im Laufe des Semesters einige Stunden widmen und sie genauer thematisieren. Auf die Frage, wie man mit Fernsehserien im Unterricht arbeiten kann, wird im Kap. 2.5. genauer eingegangen.

2.3. Das Potenzial von Filmen und Fernsehserien für die Vermittlung sprachbezogener Kompetenzen

2.3.1. Zur Sprache in Fernsehserien

Filmtechnische Mittel ermöglichen es, die diegetische Wirklichkeit in Filmen, und damit auch in Fernsehserien, zu präsentieren. Man darf allerdings nicht davon ausgehen, dass die Sprache und Kommunikationsmodelle in verschiedenen Seriengenres, darunter z.B. in Seifenopern, Telenovelas oder Sitcoms, eins zu eins der Wirklichkeit entsprechen. Seriendialoge werden zuvor schriftlich in Drehbüchern festgehalten, die bestimmten Konventionen und Zielen untergeordnet sind. Alle genutzten sprachlichen Mittel sollen bestimmte Reaktionen bei den ZuschauerInnen hervorrufen. In der einschlägigen Fachliteratur wird diese Form von Sprache mit dem Begriff *pre-fabricated orality* (vgl. Chaume 2001, Romero 2011, *prefabricated text* bei Tomaszekiewicz 2001) bezeichnet. Sie charakterisiert sich dadurch, dass ein schriftlicher Text den Anschein hervorrufen soll, als ob er zum mündlichen Register gehören würde (vgl. Romero 2011: 20). Die verwendeten umgangssprachlichen Konversationsmerkmale müssen aber in ihrem Häufigkeitsgrad der tatsächlichen mündlichen Kommunikation nicht entsprechen. Einerseits sollen die Dialoge mündliche Kommunikation nachahmen, andererseits haben sie eine Reihe von narrativen, dramaturgischen und unterhaltenden Funktionen zu erfüllen, die in realer mündlicher Kommunikation im Allgemeinen keine Rolle spielen,

⁵⁹ Ein Beispiel für eine Didaktisierung der Fernsehserie *Türkisch für Anfänger* (2006-2009, ARD) für den Anfänger-DaF-Unterricht findet man bei Lundquist-Mog (2007).

z.B. die Einführung von Namen und Ortsbezeichnungen am Anfang des Filmes, Wiederholungen, Verweise auf bestimmte Szenen etc. Obwohl Filme im weiten Sinne breit rezipiert werden, wurde der audiovisuelle Dialog (vgl. Pavesi 2012: 158) und das Konzept von *pre-fabricated orality* bisher nur ansatzmäßig erforscht. Einzelne Studien beziehen sich vor allem auf Filmproduktionen in Englisch und einigen romanischen Sprachen (vgl. z.B. Kozloff 2000, Pavesi 2012, Piazza et al. 2011, Perego / Taylor 2009, Quaglio 2008, 2009). Es bedarf immer noch breit angelegter korpusbasierter Forschungsarbeiten, um generalisieren zu können, nicht nur, wodurch sich der audiovisuelle Dialog im allgemeinen charakterisiert, sondern auch, welche Unterschiede zwischen einzelnen Formaten, Gattungen, Genres und Sprachen auftreten. Ergebnisse solcher Arbeiten wären nicht nur für die Sprachwissenschaft relevant, sondern auch für die Fremdsprachenlern- und -lehrforschung, um feststellen zu können, welche audiovisuellen Formate und Gattungen sich zum einen für das gesteuerte Fremdsprachenlernen in Hinsicht auf bestimmte Lernziele, zum anderen für den ungesteuerten Fremdsprachenerwerb am besten eignen könnten. Die Unterschiede hinsichtlich der in einem Film (einer Serie) genutzten Sprache können zwischen bestimmten Gattungen und Genres gravierend sein und sich daher nicht immer gleich gut für den Fremdsprachenerwerb eignen (vgl. Pavesi 2012: 157).

Erkenntnisse aus der einschlägigen Forschungsliteratur zeigen gleichwohl, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen Filmdialogen und der realen, spontanen, mündlichen Kommunikation gibt, u.a. im Bereich der Verwendungshäufigkeit von Personalpronomen in der ersten und zweiten Person, der Anwendung von Demonstrativpronomen, Ellipsen oder Kontraktionen sowie der Anwendung verschiedener Tempora und des Imperativs (vgl. Pavesi 2012: 160ff.). Die Ergebnisse einer Filmanalyse von Romero hingegen deuten darauf hin, dass sich einige Figuren unverhältnismäßig oft informeller, umgangssprachlicher Ausdrucksweisen bedienen, ungeachtet der Situation und der KommunikationspartnerInnen (vgl. Romero 2011: 47). Die von den filmischen ProtagonistInnen benutzte Sprache soll sie ja immer aus einer bestimmten sozialen Perspektive darstellen und keine realitätsnahe Abbildung der Kommunikation liefern. Leicht zu beobachten ist ebenfalls, dass sich filmische SprecherInnen seltener ins Wort fallen und dass es weniger Überlappungen und unbeendete Äußerungen gibt als in der Realität (vgl. Quaglio 2009: 3).

Paulo Quaglio führte eine korpusbasierte Analyse der Sprache in der amerikanischen Sitcom *Friends* (NBC, 1994-2004) durch und verglich sie mit dem

American English Conversation-Subkorpus des *Longman Grammar Corpus*. Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass sich die Hauptmerkmale der natürlichen Konversation in beiden Registern decken, darunter die bereits nach Pavesi (vgl. 2012) erwähnten Gemeinsamkeiten, z.B. in Form von Personalpronomen in der 1. und 2. Person Singular oder der Verwendung von Präsens. Allerdings weist die Sprache in der Fernsehserie weniger Variation aufgrund der beschränkten Konversationstypen auf, die aus einer begrenzten Zahl von Settings und Interaktionsformen resultieren (vgl. Quaglio 2008: 197). Zudem ist die Sprache viel direkter als in der realen *Face-to-Face*-Kommunikation, in der man sich häufig vom Gesagten distanziert und unspezifische, relativierende Ausdrücke wie z.B. *eine Art von*, *Ding*, *etwas*, *es scheint*, *dass*, oder *vermutlich* verwendet. Diese Formulierungen kommen zwar auf Englisch in *Friends* vor, aber ihr Vorkommen ist geringer als in der natürlichen Konversation (vgl. Quaglio 2009: 41f.). Dies mag aus der Tatsache resultieren, dass in einem realen mündlichen Gespräch die GesprächspartnerInnen den situativen Kontext teilen, die Bedeutung einzelner Aussagen nicht dermaßen gemeinsam ausarbeiten müssen und die Unbestimmtheit der Sprache die Konversation beschleunigen kann (vgl. ebd.: 147). Wenn man jedoch in Betracht zieht, wer an einem Filmdialog teilnimmt, kommt man schnell zum Schluss: „The interlocutors [...] are obviously not restricted to the characters themselves; rather, the ‘real interlocutors’ are millions of spectators who must at least minimally share the context in which exchanges take place“ (Quaglio 2009: 147). Deswegen scheint die größere linguistische Bestimmtheit der im Film verwendeten Sprache plausibel zu sein, um den RezipientInnen das Verständnis zu erleichtern. Obwohl natürliche Konversationen indirekter sind, scheint die Sprache in der Sitcom allerdings emotionaler und emphatischer zu sein. Dies spiegelt sich u.a. in der hohen Anzahl von benutzten Modalpartikeln und vulgären Ausdrücken wider (außer *shit* und *fuck*, die in der Sitcom abwesend sind, da sie aus rechtlichen Gründen bei NBC nicht benutzt werden dürfen, vgl. ebd.: 147). Neben rein linguistischen werden in letzter Zeit verstärkt auch soziolinguistische Analysen auf der Grundlage des Sprachgebrauchs in Serien unternommen. So lenkt etwa Zwengel in ihrem Beitrag (2018) den Fokus auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt in Deutschland, die sich in der Serie *Lindenstraße* (WDR, 1985-) spiegelt.

Trotz einiger Unterschiede bieten Fernsehserien und Filme im weiten Sinne einen guten sprachlichen Input für den Fremdsprachenerwerb und das Fremdsprachenlernen. Wichtig ist, was der audiovisuelle Dialog bieten kann, und nicht so sehr, ob er prozentual

eins zu eins der realen Kommunikation entspricht (vgl. Pavesi 2012: 163). Umgangssprache und Dialekte, Elemente der spontanen mündlichen Kommunikation sowie die sozio- und pragmalinguistischen Aspekte im Filmdialog im Vergleich zu Lehrwerken sprechen eindeutig für den Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht. Die bestehenden Unterschiede zwischen den Registern könnten außerdem zu interessanten Vergleichen, Analysen und Diskussionen im Unterricht führen.

2.3.2. Vermittlung sprachlicher Mittel

Wie kann eine Fernsehserie vor dem Hintergrund des dargestellten sprachlichen Potenzials und im Rahmen eines Unterrichtssettings zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen genutzt werden? In diesem Kapitel wird das didaktische Potential von Fernsehserien in Hinblick auf die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik in Erwägung gezogen. In weiteren Unterkapiteln wird der Fokus dann auf die Förderung von Fachsprache, Hör-Sehverstehen, Lesen, Sprechen und Pragmatik gerichtet.

Die serielle Narration verursacht, dass Fernsehserien mehrere Staffeln und die einzelnen Staffeln mehrere Folgen umfassen. Die lange Laufzeit ermöglicht es den AutorInnen, mehrere Handlungsstränge sowie dutzende Figuren und Themen einzuführen. Die große Themenvielfalt einer Serie gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, eine Fernsehserie fast jedem Lernziel und Wortschatzfeld zuzuordnen. Die breite Themenpalette in Serien, die verschiedene Aspekte des Alltagslebens betrifft, ermöglicht es, Serien auch im Anfängerunterricht einzusetzen (vgl. Lundquist-Mog 2007, Stipančević 2017). Zudem bieten sie relevante, spannende und motivierende Sprechanlässe (vgl. Lundquist-Mog 2007: 30). Die in Fernsehserien präsentierten Themen korrespondieren oft mit der Lebenswelt der ZuschauerInnen und ermöglichen es ihnen, sich mit den Figuren zu identifizieren (vgl. Böhm 2010: 54). Eine Ausnahme könnten hier Fernsehserien sein, deren Handlung sich in der Vergangenheit abspielt (z.B. *Downtown Abbey*, ITV, 2010-2015; *Peaky Blinders*, BBC, 2013-; *Vikings*, History, 2013-; *Babylon Berlin*, ARD / Sky 1 et al., 2017-) oder Fantasy-, Sci-Fi- und Dystopie-Produktionen (z.B. *Game of Thrones*, HBO, 2011-2019; *The Handmaid's Tale*, MGM Television, 2017-; *Westworld*, HBO, 2016-; *Stranger Things*, Netflix, 2016-). Die in ihnen präsentierten Verhältnisse könnten die Identifikation mit den dargestellten Figuren erschweren, vor allem in Bezug auf jüngere RezipientInnen. Nichtsdestoweniger eröffnen solche Serien Möglichkeiten, die herkömmlichen Seifenopern oder Sitcoms nicht gewähren können. Neben einer besonderen Förderung kulturbezogener Kompetenzen (vor allem landeskundlicher - im Falle von historischen Serien) kann epochenspezifischer

oder weniger frequenter Wortschatz vermittelt werden. Allerdings scheinen solche Serienproduktionen, nicht zuletzt wegen der in ihnen präsentierten Sprache und der Notwendigkeit eines gewissen Kontextwissens und somit ihres erschwerten Verständnisses, sich vor allem für mehr fortgeschrittene oder einschlägig interessierte LernerInnengruppen zu eignen.

Abgesehen von Serientyp und Genre gibt es drei Settings, die in jeder Fernsehserie präsent sind – erstens der Wohnort, auch wenn es ein Zelt (*Vikings*, History, 2013-), eine Burg (*Game of Thrones*, HBO, 2011-2019) oder ein Raumschiff ist (*Star Trek*, mehrere Fernsehserien, Copyright Paramount Pictures), zweitens der Arbeitsplatz und drittens ein Ort, wo sich die HeldInnen entspannen und sozialisieren können (häufig eine Bar oder ein Café, vgl. *Grey's Anatomy*, ABC, 2005- oder *Friends*, NBC, 1994-2004). Obwohl die Orte je nach Thematik der Fernsehserie ganz verschieden sein können, bleiben viele alltägliche Situationen und die damit verbundenen sprachlichen Ausdrücke gleich. Zu unterstreichen ist, dass die Themenfelder *zu Hause*, *Arbeit* und *Freizeit* den Kern jedes fremdsprachlichen Curriculums bilden. Zudem stehen die vielen Serienfiguren in verschiedenen Relationen zueinander, was zur Thematisierung der wichtigen Wortschatzfelder *Familie*, *Beziehungen* und *Freundschaft* im FSU genutzt werden kann.

Der große Vorteil von Fernsehserien ist, dass Lernende einer Situation nicht nur einmal begegnen. Die SerienprotagonistInnen gehen in jeder Folge zur Arbeit, treffen sich mit ihrer Familie oder Freunden und kehren dann zurück nach Hause. Die Wiederholbarkeit der Situationen und der damit einhergehenden Konversationstypen und -themen sowie der sprachlichen Rituale ermöglicht das Wiedererkennen von Phrasen, erleichtert ihr Verstehen und begünstigt ihre Verankerung im Gedächtnis – eine gute Grundlage für den allmählichen Übergang ins Langzeitgedächtnis. Darüber hinaus werden die Lernenden mit verschiedenen Sprachregistern und Dialekten konfrontiert (vgl. Düwel / von der Grün 2001: 98), an welche sie sich gewöhnen können. Nach Böhm haben vor allem umgangssprachliche Formulierungen die Chance, ins Gedächtnis einzugehen. Ihr zufolge liegt dies an der sprachlichen Redundanz von Fernsehserien sowie der Bereitschaft der Lernenden, „sich emotional auf die Serie einzulassen“ (Böhm 2010: 58).

Fernsehserien sind Silberstein zufolge Spielfilmen sprachdidaktisch überlegen, „da sie sprachlich meist leichter zugänglich und auf niedrigeren Niveaustufen einsetzbar

sind“ (Silberstein 2015: 265). Obwohl dies auf Seifenopern oder Telenovelas⁶⁰ zutreffen mag, könnte man diese Aussage allerdings auch in Frage stellen, denn der sprachliche und inhaltliche Schwierigkeitsgrad hängt vor allem vom Seriengenre und dessen Thema ab. In den letzten Jahren populäre Serien wie *Downtown Abbey* (ITV, 2010-2015), *Game of Thrones* (HBO, 2011-2019), *Bones* (FOX, 2005-2017), *House M.D.* (FOX, 2004-2012) oder *House of Cards* (Netflix, 2013-) wären meines Erachtens im Original erst auf höheren Niveaustufen einsetzbar, da ihre Handlung in höchstspezifischen Settings spielt. Nichtsdestoweniger könnten sie bei guter Szenenwahl und Aufgabenvorbereitung sowie mit dem Einsatz von intra-, evtl. auch interlingualen Untertiteln ebenfalls auf mittleren Sprachstufen erfolgreich eingesetzt werden.

So wie alle Texttypen können auch Fernsehserien als Ausgangspunkt für die Vermittlung von grammatischen Regeln eingesetzt werden. Serien bieten hier in erster Linie reichen Input, in Form von kontextreichen Beispielen, die in klare Situationen eingebettet sind. Einerseits können dank ihnen grammatische Regeln induktiv gelernt werden, andererseits können sie auch zur Veranschaulichung zuvor gelernter Strukturen und Besprechung ihres pragmatischen Einsatzes dienen. Böhm setzte in ihrem DaF-Unterricht eine deutsche Telenovela (*Berlin, Berlin*, ARD, 2003-2005) zur Vermittlung von u.a. Konjunktiv, indirekter Rede, Relativsätzen und Konnektoren ein (vgl. Böhm 2010: 56). Saeedi und Biri spielten in einem Englischkurs eine amerikanische animierte Sitcom (*The Looney Tunes Show*, Carton Network, 2011-2014) vor, um konditionale Sätze einzuführen und zu üben (vgl. Saeedi / Biri 2016: 18). Als besonders geeignet erweisen sich laut Silberstein Fernsehserien für die Vermittlung von Modalpartikeln (vgl. Silberstein 2015). Als ein Phänomen am Rande der Grammatik und Pragmatik bereitet die Einführung und das Üben von Modalpartikeln im FSU vielen Lehrenden und Lernenden große Schwierigkeiten. Im Gegensatz zu Lehrwerken können Fernsehserien die häufig bei der Grammatikvermittlung „vernachlässigte auditive bzw. audiovisuelle Dimension einbeziehen“ (Silberstein 2015: 264), die besonders wichtig ist, da Modalpartikeln ein Merkmal der gesprochenen Sprache sind. Neben der Intonation bekommen die Lernenden hierfür hilfreiche visuelle Unterstützung in Form von Gestik und Mimik. In Lehrwerken können diese Aspekte der Sprache sonst so gut wie gar nicht berücksichtigt oder gar erfolgsversprechend vermittelt werden.

⁶⁰ In ihrem Beitrag bespricht Silberstein das didaktische Potenzial der Telenovela *Berlin, Berlin* (ARD, 2003-2005).

Aus der Perspektive der Phonetik-Didaktik ermöglicht die lange Laufzeit der Fernsehserien, dass sich Fremdsprachenlernende zum einen an die Aussprache, an gewisse Akzente und Dialekte gewöhnen sowie dass sie Laute unterscheiden lernen⁶¹. Zum anderen liefern sie viele Modelle zum Nachsprechen und Beispielsätze zum Üben. Dabei werden die Äußerungen nicht nur gehört, sondern auch „gesehen“, indem die Lernenden auf die Mundbewegungen achten können.

2.3.3. Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten

Dieses Unterkapitel ist den sprachlichen Fertigkeiten wie Hör-Sehverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung gewidmet. Zweifelsohne kann das **Hör-Sehverstehen** vom Serienkonsum am meisten profitieren. Es hat sich seit der Arbeit von Inge Schwerdtfeger (1989) neben Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben⁶² als fünfte Fertigkeit in der Fremdsprachendidaktik etabliert. Für das Lernen mit Filmen im weiten Sinne spielt es eine Schlüsselrolle, da es nur mit ihrer Hilfe geschult werden kann. Inzwischen wurde die Fertigkeit sowohl im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) als auch in den Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2003, 2012) sowie in den darauf basierenden Curricula der jeweiligen Fremdsprachenfächer als zu entwickelnde Kompetenz aufgenommen. Auch in Polen hat Hör-Sehverstehen Eingang in die Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen gefunden (2017, 2018)⁶³. Unter dem Begriff des Hör-Sehverstehens verstehe ich nach Badstübner-Kizik „bild- und zeichengestütztes Hörverstehen“ (2016b: 93), wobei die visuellen und auditiven Wahrnehmungskanäle sich gegenseitig unterstützen und in komplexer und integrativer Wahrnehmung münden. Als Fertigkeit wird das Hör-Sehverstehen gemäß der Definition von Blell und Lütge als eine Fähigkeit verstanden, „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen und sie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (Blell / Lütge 2008: 128). Im Vergleich zum herkömmlichen Hörverstehen bietet das Hör-Sehverstehen eine Reihe von Vorteilen und Unterstützungen für Fremdsprachenlernende. Die visuellen Elemente, die bei traditionellen Hörtexten, wie z.B. Radioprogrammen oder Hörspielen, nicht präsent sind, situieren die mündlich beschriebenen Sachverhalte in einem breiten Kontext, der nicht

⁶¹ Mehr zur phonologischen Segmentierung vgl. Kap. 4.3.1.

⁶² In den letzten Jahren wird immer häufiger auch Sprachmittlung als eine weitere Fertigkeit genannt. Zur Begriffsexplikation vgl. GER (2001: 25f.), KMK (2012: 18).

⁶³ Die Bildungsstandards sind online zu finden: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017): <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny>, Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018): <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny> [02.12.2019].

nur das Verstehen erleichtert, sondern dank zusätzlicher rein visueller Informationen, wie z.B. Schildern oder Überschriften, das Verstehen erweitert und neue Informationen liefert. Neben den auditiv rezipierten Inhalten sind in audiovisuellen Medien, u.a. in Fernsehserien, visuell beobachtbare Handlungen, Umgebungen sowie non-verbale und paralinguistische Merkmale der Kommunikation, wie z.B. Gestik und Mimik, zugänglich. In traditionellen Lehrwerken ist es fast unmöglich, diese zu vermitteln. Darüber hinaus lösen die von den FilmautorInnen angewandten filmischen Mittel bestimmte Reaktionen und Emotionen bei den RezipientInnen aus und beeinflussen deren Wahrnehmung. Die kinematografischen Techniken erleichtern und steuern einerseits das Verständnis, andererseits führen sie dazu, dass filmisches Wissen unerlässlich wird, um ein filmisches Werk vollständig verstehen (und deuten) zu können.

Das Verständnis und weiter auch die Interpretation eines audiovisuellen Textes hängt demzufolge nicht nur von den Intentionen der Filmschaffenden ab, sondern in großem Maße auch von den bereits vorhandenen Erfahrungen und dem Welt- und Filmwissen der RezipientInnen. Die ZuschauerInnen konstruieren die Bedeutung in ihrem Dekodierungsprozess mit, denn das Hör-Sehverstehen setzt sich aus zwei sich ergänzenden Prozessen zusammen, den sogenannten *bottom-up* und *top-down* Prozessen. Im ersten werden sowohl sprachliche als auch visuelle Signale vom Gehirn verarbeitet und analysiert, wobei im zweiten den eingegangenen Daten anhand des Vorwissens der jeweiligen Person und des situativen Kontextes Sinn und Bedeutung zugeschrieben werden (vgl. Grünewald 2009: 223f.). Demnach kann jeder audiovisuelle Text von jedem bzw. jeder RezipientIn teilweise anders verstanden werden. Für die Lehrkraft ist es angesichts dieser Erkenntnisse wichtig, dass im mediengestützten FSU nicht nur die Diskriminierung von Phonemen und einzelnen Wörtern geübt werden sollte, welche die Grundlage für *bottom-up*-Prozesse im Bereich des Hörverstehens bilden, sondern auch kulturelles und filmisches Wissen vermittelt werden sollte, damit Lernende die Sprache kontextualisieren können. Der Einsatz audiovisueller Medien löst zudem spezifische Erwartungen, Haltungen und Handlungen bei den Lernenden aus, die berücksichtigt, ggf. aber auch differenziert werden sollten. So berichtete Silberstein, dass Deutsch-Lernende in ihrem Kurs auf den Einsatz von Fernsehserien zuerst mit einer allzu sehr entspannten und passiven Haltung reagierten und in einen „’Unterhaltungsmodus‘ verfallen“ sind (Silberstein 2015: 268), in dem sie die Aufgabenstellung außer Acht ließen und der nur schwer wieder zu überwinden war.

Der Einsatz audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht, darunter Fernsehserien und Spielfilme, schreibt sich in den Rahmen indirekter Kommunikation ein, in der „die räumlich-zeitliche Einheit aufgegeben wird und Interaktion medial vermittelt sowie u.U. zeitverzögert stattfindet“ (Badstübner-Kizik 2016b: 94). Das heißt, dass Lernende während des Hör-Sehens keine direkte Interaktionsmöglichkeit mit den auf dem Bildschirm dargestellten Personen haben und lediglich die Rolle der RezipientInnen übernehmen. Zudem sind die Wahrnehmungsprozesse beim Hör-Sehen flüchtig und zeitgebunden, sie können aber im Kontext des FSU dank der technischen Möglichkeiten unbegrenzt wiederholt werden. Zum einen kann das Rückspulen bzw. Zurückschalten zur Verständnissicherung genutzt werden, zum anderen kann das mehrmalige Vorspielen derselben Sequenz auch zur Realisierung unterschiedlicher Lernziele dienen. Übungen zu audiovisuellen Materialien richten sich in der Unterrichtspraxis meist auf das Hörverstehen und vernachlässigen dabei die visuellen Komponenten, was zu einer unbegründeten und realitätsfernen Reduktion führt (vgl. Badstübner-Kizik 2016b: 93). Um holistisch am Hör-Sehverstehen zu arbeiten, darf die visuelle Ebene nicht außer Acht gelassen werden. Dazu können Aufgaben wie z.B. die Bild-Ton-Schere⁶⁴ oder die Analyse filmtechnischer Mittel (wie z.B. der Einstellungen, Perspektiven oder Farben) dienen.

Das Hör-Sehverstehen als Fertigkeit lässt sich nur schwer von anderen Fertigkeiten und Kompetenzen trennen und muss als integrativer Teil des Fremdsprachenunterrichts gefördert werden. Es sollte nicht einzeln und isoliert geübt, sondern in den ganzen Unterricht entsprechend eingebettet werden. Es bedarf einer gezielten und systematischen Schulung im FSU unter dem Auge der Lehrkraft. Jedoch sollte diese Fertigkeit aufgrund der beschränkten Möglichkeiten und Bedingungen des Unterrichts auch regelmäßig im außerschulischen Bereich geübt werden (vgl. Henseler et al. 2011: 21, Thaler 2007: 14).

Nur durch extensives Filmeschauen in der Fremdsprache können sie [die Fremdsprachenlernenden] ihre Hör-Seh-Verstehenskompetenzen kontinuierlich entwickeln und Frustrationstoleranz aufbauen, denn erst durch häufiges Filmeschauen machen sie in der Regel die Erfahrung, dass sie Filmen in der Fremdsprache auch dann folgen können, wenn sie nicht jeden Figurendialog im Einzelnen verstehen.

Henseler / Möller / Surkamp (2011: 21)

⁶⁴ In einer Bild-Ton-Schere-Aufgabe werden die Lernenden in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Gruppe sieht eine Filmszene ohne Ton, die zweite hingegen hört nur den Ton, ohne das Geschehnis auf dem Bildschirm zu sehen. Nach der Szenenpräsentation tauschen Lernende aus beiden Gruppen in Paaren miteinander die Informationen aus, um den Abschnitt besser verstehen zu können. In solchen Lernaufgaben wird den Lernenden bewusst, wie viele Informationen durch die visuelle Ebene vermittelt werden.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird außerdem nicht nur das Verständnis von Spielfilmen, sondern auch verschiedener Fernsehsendungen, darunter auch Fernsehserien, gefordert (vgl. Europarat 2001: 77). Überlegungen zum selbständigen Fremdsprachenlernen mithilfe von Fernsehserien werden im weiteren Kapitel (Kap. 3) präsentiert.

Neben dem Hör-Sehverstehen können auch weitere Fertigkeiten im mediengestützten Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Dank dem Zusammenspiel von Bild, Sprache, Geräuschen und Musik werden bei den RezipientInnen starke emotionale Reaktionen hervorgerufen, die das Bedürfnis wecken, sich über die gesehene Produktion zu unterhalten und persönliche Stellungnahmen auszutauschen. Diese Situation liefert viele authentische **Sprech-** und **Schreibanlässe**, die in der Anschlusskommunikation inhaltlich bedeutungsvoll genutzt werden können und dabei zur sprachlichen Weiterentwicklung beitragen. Die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation ist nach dem Modell von Surkamp (vgl. 2017b und Kap. 2.1.) außerdem ein fester Bestandteil der filmdidaktischen Bildung in sprachbezogenen Fächern. Besonders „schülerzentrierte und handlungsorientierte Formen der Filmarbeit“ schaffen Lernsituationen, in denen sich die Lernenden sowohl über das filmische Geschehen, den Film als Medium als auch „über sich selbst, ihre Einstellungen und Wertvorstellungen“ äußern können (Henseler et al. 2011: 9).

Zu typischen filmbezogenen Sprechaufgaben gehören z.B. Diskussionen und mündliche Stellungnahmen sowie das Zusammenfassen, Interpretieren oder Antizipieren (vgl. Böhm 2010: 56). Aufgaben, in denen freies Sprechen gefördert wird, können also nicht nur nach dem Sehen, sondern auch vor der Sequenzpräsentation durchgeführt werden. Außerdem können Rollenspiele eingesetzt werden, in denen die Lernenden einige Szenen nachspielen oder eigene, nicht im Film enthaltene Szenen ausdenken. Zu populären schriftlichen Aufgaben, die sich auf Filme beziehen, gehören u.a. das Verfassen von Filmkritiken oder von Kurzgeschichten, die das filmische Geschehen erweitern, als auch die Erstellung von Figurenprofilen und Filmdialogen. Zudem können die Lernenden damit beauftragt werden, regelmäßig ein Filmtagebuch zu führen, in dem sie ihre Eindrücke zu den gesehenen Filmen festhalten können. Das Medium Film im weiten Sinne kann also als Anlass zur Abfassung und Thematisierung unterschiedlicher Textsorten genutzt werden. Außerdem kann im FSU das Schreiben geübt werden, indem Lernende selbst Untertitel zu einer Filmszene erstellen. Durch solche

Untertitelaufgaben wird ebenfalls die Fertigkeit der Sprachmittlung gefördert. Dem Untertiteln von Filmszenen ist das Kapitel 4.5. gewidmet.

Nicht zuletzt können Filme im weiten Sinne ebenfalls zur Entwicklung des **Leseverstehens** eingesetzt werden. Neben mündlicher Kommunikation sind in Filmen auch viele schriftliche Textformen zu sehen, z.B. beobachtbare Zeichen, Schriften oder kurze Texte, wie ein Fragment eines Briefes oder einer Zeitung, eine Notiz oder eine SMS. Durch die gezielte Kameraführung wird die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen auf den jeweiligen Text gelenkt und erzwingt einen Leseprozess. Solche Szenen sind oft von großer Bedeutung für die Handlung, da sie meist Licht auf neue Informationen werfen und für das Verständnis des Plots unerlässlich sind. Um das Leseverstehen im Unterricht noch mehr zu fördern, können außerdem Transkripte oder Drehbuchauszüge als Textvorlage genutzt werden, allerdings sind sie nur in Ausnahmefällen allgemein zugänglich. Ihre Rolle könnte zum einen die Verständnisverifizierung des Gehörten sein, besonders beim hohen Sprechtempo, oder das Festhalten der flüchtigen Sprache im Film. Zum anderen können sie als Ausgangspunkt für weitere kommunikative Aufgaben genutzt werden. Im Falle des Einblendens von Untertiteln, die meist als Unterstützung für die Lernenden dienen, ist das Lesen unverzichtbar. Beim Lesen von intralingualen Untertiteln ist nicht nur das Verständnis des Gelesenen und Gehörten wichtig, sondern auch die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte bei einer recht schnellen Lesegeschwindigkeit verfolgen zu können. Filme mit dieser Art von Untertitelung werden meist für Personen mit Hörbeeinträchtigungen vorbereitet, für die der Text in ihrer Erstsprache eingeblendet wird (sog. SDH). Das Lesen solcher Untertitel erfordert erstsprachliche Kompetenz, die von Fremdsprachenlernenden in der Schule üblicherweise nicht erreicht wird (vgl. Boeckmann 2016: 10). Neben dem notwendigen Textverständnis besteht die Schwierigkeit noch darin, dass die SchülerInnen im Gegensatz zu traditionellen schriftlichen Texten ihr Lesetempo nicht selbst bestimmen können. Zudem spielen hier die Sehgewohnheiten der Lernenden eine Schlüsselrolle. Für Lernende, die aus Ländern kommen, in denen Untertitelung im Fernsehen bzw. im Kino weitgehend präsent ist⁶⁵, wird es bestimmt einfacher sein, der Untertitelung zu folgen. Lernende, die nicht an Untertitel gewöhnt sind, da in ihrem Herkunftsland vor allem Synchronfassungen bzw. Voice-Over-Fassungen dominieren, brauchen sicherlich mehr Übung darin. Der regelmäßige Einsatz von Untertiteln in der Zielsprache im Unterricht

⁶⁵ Für die Einteilung der europäischen Länder nach dominierenden Ausstrahlungsformen vgl. Kap. 4.2.

oder im Rahmen des Selbstlernens könnte zum einen das Hör-Seh- und Leseverstehen fördern, zum anderen die Lesegeschwindigkeit der Lernenden steigern⁶⁶. Es scheint also, dass Untertitel diesen schwierig zu übenden Aspekt des Lesens gut entwickeln könnten. Für weitere Informationen zur Förderung der Lesekompetenz durch Untertitelnutzung siehe Kap. 4.3.2.

Untertitelung kann auch zur Förderung der Fähigkeit von **Sprachmittlung** genutzt werden. Unter dem Begriff *Sprachmittlung* werden alle Handlungen und Tätigkeiten zusammengefasst, „deren Ziel die Überführung eines ausgangssprachlichen Textes in einen zielsprachlichen Text ist“ (Königs 2007: 315). Dazu zählen sowohl das traditionelle Übersetzen als auch das Dolmetschen. Allerdings wird bei der Sprachmittlung in der Fremdsprachendidaktik nicht auf formale Textäquivalenz und vollständige Wiedergabe des Inhalts, sondern je nach dem Fremdsprachenniveau lediglich auf die Erfassung wesentlicher Inhaltselemente gezielt (vgl. Königs 2016a: 111). Zum Medium Film im weiten Sinne können Übungen durchgeführt werden, die auf dem Nacherzählen der Filminhalte in der Ausgangssprache der Lernenden sowie auf dem Erstellen von Untertiteln, Synchronversionen oder Audiodeskriptionen beruhen. In jedem dieser Fälle würde es sich um Formen von Sprachmittlung handeln. Mehr dazu wird in Kapitel 4.5. präsentiert.

2.3.4. Fachsprachenvermittlung

Eine Serienform, der größere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, ist die Fernsehserie mit abgeschlossenen Folgenhandlungen, die seit Jahren nicht an Popularität verliert. Darunter erfreuen sich die Genres der juristischen und medizinischen Serien der größten Beliebtheit. Der Begriff *legal genre* umfasst alle Produktionen, sowohl im Kino als auch im Fernsehen, in denen „the central figure is a lawyer, a prosecutor or a judge, and where the audience can see them exercise their principal responsibilities: in the firm, in court, pleading, advising, negotiating, managing justice“ (Villez 2009: 3 nach Dąbrowski 2016: 108). In Analogie zur Definition von Villez könnte man alle Produktionen, in denen Ärzte, Krankenschwestern, Hebammen, Pfleger, Sanitäter oder Pathologen ihren Beruf ausüben, egal ob im Krankenhaus, in einer Arztpraxis oder in

⁶⁶ Die Ergebnisse der PIAAC-Studie (2013) zeigten, dass die besten Resultate im Lesefähigkeitstest von Lernenden in den sogenannten „Untertitelungsländern“ erzielt werden, d.h. in Ländern, in denen Untertitel im Fernsehen und im Kino eingeblendet werden. Daraus wird häufig der Schluss gezogen, dass erzwungenes Lesen zur besseren Lesekompetenz beiträgt (vgl. Boeckmann 2016: 8).

einem Sektionssaal „medical genre“ nennen⁶⁷. Im Bereich des Fernsehens und im deutschsprachigen Diskurs hat sich die Bezeichnung *Arztserie* als Oberbegriff durchgesetzt (vgl. Boll 1994: 98). Ein interessanter terminologischer Vorschlag wurde für das juristische Genre gemacht, nämlich *reel justice* (*reel* - eng. Filmrolle) für alle Produktionen im Kino und Fernsehen, die Recht und Jura thematisieren (vgl. Bergman / Asimow 2006 nach Dąbrowski 2016: 108). Da in solchen Serien häufig Elemente der jeweiligen Fachsprache genutzt werden, liegt die Idee nahe, diesen Serientyp auch im Fachsprachenunterricht (u.a. im ESP – *Englisch for special purposes*) einzusetzen. Bisher herrschte vielfach die Ansicht, dass juristische bzw. medizinische Fernsehserien trivial, unrealistisch und didaktisch nicht „wertvoll“ genug seien, als dass sie sich für den Fachsprachenunterricht eignen könnten. Dem kann nur zugestimmt werden, Gerichtsserien oder Krankenhausserien haben mit der Wirklichkeit meist wenig gemein, medizinische bzw. juristische Fälle werden häufig bis zu den Grenzen der Glaubwürdigkeit übertrieben und Fachbegriffe sowie Argumente werden nicht immer fachgemäß genutzt. „As a result, [...] pop culture cannot be treated as a reliable source of specialist knowledge, which lies at the heart of ESP teaching“ (Dąbrowski 2016: 111)⁶⁸. Fachsprachenkurse sollten sich aber nicht auf die Vermittlung vom fachspezifischen Wissen beschränken, sondern in erster Linie auf die Entwicklung von Sprachfertigkeiten ausgerichtet sein (vgl. Dąbrowski 2010: 143). Dank solcher Fernsehserien könnten Studierende unterschiedliche Diskurspraktiken, Verhaltensweisen und Konventionen in authentischen Sprechsituationen kennen lernen (vgl. Dąbrowski 2014: 26). Eine Umfrage unter serbischen Medizinstudierenden ergab, dass 63% der Befragten sich in ihrer Freizeit englischsprachige Arztserien ansehen, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern (vgl. Sinadinović 2013: 285). In einer anderen Studie in Frankreich waren es sogar 92,5% der befragten Medizinstudierenden, die solche Fernsehserien in ihrer Freizeit konsumieren (vgl. Franklin-Landi 2017: 162). Die Rezeption und das Interesse unter Studierenden einschlägiger Studienrichtungen an solchen Genres sprechen also dafür, dieser Serienform mehr Aufmerksamkeit im Unterricht zu schenken. Fernsehserien könnten im Fachsprachenunterricht zunehmend erfolgreich zur Vermittlung von Sprache,

⁶⁷ In der englischen Allgemeinsprache wird häufig die Bezeichnung *medical drama series* benutzt, was nicht immer der tatsächlichen Serienform und dem Genre entspricht.

⁶⁸ In den letzten Jahren scheint die Arbeitswelt in den Fernsehserien an Wirklichkeitstreue zu gewinnen. Beweis dafür sind Artikel in Fachmagazinen, die zum Einsatz von Fernsehserien im Fachunterricht anspornen (vgl. z.B. Ärzteblatt <https://www.aerzteblatt.de/archiv/65470/Arztserien-Von-Dr-House-kann-man-lernen>, Süddeutsche Zeitung <https://www.sueddeutsche.de/karriere/wissen-aus-fernsehserien-dr-house-liebling-der-medizinstudenten-1.1537888> [02.12.2019]).

interkulturellen Aspekten als auch fachspezifischem Wissen dienen (vgl. Dąbrowski 2016: 118). Didaktisierungen von fachspezifischen Fernsehserien sind beispielsweise für die juristische Fachsprache u.a. bei Dąbrowski (vgl. 2010, 2016, 2017 – sowohl für Englisch als auch Deutsch) und Di Pardo Léon-Henri (vgl. 2012) zu finden.

2.4. Das Potenzial von Fernsehserien für die Vermittlung nicht-sprachbezogener Kompetenzen

2.4.1. Förderung kulturbezogener und pragmatischer Kompetenzen

Eine Serie „transportiert direkt oder indirekt eine Menge an landeskundlichen Informationen und bedient sich einer authentischen Sprache, die so in Lehrbüchern kaum zu finden ist“ (Lundquist-Mog 2007: 30). Für Lernende, die weit entfernt vom Zielsprachenland leben, sind Filme und Fernsehserien eine der wenigen Möglichkeiten, in das Alltagsleben, die Kultur und ggf. auch die Geschichte des jeweiligen Landes einzutauchen. Viele Seriengenres, wie z.B. Seifenopern oder Sitcoms, sind wirklichkeitsnah und stellen trotz der ProduzentInnen- und RegisseurInnen-Perspektive eine weitgehend realistische Abbildung des Alltagslebens dar. Obwohl viele Themen universell sind, werden sie „vor dem spezifischen kulturellen Hintergrund [...] beleuchtet, ohne besonderes Vorwissen dazu zu erfordern“ (Böhm 2010: 54). Gerade Lernende in der Schule könnten somit die Chance haben, „den Alltag ihrer Altersgenossen aus der anderen kulturellen Umgebung kennen zu lernen und ihn mit dem eigenen Alltag zu vergleichen“ (Stipančević 2017: 495). Laut den Ergebnissen einer Analyse von DaF-Lehrwerken in Polen reichen Lehrwerke allein nicht wirklich aus, um kulturbezogene Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen bei Fremdsprachenlernenden zu entwickeln (vgl. Chudak 2010: 66). Die Nutzung von authentischen Fernsehserien könnte dem Mangel an Informationen und den manchmal sehr einseitigen, reduzierten und klischeehaften Darstellungen in den Lehrwerken entgegen steuern. Eine Studie unter britischen SchülerInnen ergab, dass sie die Meinung vertreten, britische Seifenopern repräsentierten ihr „Englischtum“ am besten, „rather than the Royal Family or the stars of the national football team“ (Düwel / von der Grün 2001: 94). Einerseits würden sie das Alltagsleben realitätsnah präsentieren, andererseits seien sie authentische Kulturprodukte (vgl. Guse 2007: 229, Henseler et al. 2011: 9), in denen „sich Kultur – verstanden als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen und Werten [...] – materialisiert“ (Henseler et al. 2011: 10). Anhand der genannten Erkenntnisse könnte man sogar die

These formulieren, dass sich Fernsehserien besser als viele Lehrwerke dazu eignen, kulturbezogene Kompetenzen bei den Lernenden zu fördern.

Dank dem offenen Charakter vieler Seifenopern, welcher aus ihrer potenziellen Endlosigkeit resultiert, werden häufig zeitgenössische und gesellschaftlich relevante Themen aufgegriffen (vgl. Czuma / Kowald 2011: 8), wie etwa Rassismus, Flüchtlinge oder Migration im Allgemeinen, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, „etwas über die aktuellen Zustände [...] zu erfahren“ (Stipančević 2017: 495). Als gutes Beispiel können an dieser Stelle die Webserie *Familie Braun* (ZDF, 2016) und *Magda macht das schon!* (RTL, 2017-) genannt werden, die sehr aktuelle Themen berühren. Die erste Serie erzählt die Geschichte von zwei Neonazis, die sich unerwartet um die plötzlich aufgetauchte Tochter des einen kümmern müssen, weil ihre Mutter zurück nach Eritrea abgeschoben wird. Die zweite Serie stellt in humorvoller und sehr überspitzter Weise die Abenteuer einer polnischen Altenpflegerin dar, die ihren Job bei einer aus Schlesien vertriebenen sarkastischen älteren Dame in einer deutschen Großstadt ausübt. Die bundesdeutsche Langzeitserie *Lindenstraße* (WDR, 1985-) dokumentiert mittlerweile fast 35 Jahre deutsches Zeitgeschehen und greift immer wieder aktuelle Geschehnisse und Entwicklungen auf, darunter z.B. Wende und Wiedervereinigung (mittlerweile historische Ereignisse), die im DaF-Unterricht gerne thematisiert werden⁶⁹.

Neben landeskundlichen Themen sprechen auch die im Allgemeinen sehr frequent verwendeten ritualisierten Kommunikationsformen dafür, Fernsehserien im Rahmen des kulturbezogenen fremdsprachlichen Lernens einzusetzen (vgl. Stipančević 2017: 495). Die in jeder Kultur unterschiedlichen Begrüßungs-, Abschieds-, Aufforderungs- etc. -routinen, sind in Serien in einen authentischen Kontext eingebettet. Dank der sich wiederholenden Sprechakte im Verlauf ganzer Folgen oder sogar Staffeln wird die Festigung solcher Formeln bei den Lernenden ermöglicht.

Ein besonders geeignetes Genre für die Vermittlung von kulturellen Informationen und für die Förderung kulturbezogener Kompetenzen scheint die Sitcom zu sein. Dieses Seriengenre charakterisiert sich dadurch, dass es mithilfe von Humor mit Stereotypen, kulturellen Informationen und aktuellen politischen, sportlichen etc. Geschehnissen spielt. Die sonst zu Unterhaltungszwecken überspitzten Darstellungen

⁶⁹ Die Serie eignet sich sehr gut für die Verwendung im FSU, die jeweils letzten 50 Folgen sind online zugänglich und intralingual untertitelt, vgl. <https://www1.wdr.de/daserste/lindenstrasse/folgen/index.html>. Die Serie bzw. einzelne Folgen und ihr Umfeld sind immer wieder Gegenstand von Didaktisierungen, vgl. z.B. https://www.derdiedaf.com/_files_media/daf/aufgaben/2019_04_14_aufg_Lindenstrasse.pdf [02.12.2019].

können im FSU eine neue Dimension annehmen, indem sie die Aufmerksamkeit Lernender auf bestimmte Aspekte lenken, zu deren Reflexion und Diskussion anregen.

Das karikaturhafte, satirisch angehauchte Bild der Zielkultur und (seltener) der Ausgangskultur der Lernenden hat allerdings eine viel wichtigere Funktion: Lernende werden nämlich auf Dinge aufmerksam gemacht, die in der auf sie zukommenden Informationsflut sonst untergehen, von ihnen kaum oder gar nicht wahrgenommen werden.

(Chudak 2010: 78)

Gerade Sitcoms können einen hervorragenden Ansatzpunkt zur Besprechung verschiedener kultureller Themen, darunter auch Humor selbst, bieten. Die charakteristischen Übertreibungen können als Diskussionsgrundlage über den Inhalt, den Grad der Übertreibung bzw. Stereotypisierung dienen. Dabei könnten sie etwas Humor in den Unterricht einbringen und dadurch gleichzeitig die Lernmotivation steigern. Allerdings sind Sitcoms leider für viele Lernende nicht leicht zu verstehen. „Situational humor centred around local particularities and stereotypes, cultural insider information, fast language, puns, or shifting registers make it anything but easy for our learners to follow – and not understanding punchlines means you cannot laugh“ (Thaler 2014: 104), und „wer nicht mitlachen kann, fühlt sich ausgeschlossen“ (Gunzenhäuser / Hahn 2009: 424). Deswegen plädiert Thaler für eine gründliche Vorbereitung und Vorentlastung der Lernenden durch die Einführung des Wortschatzes, das Erklären einiger Schlüsselwörter vorab und die Thematisierung des jeweils spezifischen Humorstils (vgl. Thaler 2014: 104). Entsprechende Übungen, wie z.B. globales Hör-Sehverstehen oder Aufgaben, welche die visuelle Ebene stark miteinbeziehen, könnten die mögliche Frustration zum Anfang lindern und das Erfolgsgefühl, eine authentische Serienproduktion verstanden zu haben und mitlachen zu können, steigern⁷⁰. Die Serienrezeption könnte durch das Einblenden von inter- oder intralingualen Untertiteln zusätzlich vereinfacht werden (mehr dazu siehe Kap. 4).

Sitcoms können auch zur Förderung der pragmatischen Kompetenz genutzt werden. Nach Gunzenhäuser und Hahn (vgl. 2009: 419) eignet sich das Genre aufgrund seiner Form und Geschichte in besonderer Weise zur Entwicklung dieses Kompetenzbereiches. Zur pragmatischen Kompetenz zählen die Autoren zwei Teilbereiche – die illokutive und die soziolinguistische Kompetenz (vgl. ebd.: 420).

⁷⁰ Mögliche Übungen zum Genre Sitcom, Unterrichtsentwürfe (zu *How I Met Your Mother*, CBS, 2005-2014) als auch Auswahlkriterien sind u.a. bei Engelbert Thaler (vgl. 2014: 102-115) und James Baker (vgl. 2003, vor allem zur Förderung der Medienkompetenz) zu finden.

Pragmatisch kompetent zu sein, heißt also, das Wissen und die Fähigkeit zu besitzen, mit Sprache, den herrschenden Konventionen gemäß, ein gewisses Ziel zu erreichen. Sitcoms bringen ihr Publikum deswegen zum Lachen, weil sie sprachliche Missverständnisse, Neu- und Falschinterpretationen als auch Normüberschreitungen in den Vordergrund stellen. Da sie mit Konventionen spielen, sie oft brechen und Sprache als soziales Phänomen behandeln, setzen sie Wissen voraus und können dazu genutzt werden, die Aufmerksamkeit der Lernenden in motivierender und mehrkanaliger Weise auf die pragmatische Ebene der Sprache zu lenken (vgl. Gunzenhäuser / Hahn 2009: 423). Die Doppelbödigkeit und starke Kontextabhängigkeit der dargestellten Situationen regen zur Reflexion an. Zu unterstreichen wären hier die Argumente von Gunzenhäuser und Hahn für den Einsatz von Sitcoms im FSU in Bezug auf die pragmatische Kompetenz:

- Sitcoms betonen im Gegensatz zu Schulbüchern Missverständnisse und Misskommunikation in verschiedenen Kontexten
- Sitcoms verdeutlichen unklare bzw. mehrdeutige Stellen durch Lachen des (fiktiven) Publikums; sie fordern Verstehen heraus
- Sitcoms zeigen sprachliche, kulturelle und soziale Normen, machen deutlich, dass Sprachverstehen von medialen und sozialen Konventionen abhängt
- Sitcoms wirken selbst sozial integrierend
- Sitcoms können zur Entspannung und Integration im Unterricht beitragen
(Gunzenhäuser / Hahn 2009: 429)

Es scheint, dass Sitcoms trotz der notwendigen genauen Vorbereitung und Didaktisierung seitens der Lehrkraft sowie gewisser Anstrengungen und einer aufgeschlossenen Einstellung seitens der Lernenden zur Entwicklung sowohl der pragmatischen als auch kulturbezogenen Kompetenzen in besonderer Weise beitragen können.

Ein besonderes Genre in Hinblick auf die Förderung kulturbezogener Kompetenzen bilden historische Serien, Kostümserien und Literaturverfilmungen. Während ihrer Rezeption kann man in die Geschichte der dargestellten Gesellschaft eintauchen und mehr über z.B. historische Wohnverhältnisse, Kleidung, Transportmittel, Titel- und Anredeformen erfahren. Fernsehserien sind zwar seltener als Spielfilme um historische Ereignisse herum aufgebaut, sie können aber sehr gut zu ihrer Thematisierung und der des Alltagslebens zu einer bestimmten Zeit in der Vergangenheit im FSU genutzt werden. Als Beispiele von historischen Fernsehserien können hier *Downtown Abbey* (ITV, 2010-2015), *The Crown* (Netflix, 2016-), *Babylon Berlin* (ARD / Sky 1 et al., 2017-)

– zugleich eine Literaturverfilmung⁷¹, *Catherine the Great* (HBO, 2019-) oder *Das osmanische Imperium – Harem: Der Weg zur Macht* (org. *Muhteşem Yüzyıl*, Show TV / Star TV, 2011-2014) genannt werden. Verfilmungen von literarischen Klassikern, wie z.B. *Sherlock Holmes* (BBC One, 2010-2017), *Pride and Prejudice* (BBC One, 1995), *War and Peace* (BBC One, 2016), *Der Name der Rose* (RAI, 2019-) können nicht nur zur Förderung der Fremdsprache und der kulturbezogenen Kompetenzen dienen, sondern auch Impulse zur Thematisierung von intermedialen Bezügen und Transmedialität, Fragen zu Narration und Dramaturgie liefern sowie einen Bezug zu anderen Schulfächern und Interessengebieten initiieren (vgl. Kap. 2.1.).

2.4.2. Förderung filmbezogener Kompetenzen

Modelle der Film- bzw. Medienkompetenz sowie komplexe, fächerübergreifende Konzepte filmbezogener Kompetenzen wurden in diesem Kapitel bereits genau beschrieben (vgl. Kap. 2.1.). In diesem Kapitel wird auf didaktische Handreichungen hingewiesen, die sich in der Fachliteratur gezielt auf die Gattung *Fernsehserie* beziehen und die zur Entwicklung filmbezogener Kompetenzen beitragen sollen. Es werden auch einige Übungsbeispiele und Aufgabenformate für die Förderung dieser Kompetenzen diskutiert. Weitere Übungsvorschläge, die sich auf den Einsatz von Filmen im FSU im Allgemeinen beziehen, werden in Kapitel 2.5. zu finden sein.

Die Konzipierung auf Fortsetzung ist nicht das einzige Merkmal, welches Fernsehserien von Filmen unterscheidet. Gerade dieses Merkmal zieht allerdings eine Reihe von narrativen und dramaturgischen Elementen nach sich, die in einem filmbezogenen Fremdsprachenunterricht thematisiert werden sollten, wie z.B. Spannungsbögen, Cliffhanger, verschiedene Verknüpfungselemente, bestimmte Handlungsschemata, Entwicklung der Serienfiguren im Laufe einer bzw. mehrerer Staffeln oder ausgewählte Formen und Genres sowie deren Merkmale. Neben narrativen, dramaturgischen und filmtechnischen Aspekten sollten auch die Bereiche von Serienproduktion-, -distribution und -rezeption mitberücksichtigt werden, um ihren Einfluss auf die Gestaltung und Wahrnehmung einer Serienproduktion bewusst zu machen. Nach Düwel und von der Grün eignen sich besonders breit rezipierte Serienformate, z.B. Seifenopern oder Telenovelas, besonders gut dazu, den Lernenden die hinter einer Produktion stehende Fernsehindustrie zu zeigen - „Of all moving image

⁷¹ Die Drehbücher für diese Serienproduktion wurden auf der Grundlage von Volker Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* verfasst.

media forms, the soap is perhaps the most useful in showing pupils the industrial context of popular media production“ (Düwel / von der Grün 2001: 98). Denn gerade bei diesen Formen der Fernsehserie können der Einbezug gesellschaftlich aktueller und wichtiger Themen in die Serienhandlung oder die Entscheidungen über die Fortsetzung oder das Absetzen einer Produktion im Unterricht thematisiert werden. Eine solche Vorgehensweise schreibt sich in die Förderung von *critical media awareness* ein, das ein wichtiger Teilbereich der Medienkompetenz ist. Darunter kann man – in Analogie zu *critical language awareness* und *critical cultural awareness* (vgl. z.B. Byram 2012) – das Bewusstsein davon zusammenfassen, wie Medien funktionieren, welchen Bedingungen sie unterliegen, was ihre Ziele und „Tricks“ sind, sowie wie wir als KonsumentInnen in unserer Rezeption durch sie gelenkt und ggf. manipuliert werden.

Am Anfang einer Unterrichtsstunde empfiehlt es sich, die Lernenden auf die Arbeit mit der Gattung Serie einzustimmen. Engelbert Thaler rät z.B., zu Beginn sowohl eine Umfrage unter den Lernenden durchzuführen, um ihre Gewohnheiten und Vorlieben zu erfassen, als auch sich auf das Wissen zu Fernsehserien beziehende Arbeitsblätter auszuteilen, um das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren oder es zu ergänzen (vgl. Thaler 2014: 106f.). Darüber hinaus listet er eine Reihe von Übungen auf und gibt Vorschläge für zwei Unterrichtskonzepte in Bezug auf das Genre Sitcom im EFL-Unterricht (vgl. ebd.: 108-115). Zur Förderung der Medienkompetenz schlagen Düwel und von der Grün vor allem traditionelle, sich bei Filmen insgesamt bewährende Übungen vor, u.a. die Analyse der Titelsequenz, die Beschreibung der Figuren, die detaillierte Analyse einer einzelnen Folge (oder Sequenz) mit Berücksichtigung von Handlungssträngen und Konventionen sowie das Entwerfen einer fiktiven Serie, um das Wissen über die Gattung in die Praxis umzusetzen (vgl. Düwel / von der Grün 2001). Die Aufgabe der Lehrkraft ist dabei, ihre Lernenden auf die bestehenden Unterschiede zwischen einzelnen Filmgattungen hinzuweisen.

Unterrichtshandreichungen für den Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Medienkompetenz können auch aus anderen, nicht-sprachbezogenen Fächern geschöpft werden, wie z.B. aus dem Bereich Geschichte, Kunst oder Gesellschaftskunde. Das Britische Filminstitut gab beispielsweise eine Reihe heraus, in der einzelne Seriengenres detailliert charakterisiert werden sowie Ideen und Unterrichtsentwürfe vorzufinden sind (vgl. Baker 2003 zur Sitcom, Alexander / Cousens / Lewis 2004 zur Seifenoper, Points 2007 zum Drama). Neben allgemein formulierten Vorschlägen sind sowohl in gedruckter

als auch elektronischer Form fertige Arbeitsblätter zu finden⁷². Sie thematisieren u.a. geschichtliche Aspekte, Formen, Genres und Konventionen sowie die Produktion und Rezeption von Fernsehserien. Darüber hinaus enthalten die Handreichungen Glossare. In vielen der Vorschläge sind auch Didaktisierungen zu Themen wie Rassismus, Gender oder Stereotype vorzufinden. Unterrichtsideen für den Deutschunterricht⁷³ findet man u.a. bei Czuma und Kowald (vgl. 2011), Streit (vgl. 2006) oder in einigen FilmABC-Heften⁷⁴ des österreichischen Instituts für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung (vgl. z.B. 2013a zur Sitcom, 2013b zur Polizeiserie, 2012a zur Krimiserie, 2012b zu britischen Jugendserien oder 2011 zu Doku-Soaps)⁷⁵.

Im Fremdsprachenunterricht können nicht nur ausgewählte Fernsehserien besprochen werden, sondern auch Bereiche, die durch die Rezeption von Serien generiert werden, wie z.B. die Fankultur, *Fandom* und seine Erzeugnisse. Sonja Lewin (2016) beschreibt, wie die Gattung Fernsehserie über *fan fiction*, also die von Fans auf der Grundlage einer Serie verfassten Texte, erschlossen werden kann. Besonderes Potenzial verspricht sich die Autorin von dem Zusammenspiel von Fan-Texten und dem Kanon-Text, also der Serie selbst. Zudem könnten Schüler und Schülerinnen auf diese Weise gendersensibilisiert werden, weil viele *fanfics* Genderfragen zum Gegenstand haben und alternative Liebesbeziehungen darstellen (vgl. ebd.: 82). In ihrem Beitrag zeigt Lewin, wie Figuren- und Geschlechterkonstruktionen analysiert, subjektive Sichtweisen reflektiert und die Partizipationsmöglichkeiten der Fans thematisiert werden können (vgl. ebd.: 86-93). Als Aufgaben schlägt sie verschiedene Analysen, Rezeptionsgespräche, Gruppenpuzzles und das Ausfüllen von Rezeptionstagebüchern vor.

In der einschlägigen Fachliteratur sind allerdings auch vermehrt Stimmen zu hören, die dahingehend argumentieren, dass die Förderung der Medienkompetenz den Unterricht keineswegs dominieren dürfe, da sonst der Spaß am Lernen und vor allem am

⁷² Ideen und Handreichungen nicht nur bezüglich der Fernsehserien sondern für Filme im weiten Sinne und die Institution Kino lassen sich u.a. auf der folgenden Seite finden: <http://www.bfi.org.uk/education-research/teaching-film-tv-media-studies> [02.12.2019].

⁷³ Das Buch von Czuma und Kowald (2011) enthält notwendiges Wissen zu den Genres Seifenoper und Sitcom sowie Unterrichtsideen zur Medienerziehung im Deutsch-als-Muttersprache-Unterricht. Viele der vorgeschlagenen Aktivitäten können allerdings meines Erachtens auch für den DaF-Unterricht auf höherem Niveau zur Entwicklung der Medienkompetenz direkt übernommen werden oder an niedrigere Sprachstufen entsprechend angepasst werden.

⁷⁴ Eine Liste der FilmABC-Hefte kann man auf der folgenden Seite finden: <http://www.filmabc.at/index.php?kap=13&subkap=17&id=1272> [02.12.2019].

⁷⁵ Vielen DidaktikerInnen sind die Filmhefte der Bundeszentrale für politische Bildung bekannt (bpb), die häufig auch für den FSU genutzt werden. Allerdings enthält das Angebot der bpb bisher keine Filmhefte für deutschsprachige Fernsehserien.

Zuschauen verloren gehen könne. Böhm (2010) vertritt die Meinung, dass sie ihre Studierenden dank einer Serie zum Lernen und Sprechen motivieren konnte, weil sie sich hauptsächlich auf die Handlung und nicht die mediale Form konzentriert hat.

Ich vermute, dieser Erfolg ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass ich in dieser Gruppe ganz bewusst auf eine medienkritische Analyse und die damit einhergehende Distanz zum Filmgeschehen verzichtet habe und mir gerade das zunutze gemacht habe, was dem Genre Telenovela immer wieder vorgeworfen wird: dass es den Zuschauer zur emotionalen Beteiligung und Identifizierung mit der gezeigten Wirklichkeit verführt.

(Böhm 2010: 59)

Der vollkommene Verzicht auf medienanalytische und medienkritische Elemente widerspricht allerdings der komplexen, fächerübergreifenden und -integrierenden Film- und Mediendidaktik. Statt auf filmanalytische Aufgaben zu verzichten, sollte im Unterricht vielmehr für ein Gleichgewicht zwischen sprach-, kultur- und filmbezogenen Aktivitäten gesorgt werden. Für eine in diesem Sinne ausgewogene Didaktik plädieren auch Thaler (vgl. 2014: 193ff.) und Lütge (vgl. 2012: 11, 22). Wie abwechslungsreich mit dem Medium Film im weiten Sinne im FSU gelernt werden kann, wird nun im folgenden Unterkapitel dargelegt.

2.5. Aufgabenformate für das Lernen mit Film im Fremdsprachenunterricht

Mehrere Beispiele für Lernaktivitäten, in denen audiovisuelle Medien genutzt werden, wurden bereits genannt. Im Folgenden wird nun auf die Präsentationsformen von Filmen und Fernsehserien sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im außerschulischen Bereich eingegangen. Daneben werden methodische Vorgehensweisen thematisiert.

Nach Thaler kann zwischen vier Präsentationsformen von Filmen im Unterricht unterschieden werden: der *Block-Präsentation*, dem *Intervallverfahren*, der *Sandwich-* und der *Segment-Präsentation* (vgl. Thaler 2010a: 144)⁷⁶. Bei einer *Block-Präsentation* wird ein Film als ein Gesamtwerk vorgespielt und der Rezeptionsprozess wird von der Lehrperson nicht unterbrochen. Zwar widerspiegelt dieses Verfahren die Sehgewohnheiten der Lernenden und ist unterhaltsam, aber gleichermaßen begünstigt es passiven Konsum und ist didaktisch wenig effizient. Um den Filmgenuss dennoch zu

⁷⁶ Die Bezeichnungen für die jeweiligen Präsentationsformen unterscheiden sich in den verschiedenen Beiträgen von Thaler. Dies betrifft das *Intervall-* und *Segment-Verfahren*. Im Gegensatz zu dem Lexikonbeitrag aus dem Jahre 2010 (vgl. Thaler 2010a: 144) wird die *Intervallpräsentation* in seinem Buch von 2014 als *Segment-Verfahren* bezeichnet, wohingegen das *Segment-Verfahren*, also die Vorführung nur einer Szene, *Clip-Verfahren* genannt wird (vgl. Thaler 2014: 23).

sichern, könnten die Lernenden damit beauftragt werden, den Film noch vor oder nach der Unterrichtseinheit als Ganzes zu Hause zu sehen. Bei der *Intervall-Präsentation* wird ein Film in kürzere Sequenzen geteilt und über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg sukzessiv präsentiert. Thaler zufolge ermöglicht dieses Verfahren sowohl eine didaktische Aufbereitung des Filmmaterials als auch das Angebot eines ganzen Films, wobei zusätzliche Spannung bei den Lernenden aufgebaut wird. Beim Einsatz von Fernsehserien mit kurzen Folgen von ca. 20 Minuten Dauer könnten bei diesem Verfahren zusätzlich die zuschauerbindenden Elemente, wie. z.B. der Cliffhanger, im Unterricht deutlich werden und entsprechend thematisiert werden. Allerdings müssten der Filmbehandlung mehrere Unterrichtsstunden gewidmet werden. In einer dritten Präsentationsform, dem *Sandwich-Verfahren*, werden nur ausgewählte Sequenzen des Filmes im Unterricht gezeigt, viele andere dagegen ausgelassen. Dank diesem Vorgehen können die Sequenzen gut didaktisch aufbereitet werden, z.B. mit Übungen vor, während und nach dem Sehen. Auf der einen Seite ermöglicht die Auswahl der Schlüsselszenen, einen globalen Eindruck von dem jeweiligen Film oder der jeweiligen Fernsehserie zu gewinnen. Auf der anderen Seite führt dies zur Zerstückelung der Handlung und einer deutlichen Reduzierung des Unterhaltungsgrades. Das letzte Verfahren – die *Segment-Präsentation* – beruht auf der Vorführung nur einer Szene oder Sequenz im Unterricht. Wegen der kurzen Dauer kann sie mehrmals wiederholt und detailliert besprochen werden. Zudem lässt diese Präsentationsform genug Zeit für komplexe und an die dargestellte Szene anknüpfende kommunikative Aufgaben. Allerdings kann die Sequenz in keinen größeren Kontext eingebettet werden und der Unterhaltungswert für die Lernenden scheint, so Thaler, im Vergleich zu anderen Präsentationsformen am geringsten zu sein. Da jede Präsentationsform Vor- und Nachteile aufweist, finden Henseler, Möller und Surkamp Mischformen für den Unterricht am praktikabelsten (vgl. Henseler et al. 2011: 35), z.B. die Verbindung einer Block-Präsentation im Rahmen von selbständiger Arbeit mit einer genauen Bearbeitung einer ausgewählten Szene im Präsenzunterricht.

Mit einer Präsentationsform gehen bestimmte methodische Vorgehensweisen einher. Didaktische Aufbereitungen von audiovisuellen Texten folgen meist dem PWP-Dreischritt (*pre-, while-, post-viewing activities*), d.h., es werden sowohl Übungen vor, während als auch nach dem Sehen einer Sequenz durchgeführt. Dieses Vorgehen stammt nicht genuin aus der Filmdidaktik und wird häufig im Umgang mit sehr verschiedenen Texttypen angewandt. Übungen vor dem Sehen sollen die Lernenden auf das Video-

Material vorbereiten und das Hör-Sehverstehen vorentlasten, indem z.B. neuer Wortschatz eingeführt wird oder Schlüsselszenen erklärt werden. Auch kreative Antizipationsübungen (z.B. selbständige Handlungsrekonstruktion anhand von Standbildern aus dem Film) sind in der Praxis häufig und stimmen die Lernenden auf den Film ein. Übungen während des Sehens setzen sich vor allem aus mehr oder weniger gelenkten und geschlossenen Aufgaben zusammen, die auf den eigentlichen Rezeptionsprozess abzielen. Aufgabenstellungen können sich sowohl auf die auditiven als auch visuellen Elemente des Filmes beziehen und globalen, kursorischen oder intensiven Charakter haben. Häufig werden Verständnisfragen in Form von richtig/falsch-Antworten, offene Fragen oder Lückentexte eingesetzt. In Bezug auf die visuellen Elemente könnten die Lernenden beispielsweise beim Sehen nach bestimmten Aufschriften und Gegenständen suchen, die eine wichtige Rolle im Plot spielen. Nach der Sichtung einer Sequenz empfehlen sich im Rahmen einer Anschlusskommunikation Diskussionen oder schriftliche Stellungnahmen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Überlegungen, Perspektiven und Gefühle zu formulieren und ggf. auch auszutauschen. Weitere Aufgaben können entweder rekonstruktiv (z.B. Zusammenfassungen, Nachspielen von Szenen) oder produktiv sein (z.B. Erstellung von Figurenprofilen oder Filmkritiken, Verfassung von Fortsetzungsgeschichten, Erstellung von Filmplakaten, bis hin zur eigenen Filmproduktion). Zu betonen ist, dass die Arbeit mit dem Medium Film im weiten Sinne den Fokus nicht nur auf das Inhaltliche und Sprachliche legen sollte, sondern auch auf die Erweiterung des Filmwissens und ausgewählte filmbezogene Kompetenzen. Konkrete Aufgabenbeispiele und ihre Beschreibungen sind u.a. bei Badstübner-Kizik (2016), Biechele (2017), Brandi (1998), Leitzke-Ungerer (2016), Lütge (2012) oder Thaler (2014: 42-50) zu finden.

Aus drei Phasen besteht auch das Aufgabenmodell von Tschirner (vgl. 1999 in Silberstein 2015: 266). Das Ziel dieser besteht hier darin, den sprachlichen Input zu festigen und zu speichern, indem eine ausgewählte Sequenz mehrmals vorgespielt und in verschiedenen Aufgabenstellungen erarbeitet wird. In der ersten Phase werden Übungen durchgeführt, deren Lösung lediglich auf der Grundlage von visuellen Elementen möglich ist. In der zweiten Phase müssen sich die Lernenden im Rahmen von Verständnis sichernden Aufgaben auf die Sprache konzentrieren. In der letzten Phase sollen die neuen sprachlichen Mittel automatisiert und angewandt werden. Ein an die Intervall-Präsentationsform anknüpfendes Verfahren schlägt Böhm vor. Ihre Methode beruht darauf, dass die Unterrichtsstunden über einen bestimmten Zeitraum hinweg in

Filmeinheiten (in ihrem Fall Serieneinheiten, da sie sich in ihrem Beitrag auf diese Gattung konzentriert), die jeweils an einem bestimmten Unterrichtstag stattfinden, und in Einheiten geteilt werden, in denen man sich mit sprachlichen und landeskundlichen Aspekten auseinandersetzt (vgl. Böhm 2010: 56f.). Somit gelingt es zum einen, intensiv sprachlich zu arbeiten (der Film kann hier als sprachlicher Input dienen), zum anderen, auf den Inhalt und die Filmsprache genauer einzugehen. Dieses Vorgehen kann allerdings nur schwer in Schulen umgesetzt werden, wo das Curriculum klar vorgegeben und zu befolgen ist, und wo es keine Möglichkeit gibt, einem Film oder einer Fernsehserie das ganze Semester zu widmen. Zudem besteht die Gefahr, dass „ein Medium, eine Textsorte (Hör-Seh-Texte) sowie bestimmte Vermittlungs- und Arbeitsmethoden den Unterricht dominieren“ (Chudak 2010: 74) und auf diese Weise nicht nur zur Motivationssenkung führen könnten, sondern auch zu unzureichenden Lernergebnissen.

Eine weitere Möglichkeit bietet die Kombination von Präsenzarbeit und *Blended-Learning* bzw. *-viewing*. Neben der Auseinandersetzung mit einzelnen Sequenzen im Unterricht sehen Lernende weitere Sequenzen, einen ganzen Film oder weitere Folgen einer Fernsehserie im Rahmen des Selbstlernens zu Hause⁷⁷. Neben einer auf diese Weise gewährleisteten längerfristigen Förderung des Hör-Sehverstehens und der Wortschatzerweiterung können die Lernenden z.B. auf dieser Grundlage selbstständig, in Paaren oder kleinen Gruppen auch Filmanalysen durchführen oder ein Film- bzw. Serientagebuch führen. Dieses Vorgehen stärkt insbesondere die Autonomie der Lernenden (vgl. Thaler 2010b). Die Ergebnisse der häuslichen Arbeiten könnten auf Unterrichtsplattformen, wie z.B. *Moodle*, veröffentlicht werden, um ihren Status zu erhöhen.

Zur intensiven Auseinandersetzung mit einem Film oder einer Fernsehserie bietet sich auch die Methode des Projektunterrichts an, die „zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen“ (Schart 2010: 1172) in den Mittelpunkt stellt. Als Ergebnis eines projektorientierten Unterrichts könnten u.a. eigene Filmproduktionen oder Remakes, Filmmagazine oder umfangreiche Fernsehprogramme sowie schulische Studien zur Film- bzw. Fernsehrezeption geplant werden (für weitere *Outcomes* vgl. auch Thaler 2010b: 107).

⁷⁷ Vgl. auch Webb zu einem *extensive viewing-Programm* (Webb 2015), welches Lernende dazu bewegen sollte, auch außerhalb der Schule Fernsehserien zu schauen. In dem Artikel werden u.a. Vorteile solcher Programme, Lernstrategien sowie Software zur lexikalischen Profilierung einzelner Folgen in Englisch präsentiert.

Viele der bisher erstellten und in diesem Kapitel erwähnten Aufgabenformate fokussieren meist auf die Förderung nur einer Kompetenz. Um jedoch einem fächerübergreifenden Modell der filmischen Bildung gerecht zu werden (vgl. Kap. 2.1.), bedarf es komplexer Aufgaben, die sowohl sprachlich-kommunikative, kulturelle als auch filmische Kompetenzen gleichermaßen entwickeln. Auf der Grundlage des Kompetenzmodells *Film erleben, Film nutzen, Film verstehen* von Blell et al. (vgl. 2016b, auch Kap. 2.1.) erarbeiteten Blell und Surkamp (vgl. 2016: 20) ein Aufgabenmodell, dank dem verschiedene Teilkompetenzen integriert werden können. Das von ihnen vorgeschlagene Modell soll als Grundlage zur Aufgabenplanung und -gestaltung für den (fremd-)sprachlichen Unterricht dienen und erfüllt die Funktion eines Rasters für die Kompetenz-, Prozess- und Aufgabenbeschreibung. Das Ergebnis dieser Herangehensweise ist ein ganzes Aufgabenszenario und keine einzelnen Übungen. Das Konzept ermöglicht es, Teilkompetenzen zu benennen und sie sinnvoll in komplexe Aufgaben zu integrieren. Um das Potenzial ihres Modells zu veranschaulichen, haben die Autorinnen beispielhaft ein Aufgabenszenario für den Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht erarbeitet (vgl. ebd. 2016: 21-29).

Mit Filmen im weiten Sinne lässt sich aber nicht nur im Unterricht lernen. Die Aufgabe einer Lehrkraft ist es auch, die Lernenden auf die existierenden Lernmöglichkeiten hinzuweisen oder diese selbst zu kreieren. Dazu gehören z.B. die Veranstaltung von Filmabenden, Kino- oder Filmstudio-Besuchen, die Eröffnung einer Mediathek, aus der fremdsprachige Filme oder Fernsehserien auf DVDs ausgeliehen werden können, die Durchführung von filmbezogenen *WebQuests*, das Lesen bzw. Verfassen von Filmrezensionen, die auf Filmportalen veröffentlicht werden, oder die Teilnahme an einem E-Mail-Austausch mit einer Partnerschule zum Thema „Film“ (vgl. Badstübner-Kizik 2016, Badstübner-Kizik 2018, Thaler 2010b). Außerdem können im FSU eine Reihe von filmischen Paraprodukten genutzt werden, wie z.B. Filmplakate, Fernsehprogramme, Trailer oder Interviews mit Filmschaffenden (vgl. Badstübner-Kizik 2018). Daneben gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, produktiv im FSU zu handeln, indem Videos kostenlos, schnell und einfach selbst gedreht oder gar ein *Vlog* (i.e. Video-Blog) geführt werden. Nicht zuletzt sollte jede Lehrperson ihre Lernenden darauf hinweisen, dass sie auch zu Hause Zugang zu fremdsprachigen Filmen oder Fernsehserien haben können. Dazu zählen vor allem fremdsprachige Fernsehsender, die auch Online-Mediatheken zur Verfügung stellen, sowie die technische Möglichkeit, am heimischen

Fernsehapparat die Originalfassung einer Produktion (oft auch mit Untertitelung in der Muttersprache der Lernenden) auswählen zu können⁷⁸.

Die aufgezeigten didaktisch-methodischen Herangehensweisen sowie „außerunterrichtlichen Lernräume“ (Thaler 2010b: 107) veranschaulichen, wie abwechslungsreich, motivierend und kompetenzen-integrierend das Lernen mit Filmen im weiten Sinne sein kann. Aus unterrichtsmethodischer Perspektive gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen dem Lernen mit Filmen im Allgemeinen und dem Lernen mit Fernsehserien. Eine Ausnahme wäre lediglich die häufigere Wahl der Intervall-Präsentationsform im Unterricht, da es sich aus narrativen und dramaturgischen Gründen besonders anbietet, Serienfolgen über mehrere Unterrichtsstunden hinweg zu verfolgen.

⁷⁸ Die Möglichkeit der Sprachenauswahl ist vom Angebot des jeweiligen Anbieters, Fernsehsenders und dem Fernsehgerät abhängig.

3 Selbstgesteuertes Lernen mit Fernsehserien

Der von mir als Forschungsgegenstand gewählter Kontext des selbständigen Fremdsprachenlernens mit Fernsehserien fokussiert den Bereich des außerschulischen Lernens. In diesem Kapitel werden zunächst die Begriffe des *selbstgesteuerten Lernens* und der *Lernendenautonomie* erläutert sowie ihnen naheliegende Konzepte und Begriffe besprochen. Da diese Form des Lernens an der Grenze zwischen bewusstem Lernen und unbewusstem Spracherwerb verläuft, wird auch kurz auf die in der Fachliteratur geführte begriffliche Diskussion eingegangen. Darüber hinaus werden aktuelle Untersuchungsergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen im digitalen Zeitalter, insbesondere mit audiovisuellen Medien, herangeführt. Diese begriffliche Auseinandersetzung bildet anschließend die Grundlage für die genaue Beschreibung der untersuchten Lernsituation.

3.1. Zur Begrifflichkeit des selbstgesteuerten Lernens und der Lernendenautonomie

Auf dem Forschungsgebiet zum selbstständigen und informellen Lernen, also allgemein formuliert dem nicht beaufsichtigten und nicht betreuten Lernen außerhalb des formalisierten Unterrichts, gibt es eine Vielzahl von Begriffen, welche oft synonymisch benutzt oder unklar voneinander abgegrenzt werden. Je nach Forschungsdisziplin unterscheiden sich auch die hinter dem jeweiligen Begriff stehenden Konzepte, die auf der Grundlage verschiedener theoretischer Hintergründe aufgebaut wurden. Dem von mir als theoretisches Grundkonzept für die untersuchte Lernsituation gewählten Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* scheint es ähnlich zu gehen. Da der Lernprozess des selbstgesteuerten Lernens eng mit dem Konzept der *Autonomie* verflochten ist, mit der je nach Ansatz und Forschungsdisziplin etwas anderes gemeint wird, kommt es häufig zu Unklarheiten und Formulierungen einer Reihe von Bezeichnungen, die entweder auf dasselbe Konzept zurückzuführen sind oder einen jeweils anderen Fokus auf den besprochenen Sachverhalt legen. Eine Zusammenstellung der Begriffe, die synonym in Deutsch, Französisch und Englisch zum selbstgesteuerten Lernen verwendet werden, hat Schmelter vorbereitet (vgl. Schmelter 2004: 155). In der englischsprachigen Literatur benutzt man vor allem die Bezeichnung *self-directed learning*, wobei im deutschen Diskurs die Termini *selbstgesteuertes* bzw. *autonomes Lernen* verwendet werden. Dabei ist die Relation zwischen Autonomie und selbstgesteuertem Lernen nicht immer klar.

Einerseits findet man in der Forschung die Sicht, dass Lernerautonomie die Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen sei; andererseits trifft man aber auch auf die Ansicht, dass durch selbst gesteuertes Lernen die Lernerautonomie von Lernenden gefördert werde.

(Schmenk 2016: 367)

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wird nun auf die Anfänge des Konzeptes eingegangen und verschiedene Lesarten zum selbstgesteuerten Lernen diskutiert, um am Ende des Kapitels die Situation des jetzt allgemein formulierten „selbstständigen“ Lernens mit Hilfe von Fernsehserien genauer beschreiben zu können.

Das Konzept des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens hat seinen Ursprung in der Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildungsforschung, die im Hinblick auf das auch von der Europäischen Kommission eingeführte Konzept des lebenslangen Lernens diese Lernform stark gefördert und autonome Lernende als die besseren Lernenden dargestellt hat. Aus politisch-ökonomischen Gründen gilt Autonomie als Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen. Einen der frühen Versuche, die Begriffe des *selbstgesteuerten Lernens* und der *Autonomie* im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung zu definieren, unternahm Henri Holec. Unter *Autonomie* versteht er die Fähigkeit, Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen (vgl. Holec 1981: 3). In seiner Arbeit betont er mehrmals, dass mit dem Autonomiebegriff ein Handlungspotenzial sowie eine Fähigkeit und keine Handlung an sich, im Sinne eines Lernprozesses, gemeint ist. Ihm zufolge ist Autonomie „a potential capacity to act in a given situation – in our case, learning – and not the actual behaviour of an individual in that situation“ (ebd.: 3). Das bedeutet auch, dass Lernende über ein Handlungspotenzial verfügen können, ohne es in der Lernpraxis umsetzen zu müssen, d.h., sie können autonom sein, müssen aber nicht immer, in jeder Situation vollkommen selbstgesteuert lernen wollen. Mit der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen meint Holec die eigene Verantwortung für die zu treffenden Entscheidungen in den folgenden Bereichen: Lernziele, Lerninhalte und -progression, Wahl der Methoden und Techniken, Kontrolle über den Lernprozess und dessen Evaluation (vgl. ebd.: 3). Kann der/die Lernende selbst Entscheidungen in allen erwähnten Bereichen treffen, so spricht man von voller Autonomie und Selbststeuerung (vgl. ebd.: 9).

Holec differenziert zudem deutlich zwischen dem Prozess des selbstgesteuerten Lernens und der Fähigkeit, auf diese Art und Weise zu lernen, also der Autonomie. Die Bezeichnung *autonom* darf demnach nicht in Bezug auf den Lernprozess, sondern nur auf eine Person verwendet werden (vgl. ebd.: 4). In der späteren Literatur zur

Lernendenautonomie wird dies leider oft missachtet und es ist vom *autonomen Lernen* die Rede. Nach dem Verständnis von Holec ist Autonomie erforderlich, um selbstgesteuert zu lernen. Demgegenüber muss Autonomie nicht unbedingt selbstständiges Lernen beinhalten, d.h., „a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn“ (ebd.: 4). Daher ist es möglich, verschiedene Grade der Selbststeuerung, aber nicht des selbstgesteuerten Lernens (voller Steuerung und Verantwortungsübernahme), sowie Grade der Ausprägung von Autonomie als Fähigkeit zu unterscheiden. Dieser Punkt wird weiter unten noch genauer betrachtet.

Aus allen genannten Entscheidungsbereichen bildet die Festlegung der Lernziele nach Holec den Ausgangspunkt für weitere Entscheidungen (vgl. Holec 1981: 10). Diese Festlegung erfolge nach dem Kriterium der „subjektiven Nützlichkeit“ (Schmelter 2004: 181, in Bezug auf Holec), d.h., dass der/die Lernende sich nach den eigenen individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten richtet, danach, was er/sie braucht und in welchen fremdsprachlichen Situationen er/sie sich wahrscheinlich befinden wird, und nicht nach objektiv festgelegten Lernzielen und einem Curriculum. Diese Entscheidung schlägt sich unmittelbar auf die Wahl der Lerninhalte aus. Die einst formulierten Ziele könnten allerdings im Laufe der Zeit aufgrund der Lernsituation interner bzw. externer Faktoren Veränderungen unterliegen (vgl. Holec 1981: 11). Im Hinblick auf die Wahl der Lerninhalte müsse der/die Lernende sie durch Beobachtungen und Analyse von weit verstandenen Texten (dazu zählen u.a. sowohl Filme, Fernsehserien und andere audiovisuelle Medien als auch Wörterbücher, Selbstlerngrammatiken etc.), die ihm/ihr zugänglich sind, erst für sich entdecken und entsprechend den festgelegten Zielen wählen (vgl. ebd.: 13). Im Gegensatz zur Unterrichtssituation werden nach Holec die Lernmethoden und Techniken von autonomen Lernenden nicht vorab festgelegt. Erst im Laufe des Lernprozesses werden sie durch Ausprobieren und ständiges Evaluieren ihre Strategien und Techniken anpassen und der Lernsituation gemäß auswählen (vgl. ebd.: 14). Was den Bereich der Kontrolle des Lernprozesses anbetrifft, so treffen Lernende vor allem zeitlich-räumliche Entscheidungen, z.B. solche, die den Ort, die Zeit, Dauer oder Regelmäßigkeit des Lernens bestimmen (vgl. ebd.: 15f.).

Eine äußerst bedeutsame Rolle schreibt Holec der Selbststeuerung bei der Evaluation zu. Zwar kann der/die Lernende sich einer externen Evaluation aussetzen, indem er/sie nach Testformularen oder anderen standardisierten Evaluationsformen sucht und sich bewerten lässt, aber diese Möglichkeiten seien Holec zufolge beim

selbstgesteuerten Lernen sehr beschränkt und kein integraler Teil des selbstgesteuerten Lernens (vgl. ebd.: 17). Autonome Lernende würden ihre Lernerfolge vor allem einer Selbstevaluation unterziehen, die sich nach persönlichen, subjektiven Kriterien richte (vgl. ebd.: 18), d.h. inwieweit er/sie die subjektiv festgelegten Lernziele erreicht habe. Die Autoevaluation fungiert nach Holec als das ausschlaggebendste Merkmal vollkommen selbstgesteuerten Lernens.

Self-evaluation, i.e. internal evaluation carried out by the learner, represents a key-level of self-directed learning possibly even to a greater extent than does definition of objectives.

Self-directed learning that did not include acceptance of responsibility for evaluating attainments would not only be incomplete but would run the risk of rapidly becoming directed learning owing to the retroactive effect of the monitoring then exercised by the outside evaluator on the definition of objectives and the fixing of contents.

(Holec 1981: 18)

Selbstgesteuertes Lernen finde nur dann statt, wenn der/die Lernende Verantwortung für seine bzw. ihre Entscheidungen in allen Bereichen des Lernprozesses übernehme. Aus der Perspektive der Verantwortungsübernahme über die zu treffenden Entscheidungen kann die Selbststeuerung nach Holec nicht graduiert werden. Mögliche Stufen des selbstgesteuerten Lernens sind nur im Hinblick auf die Hilfe, die der/die Lernende seitens dritter bekommen kann (vgl. 1981: 19f.) und deswegen vor allem in der Ausprägung seiner Autonomie, also der Fähigkeit selbständig zu entscheiden, zu differenzieren. Diesem Verständnis zufolge können Lernende auf die Hilfe einer Lehrperson zurückgreifen, um eine bestimmte Entscheidung treffen zu können. Die Entscheidung und die Verantwortung dafür tragen allerdings nur sie selbst.

Holec berücksichtigt in seinem Konzept der Autonomie nicht nur die Person des/der Lernenden, sondern auch die Lehrenden und den institutionellen Kontext. Laut Holec ist Autonomie nämlich nicht angeboren. Sie kann und muss erworben werden (vgl. ebd.: 22), deshalb sollte als eins der Lernziele im Fremdsprachenunterricht die Förderung der Lernendenautonomie berücksichtigt werden. Anders formuliert, man sollte es Lernenden ermöglichen, das Lernen zu lernen (vgl. ebd.: 23). Dies kann zum einen durch die Vermittlung von Lernstrategien und -techniken, zum anderen durch Hinweise auf den möglichen Zugang zu und den entsprechenden Umgang mit bestimmten Ressourcen erfolgen, wie z.B. das Nutzen von Wörterbüchern oder Filmen. Der Unterricht sollte auf selbstgesteuertes Lernen vorbereiten bzw. es ermöglichen, kann Lernende aber nicht dazu zwingen, sonst könnte nicht mehr von Selbststeuerung gesprochen werden, da

Entscheidungen von dritten getroffen wären. Aus diesem Grund kann auch vom selbstgesteuerten Lernen im Rahmen von Unterricht nicht die Rede sein, da dort nicht alle Entscheidungen den Lernenden überlassen werden können. Als Beispiel wäre hier der Bereich der Kontrolle über den Lernprozess zu nennen. Der Ort, die Zeit und Dauer des Unterrichts und somit des Lernens werden institutionell festgelegt und Lernende selbst können sie nicht beeinflussen oder gar ändern. Um erwachsenen autonomen Lernenden selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, entstanden sogenannte Selbstlernzentren, in denen man Zugang zu fremdsprachlichen Lernmaterialien und Betreuung finden kann. Auch am Institut CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) an der Universität Nancy⁷⁹, an dem Holec gearbeitet hat, wurde solch ein Selbstlernzentrum gegründet.

Neben der Vermittlung von Wissen, Strategien und Techniken sollte zu den Aufgaben der Lehrkräfte auch die Berücksichtigung der Überzeugungen der Lernenden gehören. Denn nicht nur nach Holec's Ansicht verfügen Lernende über Vorstellungen und Überzeugungen, die sich, ähnlich wie subjektive Theorien, aus ihren bisherigen Erfahrungen ergeben. Autonome Lernende sollten faktisches sowie prozedurales Wissen sowohl außerhalb als auch im Rahmen von Unterricht erwerben (vgl. ebd.: 21) und im Laufe ihres selbstgesteuerten Lernens dank Evaluierung ihre Überzeugungen gegebenenfalls modifizieren. Es sei aber auch die Rolle der Lehrkraft, diese bei Bedarf zu verändern oder ihre Veränderung zu unterstützen (vgl. ebd.: 25), um das Lernen effizienter zu machen.

Das Konzept der Lernendenautonomie von Holec traf in der Forschungsliteratur zum Fremdsprachenlernen und -lehren auf große Resonanz. Bis dato wird häufig in der theoretischen Einbettung von Forschungsarbeiten auf sein Konzept zurückgegriffen. Der damals innovative Charakter seines Begriffes erwächst laut Schmelter „aus seinem umfassenden Blick auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen, der uns in die Lage versetzt, bestehende Lehr-/Lernkontexte, in denen die Kontrolle in anderen Händen als denen der Lehrer und Lerner liegt, ernsthaft in Frage zu stellen und unter Veränderungsdruck zu setzen“ (Schmelter 2004: 203f.). Allerdings verschwimmt in weiteren Arbeiten, die Bezug auf Holec's Darlegung nehmen, manchmal die Grenze zwischen dem Lernen als Prozess und der Fähigkeit zur Autonomie. Deswegen findet man des Öfteren solche Formulierungen wie „autonomes Lernen“. Ein Beispiel ist der

⁷⁹ Die Universität wurde nach 2009 mit anderen zwei Universitäten in der Region verbunden und heißt seit 2012 Université de Lorraine. Im Anschluss daran wurde auch das Institut Crapel aufgelöst.

Beitrag von Schmidt, in dem sich der Autor zwar auf die Autonomie-Definition von Holec beruft (vgl. Schmidt 2005: 3), aber zusätzlich noch zwischen selbstgesteuertem und autonomem Lernen differenziert. Nach seiner Auslegung müsse das selbstgesteuerte Lernen nicht völlig autonom sein und der Lernende könne auf die Hilfe und Beratung seitens einer Lehrperson oder von MitschülerInnen zurückgreifen, indem er sie als „menschliche Ressource“ verwendet (vgl. ebd.: 6). Dem Autor zufolge ist

die Nutzung einer Lehrperson als inhaltliche und didaktische Kompetenz (...) somit der größte Unterschied zum „autonomen Lernen“, denn von Autonomie kann nur gesprochen werden, wenn der Lernende stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig und unabhängig von Institutionen und Lehrpersonen übernimmt.

(Schmidt 2005: 2)

Schmidts Explikation des *Autonomie*-Begriffes bezieht sich hier auf die Beschreibung der Lernsituation und des Lernprozesses und würde bei Holec unter dem Terminus *selbstgesteuertes Lernen* zu finden sein. Schmidt hingegen scheint verschiedene Grade der Selbststeuerung betonen zu wollen und versteht unter Autonomie und dem autonomen Lernen nur diese Situationen, in denen Lernende vollkommene Eigenverantwortung tragen. Gleichwohl bezeichnet er an anderen Stellen seines Beitrages mit dem Begriff *Autonomie* die Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (vgl. ebd.: 3). Zudem behauptet er, dass selbstgesteuert im Rahmen von Unterricht in Bildungseinrichtungen gelernt werden könne (vgl.: 3), was eher einem Verständnis vom selbstgesteuerten Lernen in Verbindung mit einer sozialen Autonomiedefinition entspricht (siehe Benson, weiter unten).

Kurz nach Holec's erstem Konzeptualisierungsversuch entstanden weitere Versionen des Autonomiebegriffes, die oft zusätzlich soziale Zusammenhänge oder kognitive Prozesse berücksichtigten, die in Holec's Konzept eher am Rande standen. Einen profunden Überblick über die verschiedenen Autonomie-Konzepte, ihre Entwicklung und die einschlägige Forschung liefert Benson (vgl. 1997, 2001)⁸⁰. Aufgrund seiner Analyse bisher bekannter Autonomie-Definitionen, vor allem aus der englischsprachigen Literatur, teilt Benson die Autonomie-Konzepte in drei Kategorien ein. Er unterscheidet *technische*, *psychologische* und *politische Autonomie*-Versionen,

⁸⁰ Benson ist nicht der einzige, der Klassifikationen von Autonomie-Begriffen vornahm. Einen Überblick über sein und weitere Klassifikationsmodelle liefert z.B. Schmenk (vgl. 2008), die auch ihr eigenes Klassifizierungsraster entwickelt (vgl. ebd.: 52-55). Es ist aber Bensons Klassifizierung, die am weitesten global verbreitet und bekannt ist und auf die sich immer noch viele Forschende berufen. In dieser Arbeit wird aus Platzgründen hauptsächlich auf seine Klassifikation eingegangen.

die positivistischen, konstruktivistischen und kritischen Lerntheorien zuzuordnen seien (vgl. Benson 1997: 18f.). Konzepte, die vor allem die technische Lerndimension in den Vordergrund rücken, stammen meistens aus der Erwachsenenbildungsforschung und betreffen vor allem eigenständiges Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen. Ihnen zufolge kann Autonomie durch die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten, Lernstrategien und -techniken erlernt werden. Dem technischen Ansatz wäre auch die Definition von Holec zuzuordnen, da sie stark handlungstheoretisch ausgeprägt ist.

In psychologischen Autonomie-Versionen setzt sich das Konzept aus Haltungen und Fähigkeiten zusammen, die es erlauben, Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen. In diesem Ansatz sei Autonomie durch interne Veränderungen zu entwickeln, die jedoch von außen gestützt werden können. Der individuelle Wissens- und Fertigungsaufbau entspricht konstruktivistischen Lerntheorien. In der einschlägigen Forschungsliteratur wird als Paradebeispiel die Begriffsdefinition von Little (1991) genannt. Sein stark psychologisierendes Konzept bezieht sich in erster Linie auf die inneren Prozesse bei autonomen Lernenden. Little definiert:

Autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

(Little 1991: 4, kursiv im Original)

Dazu wird selbstgesteuertes Lernen in psychologisierenden Konzepten als eine notwendige, aber zugleich auch ausreichende Bedingung für die Entwicklung von Autonomie angesehen (vgl. Benson 2001: 13). Durch die Selbstbestimmung und Selbststeuerung könnten Lernende eigenständig, individuell und auf der Grundlage eigener Erfahrungen und interner Beobachtungsprozesse, z.B. durch Reflexion, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten systematisch aufbauen. Solche Konzepte wie das von Little sind stark individualisiert. Außerdem wird bei Little Autonomie als „Fähigkeit zur selbstständigen und flexiblen Ausführung einer Tätigkeit“ (Schmelter 2004: 209, in Bezug auf Little) verstanden. In diesem Sinne könnten Lernende bei bestimmten Tätigkeiten autonom handeln, bei anderen Tätigkeiten dagegen nicht mehr autonom sein, da das erworbene Wissen und die Fähigkeiten bereichsspezifisch sind. Deswegen unterscheidet Wilczyńska zum einen zwischen Autonomie als einer allgemeinen Eigenschaft einer Person (pl. *autonomia ogólna*), die sich nicht nur auf das Lernen beziehe, sondern auch z.B. auf ökonomische und politische Bereiche des Lebens. Zum

anderen differenziert sie eine bereichsspezifische Autonomie (pl. *autonomia bardzo specyficzna*), die einer bestimmten Spezifik und Einschränkungen des jeweiligen Kontextes unterliege. Sie bezeichnet diese als Handlungsstil und Haltung in Bezug auf einen bestimmten Lernbereich (vgl. Wilczyńska 2011: 48f.). Auch ihr Autonomie-Konzept ist stark individualisiert. Dennoch, ähnlich wie bei Holec, versteht sie volle Autonomie als Übernahme von Verantwortung über alle zu treffenden Entscheidungen und als Synonym für volle Selbständigkeit. Sie argumentiert, dass volle Autonomie selten zu erreichen sei und in bestimmten Bereichen sogar unerwünscht sei, da Fremdsprachenlernen und Kommunikation sozial ausgeprägt seien und in vielerlei Hinsicht auch kooperativ erfolgen müssen (vgl. ebd.: 49).

In den politischen Autonomie-Versionen treten nach Benson sozio-politische Zusammenhänge in den Vordergrund. In dieser Ausprägung werde Autonomie als Kontrollausübung bzw. -übernahme über die Lerninhalte und den Lernprozess nicht nur beim individuellen Lernen, sondern auch im Unterricht verstanden. Lernendenautonomie wird dann als „Ausdruck unterrichtlicher Mitsprache und Verantwortungsübernahme seitens der Lernenden“ (Schmenk 2016: 368) betrachtet. So kann es während einer Unterrichtsstunde Phasen des selbstgesteuerten Lernens geben, welches auch in Gruppenarbeit stattfinden könne. In den letzten 20 Jahren gewannen vor allem sozio-politische Lesarten von Autonomie an Popularität. Schmenk schreibt sogar vom „Trend zur Sozialisierung von Lernerautonomie“ (2016: 370). Demzufolge ist Selbststeuerung „nicht mehr nur das individuell gesteuerte und strategiegeleitete (Selbst-)Lernen [...], sondern auch das gemeinsame Lernen in virtuellen oder realen Lernumgebungen, das gemeinsame Planungs-, Durchführungs- sowie Evaluationsprozesse erfordert“ (Schmenk 2016: 370).

Die von Benson klassifizierten Autonomie-Versionen sind nur idealtypisch. Dem Autor zufolge seien reine Versionen in der Literatur nicht vorzufinden, der Großteil der Konzepte bilde eine Mischform (vgl. Benson 1997: 19). Was ihm aber erlaube, diese Typologie zu erstellen, sei der jeweilige Fokus und die allgemeine Tendenz, die sich aus dem jeweiligen Konzept ergibt. Benson hat auch den Versuch unternommen, sein eigenes Autonomiekonzept zu entwerfen, in dem er alle drei Bereiche zu vereinen versuchte (vgl. Benson 2001: 103). Das hält Schmelter für unangemessen (vgl. 2004: 256), weil damit die Grenze zwischen der Fähigkeit und Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen und der Handlung als Prozess, der Kompetenz und der Performanz, verschwimme. Zudem greift Benson auf viele theoretische Herangehensweisen zurück, die teilweise

zueinander in Widerspruch stehen, seine Definition ist zuerst sehr allgemein. Dem Autor zufolge gelte, „autonomy can be broadly defined as the capacity to take control over one’s own learning” (Benson 2001: 2), also die Fähigkeit, das eigene Lernen zu kontrollieren, und sollte als eins der Lernziele im Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Im Vergleich zu Holec verwendet er den Begriff *Kontrolle* statt *Verantwortung*, denn *Kontrolle* scheint ihm eindeutiger und einfacher zu untersuchen sein (vgl. Benson 2001: 47). Dabei bringt doch das Wort bestimmte Konsequenzen mit sich, denn *Kontrolle* ist weitaus machtvoller als *Verantwortung*. Verantwortung im Sinne der Selbstbestimmung und Selbststeuerung bezieht sich in erster Linie auf die Initiierung von Lernprozessen, deren Verwaltung und Evaluation. Volle Kontrolle hingegen impliziert, dass das selbstständige Lernen durchaus bewusst verläuft und ständiger Evaluation unterzogen wird, was meines Erachtens nicht immer der Fall sein muss.

Obwohl für einige Forschende die allgemeine Definition von Benson keiner weiteren Präzisierung bedarf, weil die Kontrolle auf unterschiedlichen Lernniveaus verschiedene Ausprägung haben könnte, plädiert der Autor selbst für eine operationalisierte Definition, um das Konzept besser erforschen zu können (vgl. 2001: 47). Benson unterscheidet daher drei Kontrollbereiche, d.h. Bereiche, die autonome Lernende unter Kontrolle haben sollten (vgl. 2001: 50, genaue Beschreibungen – vgl. ebd.: 76-103):

- Kontrolle der Lernorganisation (*learning management*) – Dieser Bereich umfasst die Kontrollausübung, die sich auf raum-zeitliche Aspekte bezieht. Dazu gehören die Planung, Organisation und Evaluation des eigenen Lernens. Laut Benson sei dieser Bereich am einfachsten zu beobachten (vgl. ebd.: 76). Er manifestiert sich u.a. durch den Einsatz von Lernstrategien.
- Kontrolle kognitiver Prozesse (*cognitive processes*) – Damit wird bewusste Kontrolle, im Sinne einer Regulierung mentaler und kognitiver Prozesse gemeint. Sie könne durch Lenkung der Aufmerksamkeit, Reflexion und Aufbau metakognitiven Wissens über die eigene Rolle als LernerIn und den Lernprozess ausgeübt werden und sei nicht direkt beobachtbar (vgl. ebd.: 86).
- Kontrolle der Lerninhalte (*learning situations and content*) – Dieser Bereich umfasst sowohl die Lernziele, den Lerngegenstand als auch im Ergebnis die Ressourcen. Nach Benson bilde dieser Bereich eine fundamentale Komponente der Lernendenautonomie und sei der Ausgangspunkt zur vollen Selbststeuerung und Ausübung der Kontrolle über kognitive Lernprozesse. Ohne

Selbstbestimmung der Inhalte sei für Benson Lernen nicht authentisch selbstgesteuert (vgl. ebd.: 99) und die Autonomie nur lediglich „the ability to apply methods rather than the ability to control the overall direction of one’s learning“ (ebd.: 103). „Authentisches Lernen“ entspricht den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden und folgt nicht curricularen Vorgaben und Lehrplänen (vgl. Benson 2001: 100).

Die von Benson ausgesonderten Kontrollbereiche sind voneinander abhängig und üben aufeinander Einfluss aus. Ein Begriff, der alle drei Dimensionen der Kontrolle verbindet, ist die Reflexion. Sie erfüllt bei Benson eine handlungsleitende Funktion und ist die Grundlage für die kognitive Kontrolle der Lernorganisation (vgl. Benson 2001: 92). Sie kann zudem auch Veränderungen von Überzeugungen (vgl. Benson 2001: 74) und subjektiven Theorien⁸¹ verursachen, die sogar noch stärker als die Reflexion selbst handlungsleitend sind.

Ähnlich wie für Holec und für viele weitere Forschende ist Autonomie für Benson in erster Linie eine Fähigkeit und ein Potenzial, welche im Prozess des selbstgesteuerten Lernens zum Ausdruck kommen. Benson meint, „autonomy is not a method of learning, but an attribute of the learner’s approach to the learning process“ (Benson 2001: 2). Der Entwicklungsgrad der Autonomie bei einem/einer jeweiligen Lernenden beeinflusse unmittelbar die Effizienz seines/ihres Lernens (vgl. ebd.: 34). Zudem müsse Autonomie bereichsspezifisch verstanden werden, weil sie sich nicht so einfach auf andere Bereiche übertragen lasse, da ein Teil der Kontrolle auf fachspezifisches Wissen und Fertigkeiten zurückzuführen sei, und deswegen sich nicht auf andere Kontexte transferieren lasse (vgl. ebd.: 53f.). Trotz der anfänglichen klaren Differenzierung zwischen dem Lernprozess und der Autonomie als Fähigkeit, gerät Benson selbst in Widerspruch, wenn er eine Klassifizierung von Autonomieformen unternimmt. In Bezug auf Little unterscheidet er zwei Formen des *autonomen Lernens*. Zum einen *proactive autonomy*, bei der die Lernenden ihre Lernziele selbst bestimmen und Kontrolle über alle Teilbereiche der Autonomie ausüben, und zum anderen *reactive autonomy*, die sich auf eine Lernsituation bezieht, in der die Ziele und Inhalte, z.B. von einer Lehrperson, vorgegeben werden und nur die Wahl der Lernmethoden und Ressourcen autonom sei (vgl. Benson 2001: 100, 103). Im Falle der reaktiven Autonomie wird der Begriff einerseits als eine Lernsituation dargestellt, weil ausdrücklich auf externe Bedingungen des Lernens Bezug genommen

⁸¹ Mehr zu subjektiven Theorien, Überzeugungen und Reflexion siehe in Kapitel 5.

wird und nicht auf die Fähigkeit der Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen. Andererseits lässt Benson reaktive Autonomie als einen niedrigeren Grad der Autonomieausprägung zu, also als eine Fähigkeit. Bei diesem Grad der Autonomie fehlt die Kontrolle über den Inhalt, was zusätzlich etwas widersprüchlich ist, da Benson zuvor diesen Kontrollbereich als fundamental für die Lernendenautonomie bezeichnet hat (vgl. ebd.: 99).

Anhand bisheriger Erläuterungen wird sichtbar, wie mehrdimensional und komplex das Konzept von Lernendenautonomie ist und wie unterschiedlich es verstanden werden kann. Darüber hinaus gibt es Konzepte, welche mit der Autonomie unmittelbar verbunden sind und welche auf die autonome Haltung von Lernenden starken Einfluss ausüben. Dazu gehören die von Lernenden gesammelten Erfahrungen, die erworbenen Kompetenzen und die Motivation, die stark voneinander abhängig sind (vgl. Wilczyńska 2011: 53). Nach Wilczyńska sollten autonome Lernende nicht nur über notwendiges Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, um selbstgesteuert zu lernen, sie müssen vor allem dazu bereit und motiviert sein, um überhaupt eigenständig Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu unternehmen. Nach ihrem Konzept spielt neben den kognitiven und operativen Lerndimensionen auch die volitionale eine entscheidende Rolle. Neben den Beziehungen und gegenseitigen Einflüssen zwischen Autonomie und weiteren Konzepten wird in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung auch die Förderung bestimmter Kompetenzen im Rahmen des selbstständigen Lernens untersucht. Bis dato ist besonders die Relation zwischen Autonomie und der Förderung interkultureller Kompetenz umstritten. Während viele DidaktikerInnen behaupten, dass interkulturelles Lernen und die Autonomisierung von Lernenden nicht einfach miteinander einhergehen (vgl. die Diskussion bei Schmenk 2008: 347-373), argumentieren Boeckmann (vgl. 2015) und Janachowska-Budych (vgl. 2014), dass beides zugleich entwickelt werden könne. Sie gehen von einem sozio-politischen Verständnis von Autonomie aus und behaupten, dass durch lernendenzentriertes Unterrichtsvorgehen über interkulturelles Lernen zur Autonomisierung der Fremdsprachenlernenden beigetragen werden könne bzw., dass durch die Förderung von „autonomen Lernen“ im FSU gleichzeitig Kompetenzen und Haltungen aufgebaut würden, die Teil der interkulturellen Kompetenz sind (z.B. reflexive und offene Haltung, Selbstbewusstsein, kritisches Denken, vgl. Boeckmann 2015: 95, Janachowska-Budych 2014: 407). Boeckmann geht dabei davon aus, dass Autonomie eine Eigenschaft von Gruppen sein kann (vgl. ebd.: 91). Beide Lernformen, d.h. autonomes sowie interkulturelles Lernen,

sind Boeckmann (vgl. 2015: 97) und Janachowska-Budych (vgl. 2014: 407) zufolge kompatibel und gegenseitig gewinnbringend. Zur gleichzeitigen Förderung beider Lernziele eignen sich Boeckmanns Ansicht nach

besonders solche aufgaben- bzw. projektorientierten Lernformen (...), die eine kooperative Komponente enthalten und den Lernenden ermöglichen, über einen längeren Zeitraum (eine ganze Unterrichtseinheit oder unter Umständen auch mehrere) kontinuierlich selbstorganisiert an einer Thematik zu arbeiten und dabei in der Regel auch ein präsentationsfähiges Produkt zu erarbeiten.

(Boeckmann 2015: 95)

Als Beispiele nennt er u.a. WebQuests, E-Tandems, digitale Instrumente und die Selbsterarbeitung von Produkten. Zwar könnte ohne Zweifel auf diese Art und Weise in einem bestimmten Maße zur Autonomisierung von Fremdsprachenlernenden beigetragen werden, dennoch lassen sich die von Boeckmann beschriebenen Lernsituationen nicht als selbstgesteuertes Lernen bezeichnen, sondern lediglich - sowie er es auch selbst formuliert hat – als *selbstorganisiert*.

Neben der umstrittenen Relation zwischen Autonomie und dem selbstgesteuerten Lernen erschwert eine Vielzahl von verwandten Begriffen in der Pädagogik zusätzlich die genaue Beschreibung von einschlägigen Lernsituationen. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildung und Pädagogik wird zwischen *selbstgesteuertem*, *selbstorganisiertem* und *selbstreguliertem Lernen* differenziert. Selbstgesteuertes Lernen wird in solchen Differenzierungen als „eine komplexe Handlung verstanden, die (in hohem Maße) aus genuinen Interessen und Bedürfnissen der lernenden Person hervorgeht, und welche keiner die Person einschränkenden Ziel- und Ergebniskontrollen unterliegt“ (Schmelter 2004: 257). Mit selbstorganisiertem Lernen wird nur das Management der Lernprozesse und Lernaktivitäten gemeint und daher bildet es einen Teilbereich des selbstgesteuerten Lernens und zwar den technischen (vgl. Schmelter 2004: 258). Die selbst von den Lernenden getroffenen Entscheidungen betreffen die Rahmenbedingungen des Lernens, z.B. den Ort, die Zeit und Dauer des Lernens oder Lernmaterialien. Der wesentliche Unterschied zum selbstgesteuerten Lernen besteht in der Bestimmung der Lernziele und Inhalte, die von außen aufgegeben werden können (vgl. Zürcher 2007: 26), meistens von einer Lehrperson. Der letzte Begriff, d.h. das selbstregulierte Lernen, betrifft den „mental-operative[n] Teilbereich des selbstgesteuerten Lernens“ (Schmelter 2004: 258), d.h. die Ausübung der Kontrolle über den Lernprozess. Es umfasst die kognitive, metakognitive sowie motivationale und volitionale Dimensionen des Lernens (vgl. Landmann et al. 2015: 46). Im Unterschied

zum selbstgesteuerten Lernen „können die Ziele des selbstregulierten Lernens und auch die Überprüfung der Lernergebnisse gänzlich der Kontrolle der Lerner entzogen sein“ (Schmelter 2004: 316). Damit sind z.B. curriculare Vorgaben oder Prüfungen und Tests, die mit Noten bewertet werden, gemeint. Die externe Festlegung der Lernziele und Inhalte ähnelt dem selbstorganisierten Lernen. Selbstreguliertes Lernen hingegen umfasst zusätzlich noch die Überwachung und Regulierung des Lernprozesses.

Wie es sich aus den oben dargelegten Ausführungen ergibt, scheinen die Begriffe der Lernendendautonomie und des selbstgesteuerten Lernens im Laufe der Zeit weitgehend miteinander zu verschwimmen. Eine einheitliche und präzise Begriffsdefinition erschwert auch die Tatsache, dass sich die Gestaltung von Lernprozessen sowohl im außerschulischen Bereich als auch im Fremdsprachenunterricht in den letzten Dekaden stark verändert hat. Aus diesem Grund wird im nächsten Unterkapitel auf die Charakteristik des selbstgesteuerten Lernens im 21. Jahrhundert und dessen Verknüpfung mit der Medienkompetenz eingegangen.

3.2. Selbstgesteuertes Lernen im digitalen Zeitalter

Außer Zweifel steht, dass sich selbständiges Lernen und der Weg zur Autonomieentfaltung aufgrund veränderter Rahmenbedingungen heutzutage von ihren früheren Erscheinungsformen deutlich unterscheiden. Dies verursachte der fast unbegrenzte Zugang zu fremdsprachlichen Ressourcen, der vor allem dem Internet zu verdanken ist. Es ist für Lernende in mehrfacher Hinsicht einfacher, selbstgesteuert, -organisiert bzw. -reguliert zu lernen. Einrichtungen wie Selbstlernzentren oder Mediatheken verlieren allmählich an Bedeutung. Auch in der Fachdiskussion zur Lernendendautonomie ist eine Veränderung zu beobachten. Der Fokus der Untersuchungen und Arbeiten verlagert sich von der Autonomieförderung Lernender hin zur Erfassung und Beschreibung des komplexen Sachverhaltes, welchen das selbstgesteuerte Lernen außerhalb des Klassenzimmers heutzutage ausmacht (vgl. Benson 2013: 840f.). Um moderne Lernaktivitäten in non-formalen oder informellen Lernkontexten, darunter auch digitale Praktiken und der in dieser Arbeit untersuchte Einsatz von Fernsehserien, beschreiben und unterscheiden zu können, differenziert Benson folgende vier Kriterien zur deren Charakterisierung: Ort (*location*), Grad der Formalität (*formality*), Art der Unterweisung (*pedagogy*) und Kontrollausübung (*locus of control*) (vgl. Benson 2011: 8-12). Das Kriterium des Ortes bezieht sich auf die Umgebung, in der Lernhandlungen unternommen werden. An dieser Stelle muss

unterstrichen werden, dass die Bezeichnung *außerschulischer Lernort* nicht gleich selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen impliziert, denn dieser Begriff betrifft beispielsweise auch private Sprachschulen, Nachhilfestunden oder von einer Lehrperson veranstaltete Kino- oder Museumsbesuche, wo auch gelernt wird⁸². Analog kann auch in einer Schule selbstgesteuert oder zumindest selbstorganisiert gelernt werden, indem SchülerInnen z.B. eigene Tutorien-Gruppen gründen, Filmabende organisieren oder nachmittags die Lernmaterialien der schulischen Bibliothek bzw. Mediathek für das Selbststudium nutzen. Das zweite von Benson formulierte Kriterium, d.h. des Formalitätsgrades, umfasst solche Lernformen wie das formale, non-formale und informale Lernen (für genaue Explikationen siehe weiter unten). Es beschreibt das Ausmaß, in dem das Lernen unabhängig von institutionalisierten und organisierten Kursen sowie Zertifizierungen stattfindet (vgl. Benson 2011: 10). Das dritte Kriterium der Art der Unterweisung bezieht sich auf den Einsatz formaler Instruktion, d.h. auf die Frage, ob eine Lehrperson in eine Lernhandlung involviert ist, sei es ein/e Lehrende, TutorIn oder KollegIn. Zudem gibt es pädagogische Unterweisungen nicht nur in Schulen und anderen Bildungsstätten, sondern auch im Fernsehen (z.B. der für Englischlernende geführte Sender *English Club TV*) oder im virtuellen Raum, z.B. auf YouTube, wo sich hunderte von Kanälen finden, die dem Sprachenlernen dienen. Zu diesem Kriterium zählt Benson auch die Selbstinstruktion und das naturalistische Lernen als zwei gegenteilige Lernformen außerhalb der Schule. Während bei der Selbstinstruktion die Lernenden gezielt pädagogische Handlungen vornehmen und auch Selbstlernbücher, Grammatiken, Sprachlernsoftware oder didaktisierte Sendungen, Filme und Fernsehserien nutzen, die die Rolle des „Instruktors“ übernehmen, eignen sich beim naturalistischen Lernen Lernende eine Fremdsprache durch Kommunikation mit anderen an, vollkommen nebenbei und ohne die Absicht zu haben, tatsächlich etwas zu lernen (vgl. ebd.: 11). Das letzte Kriterium zur Beschreibung von Lernpraktiken in der modernen Welt, d.h. der Aspekt der Kontrollausübung, betrifft das Treffen von Entscheidungen und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Hier schließt sich der Bogen zu den bereits weiter oben im Detail diskutierten Begriffen der Autonomie und Selbststeuerung. In Bezug auf moderne, oft digitale Lernpraktiken, aber auch Lernhandlungen, die audiovisuelle Medien, darunter Fernsehserien, involvieren, muss an dieser Stelle festgestellt werden, dass der anfänglich gezielt eingeleitete Lernprozess bei

⁸² Zum Potenzial außerschulischer Lernorte siehe u.a. folgende Sammelbände: Burwitz-Melzer / Königs / Riemer (2015), Erhorn / Schwier (2016), Gehring / Stinshof (2010).

manchen Lernenden außer Kontrolle geraten könnte. Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich in letzter Zeit immer mehr durch Exploration der Lernumgebung und der sich aus ihr ergebenden Lernmöglichkeiten aus, als durch die gezielte Verfolgung von einmal festgelegten Lernzielen (vgl. Ito et al. 2008: 2). Wenn Lernende von einer Fernsehserie regelrecht vereinnahmt werden, könnte sich ihr Fokus geradezu auf reine Unterhaltungszwecke oder andere Aspekte verschieben. Diese Erscheinungsform des Lernens nennt Benson *selbstgesteuertes naturalistisches Lernen* (*self-directed naturalistic learning*) und definiert sie folgendermaßen – „the learner sets up a naturalistic learning situation with the intention of language learning, but once engaged in the situation, switches the focus of attention to communication, enjoyment or learning something other than language itself“ (Benson 2011: 11). Unterhaltung ist ein wichtiger Bestandteil moderner Lernpraktiken. Audiovisuelle und digitale Lernhandlungen gestatten es, sowohl das Lernen einer oder mehrerer Sprachen als auch Spielen und Spaß miteinander zu vereinbaren⁸³. Ferner kann sich jemand auch eine Fremdsprache aneignen, obwohl er sich gar nicht mit diesem Ziel in fremdsprachliche Kommunikation engagiert hat – „Although they [digital practices, KChM] often involve language learning, they are not necessarily engaged in for this purpose and they are a more or less natural consequence of the growth of global web services such as fan fiction, image and video sharing, and social network sites“ (Benson 2013: 841). In der beschriebenen Situation könnte allerdings nicht mehr die Rede vom selbstgesteuerten Lernen sein.

Das Kriterium des Formalitätsgrades bedarf noch einer genaueren Ausführung. In der Pädagogik und in der Fremdsprachendidaktik wird zwischen dem *formellen*, *informellen* und *non-formalen Lernen* (auch nichtformelles, nichtformales, nicht-formales Lernen) unterschieden. Die letzten beiden Begriffe wurden in Abgrenzung zur formalen und institutionalisierten Bildung konzipiert und von der Europäischen Kommission klar definiert (vgl. 2001: 33, 35). Sie lassen die kognitiven und operativen Dimensionen des Lernens weitgehend aus und richten sich nach strukturellen Kriterien. In Gegensatz zu weitverbreiteten Lesarten des Begriffs *informelles Lernen*, kann diese Lernsituation auch in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen stattfinden, wenn außerhalb des Unterrichts gelernt wird. Nach Zürcher findet informelles Lernen „in jeder Bildungs- und Lebenssituation statt, in und außerhalb von Bildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz und in der Freizeit“ (Zürcher 2007: 13), also auch bei der Rezeption von

⁸³ Benson bezeichnet solche Lernpraktiken in seinen Arbeiten mit dem Attribut *translingual* (vgl. 2013: 841).

Fernsehserien, und umfasst gegen drei Viertel des gesamten Lernens (vgl. ebd.: 23). Somit ist es ein sehr breit angelegtes Konzept. Das informelle Lernen kann zielgerichtet sein, ist aber meistens nichtintentionell, inzidentell und beiläufig (vgl. Europäische Kommission 2001: 33). Das *non-formale Lernen* hingegen findet an außerschulischen Bildungsorten statt, u.a. in Vereinen oder Sozialdiensten (vgl. Zürcher 2007: 13). Es unterscheidet sich vom informellen Lernen vor allem dadurch, dass es strukturiert und zielgerichtet ist (vgl. auch Molzberger 2007: 33). Zusammenfassend formuliert Zürcher:

Informell wird im Alltag oder auch am Arbeitsplatz gelernt, ohne Curriculum und üblicherweise ohne Zertifikat. Nicht-formales Lernen liegt zwischen diesen beiden Lernformen [formell und informell, KChM]: Es wird zwar zielgerichtet nach einem strukturierten Plan gelernt, aber es erfolgt üblicherweise keine Zertifizierung.

(Zürcher 2007: 9)

Selbstgesteuertes Lernen und verschiedene Formen des Selbstlernens überschneiden sich häufig mit informellem Lernen. Molzberger behauptet, dass informelles Lernen oft ein Oberbegriff für diese sein könne (vgl. 2007: 64). Allerdings sind die Begriffe nicht eins zu eins austauschbar, da sie das Lernen aus unterschiedlicher Perspektive beleuchten. Während die erste Lernform sich auf das Subjekt und seine Selbststeuerung bezieht, betreffen die Weiteren die strukturelle Form.

Eine der Überschneidungen von informellem Lernen und Selbstlernen liegt darin, dass das informelle Lernen im Alltag häufig selbstorganisiert, als bewusster Lernprozess, verläuft. (Es kann aber auch nebenbei, ohne bestimmte Absicht stattfinden).

(Zürcher 2007: 26)

An dieser Stelle werden die verschiedenen theoretischen Hintergründe sichtbar. In der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wird das „nebenbei“-Lernen traditionell als inzidenteller Spracherwerb bezeichnet, da es größtenteils unbewusst und nicht intentionell verläuft⁸⁴. Der Begriff des informellen Lernens hingegen umfasst nicht den beiläufigen, ungezielten Spracherwerb, sondern bezieht sich stark auf außerschulische Lernorte.

Audiovisuelle Medien ermöglichen in besonderer Form informelles, selbstgesteuertes Lernen, indem sie zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können (z.B. auf Smartphones, Tablets oder Laptops). Es darf jedoch nicht gleich angenommen werden, dass die Nutzung dieser Medienart selbstgesteuertes Lernen garantiert. Es bedarf nämlich einer ausgeprägten Medienkompetenz, um kompetent mit solchen Lernressourcen umgehen zu können. Medien spielen heutzutage eine zentrale Rolle in

⁸⁴ Mehr dazu sowie eine kritische Hinterfragung siehe in Kap. 3.3.

der menschlichen Wahrnehmung und Wissenskonstruktion. Es scheint fast unmöglich zu sein, sich von audiovisuellen und digitalen Medien vollkommen abzuschalten. Schmenk schreibt sogar von einem Zustand „medialer Verstrickung“ (2008: 389). Dazu tragen auch Bemühungen seitens der Europäischen Union bei, alle BürgerInnen zum lebenslangen Lernen anzuregen und sie „fit für eine Wissensgesellschaft“ zu machen (vgl. ebd.: 374, 378), indem z.B. jeder Person ein Internetzugang gesichert werden sollte. Trotz ihres zentralen Stellenwerts wird Medienkompetenz dennoch allzu oft auf „*Computer Skills* oder *User Skills*“ (Schmenk 2008: 374, vgl. auch ebd.: 374-378) reduziert und wird von einer technischen und instrumentellen Auffassung dominiert. Allerdings wurde bereits in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit dargestellt, dass Medienkompetenz viel mehr ausmacht. Darüber hinaus stehen die Begriffe der *Medienkompetenz* und der *Autonomie* in enger Beziehung zueinander und könnten bei gemeinsamer Betrachtung mehr Einsichten in beide Forschungsfelder einbringen. Barbara Schmenk meint:

Mit einem reflektierten Begriff von Autonomie ist es nicht nur gut möglich zu zeigen, wie wenig autonom das selbst gesteuerte medial unterstützte Lernen häufig ist, sondern auch, Perspektiven aufzuzeigen, inwiefern ein reflektierter Autonomiebegriff geeignet sein kann, das Konstrukt von Medienkompetenz zu erhellen und auch im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu differenzieren.

(Schmenk 2008: 390)

Die für Lernende als Quellen dienenden medialen Texte sollten kritisch hinterfragt werden und in Bezug auf ihre Glaubwürdigkeit eingeschätzt werden. Ob dies Fremdsprachenlernende bei der Nutzung von audiovisuellen Medien und insbesondere von Fernsehserien auch tatsächlich tun, bleibt eine offene Frage, darf aber bezweifelt werden. Zusätzlich sollten Lernende auch im Stande sein, mit ihnen kreativ umgehen und gestalten zu können und auch dies scheint keineswegs automatisch einzutreten.

Die Rolle der Medienkompetenz im selbstgesteuerten Lernen unterstreichen auch die Interessierten selbst (vgl. Biechele 2004). In einer schriftlichen, nicht repräsentativen Befragung zum subjektiven Verständnis von Medienkompetenz und deren Bedarf, wurde der Medienkompetenz von Fremdsprachenlernenden sehr große Bedeutung in Bezug auf autonomes Lernen eingeräumt (vgl. Biechele 2004: 162). Als sehr hoch wurde auch das Potenzial neuer (i.e. audiovisueller und digitaler) Medien für selbstständiges Lernen eingestuft (vgl. ebd.: 164). Von den drei von Biechele bestimmten Dimensionen der Medienkompetenz, d.h. der *technischen*, *semantischen* und *pragmatischen* (vgl. Biechele 2004: 156, in Anlehnung an Maier 1998), erhielt die letztere die höchste Signifikanz in den erteilten Antworten. Unter der *pragmatischen Dimension* versteht die Autorin die

„Fähigkeit, Medien aktiv, medienadäquat und eigenverantwortlich zur Kommunikation bzw. als Mittel sozialer Interaktion verwenden zu können, persönliches (Medien)Handeln an ausgebildeten Wertmaßstäben zu orientieren“ (ebd.: 156). Die erhobenen Antworten richteten sich vor allem auf die medienadäquate Nutzung von Medien für eigene Ziele und Bedürfnisse aus. Darüber hinaus äußerten die Befragten den Wunsch, sowohl über die Anwendung und Nutzung des Internets als auch von Filmen und Fernsehprogrammen in ihrer Ausbildung mehr zu erfahren (vgl. ebd.: 168f.). Solch ein Desiderat und der daraus entstandene Bedarf gehen auch aus anderen Studien hervor, die zeigen, dass die Omnipräsenz von Medien sich keineswegs direkt auf einen kompetenten Umgang mit ihnen im Kontext selbstgesteuerten, -regulierten oder -organisierten Lernens niederschlägt (vgl. Lai / Gu 2011, Lai 2015, Umino 2011, Winke / Goertler 2008). In einer Langzeitstudie von Umino (vgl. 2011) wurden erwachsene Japanisch-Lernende auf Anfängerniveau erst durch vorbereitete Selbstlernmaterialien mit Anweisungen und Maßnahmen zur Reflexion darüber angeregt, audiovisuelle Medien im Rahmen selbstregulierten Lernens einzusetzen. Die TeilnehmerInnen gingen nach wenigen Wochen von einer anfänglich materialzentrierten Selbstinstruktion allmählich zu einer lernendenzentrierten Selbstinstruktion in Kleingruppen über (vgl. Umino 2011: 207) und wollten auch zukünftig auf diese Art und Weise weiterlernen (vgl. ebd.: 197f.). Dabei gaben sie zu, dass sie nie zuvor auf diese Art und Weise mit audiovisuellen Medien gelernt hatten (vgl. ebd.: 189).

In diesem Unterkapitel wurde schon mehrmals darauf hingewiesen, dass die Konzepte von Medienkompetenz und selbstständigem Lernen bzw. von Lernendenautonomie in einem Wechselspiel miteinander stehen und einhergehen. Biechele behauptet sogar, dass die Medienkompetenz sowohl ein Instrument als auch ein Ziel des „autonomen Lernens“ sei, denn ohne sie wäre selbstgesteuertes Lernen heutzutage nicht umsetzbar. Es erfordere „die Kenntnis medialer Angebote, prozedurales Wissen im Bereich der Informationsdistribution, der -selektion, der -verbreitung, der -anwendung und der -gestaltung“ (2004: 167). Deshalb wundert es nicht, dass manche Studien zur Autonomieförderung von Lernenden versuchen, diese über gezielten Medieneinsatz zu erlangen. Nicht selten betreffen sie Studierende verschiedener Philologien und Fremdsprachendidaktiken – zum einen, weil diese für Untersuchungszwecke leicht „zugänglich“ sind, zum anderen, weil sie in Zukunft als Multiplikatoren und weitere VermittlerInnen, in diesem Falle FördererInnen, arbeiten werden und über solche Kompetenzen verfügen müssen oder zumindest sollten. Dieser

Auffassung kann die Studie von Cichoń (2008) zugeordnet werden. Die Forscherin führte ein didaktisches Projekt durch, das die Autonomisierung von Romanistik-Studierenden durch den regelmäßigen Umgang mit authentischen audiovisuellen Materialien des frankophonen öffentlichen Fernsehens⁸⁵ zum Ziel hatte. Die Aufgabe der Studierenden war es, das Programm regelmäßig zu verfolgen und die verfügbaren Aufgaben zu lösen. Somit wollte die Forscherin den Studierenden die eigenen Lernstile und -strategien bewusst machen und vermitteln sowie metakognitive Strategien fördern, damit sie später erfolgreich beim selbständigen Lernen eingesetzt werden könnten (vgl. Cichoń 2008: 349, 351). Da die Studierenden gleichzeitig auch zukünftige Lehrkräfte waren, wurden sie im Präsenzunterricht auf bestimmte Übungen aufmerksam gemacht und gebeten, auf dieser Grundlage eigene Beispiele zu entwerfen. Lehrpersonen können nämlich die Nutzung von Medien durch Lernende im Rahmen selbstgesteuerten Lernens beeinflussen, indem sie einschlägiges Wissen und Fähigkeiten vermitteln, Empfehlungen von geeigneten Quellen anbieten sowie Einfluss auf die Motivation und Einstellung nehmen⁸⁶ (vgl. Lai 2015: 77f., Lai et al. 2017: 1122-1125).

3.3. Exkurs: Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb

Es kann angenommen werden, dass selbstgesteuertes Lernen mit Fernsehserien an der Grenze zwischen natürlichem Sprachenerwerb und gezieltem Sprachenlernen verläuft. Beide seit langer Zeit in der Fremdsprachenforschung etablierten Begriffe betreffen im Allgemeinen das Aneignen einer Fremd- bzw. Zweitsprache, werden einander aber oft gegenübergestellt. An dieser Stelle möchte ich eine allgemeine Explikation von Königs heranzuführen, die neuere Tendenzen in der Forschung berücksichtigt:

Mit dem Erwerb einer Sprache wird assoziiert, dass der Aneignungsvorgang weitgehend ungesteuert und außerhalb unterrichtlicher Unterweisungsszenarien stattfindet. Demgegenüber bezeichnet Lernen den einer Steuerung unterliegenden Aneignungsvorgang, der sich überwiegend in einer Form von Unterricht abspielt und von diesem auch in erheblichem Umfang beeinflusst wird.

(Königs 2016b: 281)

⁸⁵ Es handelt sich um das Programm *7 jours sur la planète* (TV5MONDE), das auf der zugehörigen Internetseite regelmäßig didaktisch aufbereitet wird (von CAVILAM) und Transkriptionen, Zusammenfassungen, Verständnisübungen sowie Übungsvorschläge für den Einsatz im Unterricht erhält. Ein ähnliches Angebot bietet für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Deutsche Welle (vgl. <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> [02.12.2019]).

⁸⁶ Mehr zu bestimmten Faktoren, die seitens der Lehrpersonen die Nutzung von Medien und neuen Technologien im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens beeinflussen können sowie zu diesbezüglichen kulturellen Unterschieden siehe in Lai et al. (2017).

Diese Dichotomie resultiert aus der Annahme der in den 1980er Jahren formulierten *Monitor-Hypothese* (vgl. exemplarisch Krashen 1981) und der *Erwerb-Lernen-Hypothese* (vgl. Krashen / Terrell 1983: 26f.). Nach diesen Hypothesen erfolgt das Lernen bewusst, gezielt und systematisch sowie unterliegt internen oder externen Überprüfungen. Der Erwerb einer Sprache hingegen ist unbewusst, intuitiv und oft beiläufig. In der Alltagspraxis lassen sich jedoch beide Begriffe nicht klar voneinander trennen. Die Aneignungssituationen bedingen selten nur eine Form. Wie Sopata anmerkt (vgl. 2009: 79), sind beide Prozesse natürlich und werden durch innere Erwerbsmechanismen gelenkt. Rösler bezeichnet diese Unterscheidung als prototypisch (vgl. Rösler 2012: 18). Zudem lässt sich aus der Untersuchungsperspektive nur äußerst selten mit vollkommener Sicherheit feststellen, ob ein bestimmtes Ergebnis einem Lern- oder einem Erwerbsprozess zu verdanken ist. Des Weiteren stellen einige ForscherInnen den unterschiedlichen Modus beider Aneignungsvorgänge in Frage. Dass sich diese Prozesse tatsächlich unterscheiden, bezweifeln u.a. Roche (vgl. 2005: 91, 107), Ellis (vgl. 2012: 6) und Königs (vgl. 2016b: 283f.). Aus den oben genannten sowie weiteren Gründen wurde mehrmals postuliert, einen neutralen Begriff zu verwenden, z.B. *Sprachaneignung* (vgl. Königs 2016b: 284), was sich aber in der deutschsprachigen Fachliteratur bis heute nicht durchgesetzt hat. In der englischsprachigen Literatur wird weitgehend der Begriff *second language acquisition* verwendet, der sich häufig auf beide Aneignungsprozesse bezieht. Roche regte die direkte Übersetzung dieses Begriffes auch für deutschsprachige Arbeiten an, indem er meinte: „Wer diesen terminologischen Problemen ausweichen will, verwendet neutral den Begriff *Spracherwerb* und spezifiziert in den weiteren Ausführungen, um welche Art es sich handelt, also zum Beispiel *Spracherwerb im Unterricht* oder *am Arbeitsplatz*“ (Roche 2005: 91)⁸⁷.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Ausdifferenzierung bildet der unterschiedliche Gebrauch von Sprachdefinitionen. Der englische Terminus *second language* wird in der anglo-amerikanischen Forschung überwiegend in Bezug auf jede Sprache verwendet, die nach der ersten, also der Muttersprache, angeeignet wird (vgl. Ellis 2012: 5, Gass / Selinker 2008: 7). Demgegenüber wird in der deutschen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung weitgehend zwischen der *Zweitsprache* und *Fremdsprache* unterschieden, wobei diese Unterscheidung nicht immer trennscharf und eindeutig ist. Die traditionelle Differenzierung erfolgt vor allem nach soziolinguistischen Kriterien, d.h. danach, welche

⁸⁷ Ähnlich geht auch Sopata vor, indem sie den Begriff *Spracherwerb* benutzt (vgl. 2009: 22).

Rolle die jeweilige Sprache in der Gesellschaft, in der die Sprache erlernt wird, spielt. Beispielhaft wird die Situation, in der kanadische Kinder, für die Englisch die Muttersprache ist, in der Schule Französisch lernen, als Zweitsprachenerwerb bzw. -lernen bezeichnet, da Französisch die zweite Amtssprache in Kanada ist. Wenn dagegen polnische Kinder Französisch als Schulfach haben, dann wird diese Lernsituation zweifellos als Fremdsprachenlernen beschrieben. Wenn also eine Sprache die Rolle einer Amtssprache in einer jeweiligen Gesellschaft spielt und wichtig für „das Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext“ (Rösler 2012: 31) ist, so wird häufig in Bezug auf den Lernort vom Zweitsprachenerwerb gesprochen. Ein weiteres Kriterium, welches in Definitionen als Grundlage für eine Differenzierung dient, ist der Modus des Lernens und zwar, ob eine Sprache natürlich und ungesteuert erworben oder gesteuert in Kursen bzw. im Schulunterricht angeeignet wird. Obwohl das Qualitativ *gesteuert* für das Fremdsprachenlernen in meisten Fällen zutreffend ist, lässt sich die Bezeichnung *natürlicher Spracherwerb* in Bezug auf die Zweitsprachenaneignung nicht konsequent aufrechterhalten. Zwar erfolgt der frühe Zweitsprachenerwerb bei Kleinkindern großteils auf eine natürliche Art und Weise⁸⁸, aber im späteren Alter nimmt der Erwerbsprozess häufig eine immer mehr gesteuerte Form an. Das betrifft besonders Orientierungs- und Sprachkurse, an denen viele erwachsene MigrantInnen als auch ihre Kinder teilnehmen. Nichtsdestoweniger erwerben sie gleichzeitig auch parallel die Sprache in ihrer neuen Umgebung. Deswegen sollte konstatiert werden, dass die Aneignung einer Zweitsprache sowohl natürlich als auch gesteuert erfolgt (vgl. Rösler 2012: 31). Darüber hinaus wird in der Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung noch oft auf das Kompetenzniveau und/oder auf die Aussprache zurückgegriffen (vgl. Rösler 2012: 26f.). Folgt man dieser Argumentation, so erlangt man in der Zweitsprache eine nahezu muttersprachliche Kompetenz, wohingegen zwischen der Fremdsprachen- und Erstsprachekompetenz größere Unterschiede aufzuzeichnen sind. Dass dies oft nicht der Fall ist, zeigt bereits der kontrovers diskutierte Begriff der *doppelten Halbsprachigkeit* (vgl. Montrul 2018 – insbesondere S. 20-22, Riehl 2014: 78f., Schneider 2015: 30). Fügt man zu all den genannten terminologischen Problemen im deutschsprachigen Raum im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache noch den Begriff *acquisition* hinzu, der sich sowohl auf den Erwerb im engen Sinne als auch auf das Lernen beziehen kann, so kann es ohne klare Präzisierung der Begriffe oft zu

⁸⁸ Großteils, obwohl auch von anderen InterlokutorInnen und Eltern gesteuert.

Missverständnissen kommen, welche Sprachenaneignungssituation gemeint wird. Einerseits scheint es also unabdingbar zu sein, die Begriffe möglichst trennscharf zu differenzieren, andererseits gibt es so viele Grenzfälle und Mischformen, dass viele der formulierten Kriterien nicht immer zutreffend sind⁸⁹.

Im Gefolge der Tendenz, im Rahmen der Fremdsprachenforschung die genannte begriffliche Dichotomie zwischen Erwerb im engen Sinne und Lernen aufzuheben, und den Terminus *Erwerb* als *Umbrella*-Begriff zu verwenden, findet man in der aktuellen Forschungsliteratur die Begriffe des *gesteuerten* und *ungesteuerten Zweitspracherwerbs*. Allgemein formuliert, bezieht sich der gesteuerte Spracherwerb auf das Lernen im Unterricht, wohingegen der ungesteuerte, oder anders „natürliche“⁹⁰, Spracherwerb „außerhalb des Unterrichts oder tutorieller Betreuung“ erfolgt (Roche 2005: 90, vgl. auch Ellis 2012: 6, Sopata 2009: 78). Dieser Beschreibung zufolge könnte man beide Erwerbssituationen auch mit den aus der Pädagogik stammenden Begriffen *formales* und *informelles Lernen*⁹¹ bezeichnen, die sich – wie oben ausgeführt – auf räumliche Kriterien beziehen. Sie zeigen allerdings nicht den Unterschied, welcher mit den Attributen *gesteuert* und *ungesteuert* verdeutlicht werden sollte, d.h. ob der Erwerb geplant und betreut oder unbeaufsichtigt und unstrukturiert erfolgt. Zu betonen ist auch, dass mit dem Terminus *gesteuert* in erster Linie die Fremdbestimmung von Lernbedingungen und Inhalte gemeint ist (vgl. Rösler 2012: 22). Der ungesteuerte Spracherwerb hingegen findet in einem authentischen Sprachumfeld statt, in dem der Erwerbsprozess nicht intentionell „manipuliert“ wird. Demgegenüber findet gesteuerter Erwerb in stark formalisierten Kontexten statt, wie z.B. im Fremdsprachenunterricht, der sich nach bestimmten Curricula und Plänen richtet, und der von einer Lehrperson gestaltet wird (vgl. Dörnyei 2009: 19f.).

Um den Aneignungsprozess aus der Perspektive von Kognition und Kontrolle zu beleuchten, unterscheidet man zudem zwischen einem *bewussten (explicit)* und *unbewussten (implicit)* Spracherwerb. Im ersten Fall (expliziter Spracherwerb) richten Fremdsprachenlernende ihre Aufmerksamkeit auf ein sprachliches Element, um es zu erlernen, und unternehmen zielführende und bewusste Handlungen, die dies ermöglichen

⁸⁹ Mehrere Beispiele von schwierigen Zuordnungsfällen und gemischten Aneignungssituationen beschreiben u.a. Rösler (vgl. 2012: 17-32) und Sopata (vgl. 2009: 20-23).

⁹⁰ Sopata findet diese Dichotomie sowie die Bezeichnungen *ungesteuert* und *natürlich* irreführend, „weil beide Prozesse doch natürlich sind und beide durch innere Erwerbsmechanismen zu einem gewissen Grad gesteuert werden“ (2009: 78). Dennoch hat sich das Begriffspaar bereits etabliert, was auch sie dazu veranlasst hat, es weiter in ihren Arbeiten zu verwenden.

⁹¹ Zu den Begriffsdefinitionen siehe Kap. 3.2.

sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf die Suche nach Regularitäten im sprachlichen Input, die ihnen die Formulierung von (vor allem grammatischen) Regeln erlaubt (vgl. Dörnyei 2009: 136). Im zweiten Fall (impliziter Spracherwerb) hingegen verarbeitet das Gehirn automatisch Informationen und behält sie, ohne dass dies der „lernenden“ Person bewusst ist. Dieser Prozess basiert auf *bottom-up*-Mechanismen (vgl. ebd.: 138) und wird in der Psychologie und Pädagogik mit dem Begriff *beiläufiges Lernen* bezeichnet. Mit dem Kriterium des Bewusstseins geht in der Literatur oft das Kriterium der Intentionalität einher. Nach Rod Ellis ist „implicit learning (...) typically defined as learning that takes place without either intentionality or awareness“, „explicit learning, however, is necessarily a conscious process and is likely to be intentional“ (Ellis 2012: 7). Obwohl beide Aspekte häufig miteinander assoziiert werden, muss ein intentionell eingeleiteter Aneignungsprozess nicht unbedingt in weiteren Schritten bewusst verlaufen und muss die nicht-zielgerichtete und inzidentelle Sprachaneignung nicht immer unbewusst sein. Beide Oppositionspaare nähern sich dem Aneignungsprozess aus einer anderen Perspektive. Während das Qualitativ *bewusst* auf eine kognitive Kategorie zurückzuführen ist, wird mit dem Begriff *intentionell* der volitionale Aspekt betont (vgl. Dörnyei 2009: 142). Darüber hinaus sind Lernsituationen und sprachliche Aufgaben in der Wirklichkeit weder rein implizit noch rein explizit, sondern beides zugleich - „virtually everything cognitively interesting that people do is a complex blend of consciously controlled processing that is declarative in nature and implicit, automatic functioning that lies largely outside of awareness“ (Reber 2003: 488, zitiert in Dörnyei 2009: 137). Demzufolge kann ein intentionell in Gang gesetzter Lernprozess auf der Verarbeitungsebene weitgehend implizit verlaufen. Zudem erfordern sowohl das zielgerichtete als auch das inzidentelle Lernen eine Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Elemente und ihre Wahrnehmung (vgl. Dörnyei 2009: 142), was der Ausgangspunkt zur Formulierung der *noticing*-Hypothese war (vgl. Schmidt, R. 2001, für eine genauere Beschreibung der Hypothese siehe weiter unten). Des Weiteren können viele inzidentell angeeignete Informationen der lernenden Person durchaus bewusst und leicht abrufbar sein. Somit kommen wir zum weiteren Punkt, i.e. den Bezugsfeldern der Dichotomie *bewusst-unbewusst*. Diese Gegenüberstellung betrifft drei verschiedene Konzepte – das Lernen, das Wissen und das Gedächtnis (vgl. Dörnyei 2009: 135). Der erste Begriff umfasst die Enkodierung der Informationen und deren Aneignung. Die zwei weiteren beziehen sich entsprechend auf das Ergebnis des Lernens und auf das Abrufen der gespeicherten Informationen.

Laut Ellis resultieren der unbewusste und bewusste Fremdspracherwerb in verschiedenen Typen des Wissens, d.h. entsprechend im impliziten oder expliziten (vgl. Ellis 2012: 7, zur Charakterisierung dieser vgl. ebd.: 418). Demgegenüber argumentiert Dörnyei, dass so eine einfache Weiterführung nicht zu rechtfertigen sei. Explizites Wissen sei bewusstes Wissen, das bewusst abgerufen und verbalisiert werden könne (vgl. Dörnyei 2009: 143). Es wird damit aber keine Aussage darüber gemacht, ob es explizit oder implizit angeeignet wurde. Auch unbewusster und inzidenteller Erwerb könne in bewusstem und verbalisierbarem Wissen resultieren. Eine solche scharfe Trennung von Erwerb und Wissen erschwert allerdings die Tatsache, dass sich explizites Wissen weitgehend mit deklarativem Wissen deckt und beide Begriffe häufig synonymisch gebraucht werden. Analog dazu wird implizites Wissen als Synonym zu prozeduralem Wissen verwendet (vgl. das *Deklarativ/prozedural-Modell* von Ullman, 2001). Zum deklarativen Wissen gehört das semantische (Fakten) und episodische Wissen (Ereignisse), wogegen prozedurales Wissen motorische und kognitive Fertigkeiten (*skills*), Gewohnheiten, Routinen und Verhaltenssequenzen (*habits*, z.B. beim Instrument-Spielen) umfasst (vgl. Ullman 2001: 105, Dörnyei 2009: 147), die meistens implizit erworben werden. Im Bereich des Spracherwerbs wird darüber hinaus noch stark betont, dass im Hinblick auf prozedurales / implizites Wissen nur vom grammatischen und strukturellen Wissen gesprochen werden kann, aber nicht vom lexikalischen (vgl. Ullman 2001: 117). Auch wenn die Aneignung von Vokabeln ohne Lehreranweisungen, nicht durch Auswendiglernen und vielleicht sogar beiläufig und unbewusst erfolgt, ist erworbener Wortschatz immer deklarativ / explizit, denn er ist verbalisierbar und es kann bewusst darauf zurückgegriffen werden. Er kann allerdings inzidentell angeeignet worden sein.

Ein weiteres Bezugsfeld der Dichotomie *explizit-implizit* bildet das Gedächtnis. Es wird in der Psychologie vor allem im Hinblick auf den Abruf der darin gespeicherten Informationen durch bestimmte Gedächtnis-Aufgaben und nicht im Hinblick auf seine Struktur definiert (vgl. Dörnyei 2009: 144). Nach der klassischen Definition von Schacter spricht man vom expliziten Gedächtnis, wenn sich eine Person bewusst an vergangene Ereignisse erinnern kann, und vom impliziten Gedächtnis, wenn vergangene Erfahrungen aktuelles Verhalten oder Leistungen beeinflussen, obwohl sie nicht bewusst erinnert werden (vgl. Schacter 1998: 59). So wie bereits in Bezug auf das Wissen dargestellt wurde, trifft man auch im Bereich des Gedächtnisses in der Literatur auf die parallele Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Gedächtnis (vgl. wiederum

Ullman 2001). Beispielsweise kann hier die Definition von Stemmer herangeführt werden:

While declarative memory is associated with learning facts and events, procedural (non-declarative or *implicit*) memory is involved in learning perceptual and motor skills (e.g., learning to walk or juggle) and usually does not rely on conscious recall. It is important to note that the memory systems are not strictly separate and may interact in a cooperative or competitive fashion.

(Stemmer 2010: 10, kursiv KChM)

Zu unterstreichen ist, dass prozedurales Gedächtnis sich durch Leistungen und nicht durch bewusste Erinnerung manifestiert. Zudem gehören beide Typen des Gedächtnisses zum Langzeitgedächtnis und interagieren miteinander (vgl. Stemmer 2010: 10). Aufgrund der Opposition *explizit-implizit* auf allen Ebenen des sprachlichen Agierens, scheint es nützlich zu sein, auf einfache, wissenschaftlich nicht belegte Weiterführungen der Begriffe explizit bzw. implizit zu verzichten. So schreibt Dörnyei am Beispiel des impliziten Lernens: „meanings of implicit learning should be given preference that emphasize only the learning/encoding process rather than the retrieval process (which is linked to implicit knowledge and memory)“ (2009: 138).

Obwohl Krashen dem natürlichen Spracherwerb einen deutlichen Vorzug gab, liegt nach den Erkenntnissen der gegenwärtigen Fremdsprachenforschung der Schlüssel zum effektiven Fremdsprachenlernen im Zusammenspiel von explizitem und implizitem Lernen. Obwohl die Mehrheit der ForscherInnen darin übereinstimmt, dass explizites Lernen vorteilhaft sei, um sich neue Informationen effektiv anzueignen, was die *noticing*-Hypothese von Schmidt (vgl. Ausführungen weiter unten) bestätigt, so ist es das implizite Lernen, dass die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen bestimmt. Die Funktion des impliziten Lernens ist nach Dörnyei „the consolidation, integration, and fine-tuning of linguistic information in the system, for example through chunking [...], tallying (i.e. computing frequency distributions), or detecting other underlying patterns“ (2009: 171). Dörnyei zeigt eine Reihe von Wegen, wie explizite Lernmechanismen und explizites Wissen implizites Lernen unterstützen können (vgl. ebd.: 171-174). Erstens erfordert implizites Lernen nach der *noticing*-Hypothese die explizite Registrierung von Daten. Nur so können sie weiter implizit verarbeitet werden. Zweitens wird explizites Lernen immer von einem impliziten Verarbeitungsprozess begleitet, der nicht aufzuhalten ist. Daher wird in expliziten Lernsituationen parallel auch implizit mitgelernt. Drittens ruft explizites Lernen in Form von Auswendiglernen implizite Verarbeitungsprozesse hervor und kann in implizitem Wissen resultieren. Des Weiteren bildet das explizite, oft

metalinguistisches Wissen einen Rahmen für implizites Lernen, indem es den Prozess beeinflusst und leitet sowie u.a. darin resultiert, dass Fremdsprachenlernende ihre Fehler im sprachlichen Output bewusst selbst korrigieren können. Zudem wird explizites Wissen dort eingesetzt, wo es Lücken im impliziten System gibt, d.h. Lernende können bewusst auf ihr metalinguistisches Wissen zurückgreifen, wenn ihr vorhandenes Wissen noch nicht ausreichend automatisiert ist. Nicht zuletzt geht aus den Untersuchungsergebnissen hervor, dass pures, implizites Lernen nur selten zu einer makellosen Sprachkompetenz in der Zweit- oder Fremdsprache in Hinsicht auf die Korrektheit führt, insbesondere bei Erwachsenen. Es sollte also durch explizites und formfokussiertes Lernen ergänzt werden, um eine ersprachennahe Kompetenz überhaupt erreichen zu können (vgl. Sopata 2009: 82f., Ullman 2001: 117f.). In welchem Maße die Sprachaneignung von Lernenden von explizitem und implizitem Lernen bestimmt ist, hängt allerdings von einer Vielzahl von Variablen ab. Nur beispielhaft sind an dieser Stelle das Alter und die Persönlichkeit des Lernenden, die Lernsituation selbst und die Eigenschaften des Inputs zu nennen⁹². Zusammenfassend lässt sich sagen, dass explizites Lernen zweifelsohne die Fremdsprachenaneignung fördert und implizites Lernen ergänzen sollte.

Einen weiteren Punkt, dem in diesem Unterkapitel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, bilden zwei Erwerbshypothesen, die im Kontext des Fremdspracherwerbs auf der Grundlage der Nutzung audiovisueller Medien als theoretischer Hintergrund und Argumente häufig herangezogen werden. Im Hinblick auf das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien scheinen besonders die bereits mehrmals in diesem Kapitel erwähnte *noticing*-Hypothese von Schmidt (1990, 2001) sowie Planketts *multi-feature*-Hypothese (1998) relevant zu sein. Nach Schmidt verläuft der Spracherwerb bei Erwachsenen anders als bei Kindern. Im Gegensatz zu ihnen müssen erwachsene Lernende Elemente im sprachlichen Input bewusst registrieren, damit der Lernprozess in Gang gesetzt werden kann (vgl. Schmidt 1990: 131, 144f.). Schmidts Hypothese lautet: „input does not become intake for language learning unless it is noticed, that is, consciously registered“ (Schmidt 2012: 27). Die Aufmerksamkeit muss auf bestimmte sprachliche Elemente gerichtet werden, damit sie überhaupt in einem Lernprozess verarbeitet werden können. Ohne einen gewissen Grad an Bewusstheit sei Lernen also unmöglich. Diese Hypothese steht im deutlichen Gegensatz zu den Aussagen

⁹² Eine Liste weiterer Faktoren, die das Zusammenspiel von explizitem und implizitem Lernen bestimmen, sowie deren Beschreibung, ist u.a. bei Dörnyei (vgl. 2009: 174) zu finden.

von Krashen, der das implizite Lernen viel höher und als einzig allein gewinnbringend bewertet.

Das Namen gebende *noticing* (auf Deutsch *Beachtung* oder *gerichtete Aufmerksamkeit*, vgl. Würffel 2006: 93), steht nach Schmidt auf der Bewusstseitsgradskala nach der simplen Wahrnehmung, die unterbewusst sein kann, aber noch vor dem Verstehen (vgl. Schmidt 1990: 132). Unter der gerichteten Aufmerksamkeit versteht Schmidt „a variety of mechanisms or subsystems, including alertness, orientation, detection within selective attention, facilitation, and inhibition“ (vgl. Schmidt 2012: 30). Während die Ausrichtung der Aufmerksamkeit im spracherwerbstheoretischen Kontext auf den technischen Aspekt der bewussten Registrierung linguistischer Eigenschaften zurückzuführen ist, bezieht sich der Begriff des Verständnisses auf einen höheren Grad des Bewusstseins, der Generalisierungen und Regeln umfasst (vgl. ebd.: 32). Nicht alle beachteten Elemente werden nach dem Verarbeitungsprozess verstanden, vielmehr unterliegt er einer Reihe von Einflussfaktoren. Dank der gerichteten Aufmerksamkeit kann allerdings nicht nur eine linguistische Eigenschaft bewusst rezipiert, sondern auch eine gewisse Kontrolle über den Verarbeitungsprozess von Informationen gewonnen werden, denn Aufmerksamkeit ist spezifisch und nicht global: „attention must be directed to whatever evidence is relevant for a particular learning domain, i.e. that attention must be specifically focused and not just global“ (Schmidt, R. 2001: 30). Wenn sich also ein/eine Lernende/r auf die Intonation und Aussprache konzentriert, dann wird er/sie sich die grammatischen oder pragmatischen Aspekte, die in der jeweiligen Aussage ebenfalls präsent sind, nicht aneignen (vgl. weitere Beispiele bei Schmidt 2012: 31). Demzufolge filtert das noticing den sprachlichen Input. Nach Schmidt unterteilt es ihn allerdings nicht in Einzelelemente, wie z.B. in Phoneme oder Morpheme, sondern in Teile von Äußerungen, die durch existierende Schemata interpretiert werden:

What learners notice [...] is not the raw data of input, it is still relatively concrete, i.e., utterances (and parts of utterances) that may be exemplars of higher level categories and principles of the linguistic system, but not the principles or the system itself. Noticing is therefore the first step in language building, not the end.
(Schmidt, R. 2001: 31)

Dem Zitat gemäß ist für Schmidt bewusste Wahrnehmung unerlässlich, aber nicht ausreichend für die Aneignung einer Sprache. Eine interessante Frage, die in späteren Untersuchungen von anderen ForscherInnen häufig aufgenommen worden ist, lautet, ob Erwerb auch ohne bewusste Wahrnehmung erfolgen kann. Dazu äußerte sich vor einigen

Jahren auch der Autor der *noticing*-Hypothese selbst. Schmidt lässt Fälle von Erwerb zu, wenn dieser unbewusst erfolgt und nicht nur implizit auf der Verarbeitungsebene ist, sondern auch die Registrierung des Inputs implizit erfolgt. Der Autor hält Situationen für möglich, in denen ein sprachliches Element oft auftritt oder so abstrakt oder „subtil“ ist, dass es unmöglich ist, bewusst die eigene Aufmerksamkeit darauf zu lenken (vgl. 2012: 27). Im Allgemeinen hält er aber *noticing* für unerlässlich, besonders, wenn es um die Überwindung von Fehlern, insbesondere bereits fossilisierten, geht. In diesem Fall seien bewusste Vergleiche zwischen dem produzierten Output und dem fremdsprachlichen Input erforderlich (vgl. ebd.: 30). Nichtsdestoweniger ist lediglich die gerichtete Aufmerksamkeit und nicht etwa explizite Lernmechanismen oder gar das Verständnis für den Lernprozess unabdingbar, deswegen kann in Bezug auf die *noticing*-Hypothese sowohl von explizitem als auch implizitem Lernen gesprochen werden:

In the case of explicit learning, attended and noticed instances become the basis for explicit hypothesis formation and testing. Implicit learning is also hypothesized to depend on attended instances in the input, but generalization beyond the instance is held to depend on a basic human learning mechanism that automatically detects regularities across instances, resulting in an intuitive form of knowledge that goes beyond what can be verbalized.

(Schmidt 2012: 33)

Ebenfalls Dörnyei hat mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dass Lernprozesse auch ohne bewusste Beachtung von linguistischen Eigenschaften in Gang gesetzt werden können, trägt dieses dennoch zur besseren Effizienz dieser Lernprozesse bei (vgl. Dörnyei 2009: 166).

Schließlich scheint es wichtig, zu unterstreichen, dass die *noticing*-Hypothese nicht mit dem Aspekt der Intentionalität gleichzusetzen ist (vgl. Schmidt 2012: 30). Mit *Beachtung* ist die bewusste, nicht aber die zielgerichtete Aufnahme von Informationen gemeint. Um das zu veranschaulichen, möchte ich ein Beispiel heranziehen: In der sprachlichen Informationsflut, die uns u.a. beim Fernsehen oder Konsum von Fernsehserien begegnet, kann etwas unsere Aufmerksamkeit wecken, ohne dass wir es vorhergesehen haben, sei es ein für die jeweilige Person lustig klingendes Wort oder ein Fachbegriff (z.B. „Computertomographie“). Dennoch werden wir davon bewusst Notiz nehmen. Was und wie viel bewusst wahrgenommen wird, hängt nach Schmidt und anderen ForscherInnen vor allem von individuellen Lernendenvariablen ab, wie z.B. der Sprachlerneignung oder der Motivation (vgl. Schmidt 2012: 39-43).

Die *noticing*-Hypothese, eingebettet in den Kontext der Nutzung fremdsprachlichen audiovisuellen Inputs in Form von Fernsehserien, erlaubt Aussagen

zu der Frage, warum nur einige und welche linguistischen Eigenschaften und Elemente dieses komplexen fremdsprachlichen Inputs angeeignet werden. Schon eine Folge einer Serie, nichts zu reden von einer ganzen Staffel oder mehreren, bietet einen fast einstündigen sprachlichen Input. Wer aber fremdsprachliche audiovisuelle Materialien wenigstens einmal genutzt hat, der weiß aus eigener Erfahrung, dass nur einzelne Wörter oder andere sprachliche Aspekte im Langzeitgedächtnis aufgenommen verbleiben. Das *noticing* erfüllt die Rolle eines Filters und scheint vorteilhaft für den weiteren Lernprozess zu sein. Die Aufmerksamkeit kann allerdings bei audiovisuellen Medien nicht nur durch linguistische Elemente, sondern auch durch filmische Mittel (wie z.B. Kameraeinstellung, Montage, Filmmusik, Beleuchtung) oder die schauspielerische Expression geweckt werden. Wang stellte in einer Studie fest – „students reported that words were mostly noticed when they accompanied with the main characters’ dramatic facial expressions and tones. Also, they claimed that they usually paid attention to words that ‘seemed’ to make a big deal in the scene” (Wang 2012: 223f.).

Eine weitere Hypothese, die an dieser Stelle angeführt werden sollte, ist die *Multi-Merkmal-Hypothese* (engl. *multi-feature hypothesis*, vgl. Moonen 2008, Westhoff 2006), welche an den Konnektionismus (vgl. beispielhaft Broader / Plunkett 1994) anknüpft. Seit der Etablierung konstruktivistischer Erkenntnisse wird angenommen, dass Wissen subjektiv, d.h. individuell, von jeder Person anders, und auch auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen aufgebaut wird. Im Konnektionismus wird Wissen als eine Repräsentationsform verstanden und bildet sich aus einem Netzwerk verbundener Einheiten⁹³, sogenannter Knoten. In diesem Konzept wird der Versuch unternommen, die neuronale Struktur des Gedächtnisses in ein kognitives Modell einzubauen, wobei die Einheiten nicht eins zu eins den Neuronen entsprechen (vgl. Schade 1992: 11). Nach diesem Konzept gleicht Spracherwerb dem Aufbau und der Aktivierung eines Netzes miteinander verflochtener Merkmale mehrerer sprachlicher, u.a. phonetischer, phonologischer, semantischer, morphologischer und pragmatischer Eigenschaften (vgl. Moonen et al. 2014: 475). Die Verbindungen zwischen den einzelnen Knoten unterscheiden sich dabei nicht in ihrer Art, sondern lediglich in ihrer Stärke und Menge (vgl. Schade 1992:12). Je stärker die Verbindung ist, desto schneller kann eine jeweilige Einheit abgerufen werden (vgl. Westhoff 2006: 66). Ferner kann eine spezifische Einheit gleichzeitig Teil verschiedener Konzepte sein. Das Sprachwissen, z.B. ein Wort, wird

⁹³ Diese Repräsentationsform wird auch *distributed representation* genannt (vgl. Moonen et al. 2014: 475).

abgerufen, indem die Knoten simultan über parallele Verbindungen Informationen an ihre Nachbarn weitergeben und somit ein ganzes Netzwerk zu einem Konzept aktiviert wird⁹⁴ (vgl. Schade 1992: 12). Im Laufe der Zeit und des Spracherwerbs vergrößert und verstärkt sich das Wissensnetz dank der Verarbeitung der Sprache im Arbeitsgedächtnis allmählich (vgl. Moonen et al. 2014: 475). Der Unterschied zwischen dem konnektionistischen Ansatz und neurobiologischen Perspektiven liegt darin, dass die Verbindungen nicht auf der neuronalen Ebene, sondern auf der inhaltlichen verlaufen, sonst hätten wir es mit der Vermittlung elektrischer Impulse zu tun und nicht mit einer Wissensrepräsentation (vgl. Hulstijn 2003: 415). Dabei sollte Wissen weit verstanden werden. Es wird im konnektionistischen Ansatz nicht strikt zwischen Aneignung, Verarbeitung, Repräsentation und Abruf fremdsprachlichen Wissens differenziert (vgl. Moonen et al. 2014: 475).

Sprachlicher Input und darauf aufbauende Aufgaben setzen verschiedene Typen kognitiver Prozesse in Gang, die auch in verschiedenen Typen von Output münden. Nach der Multi-Merkmal-Hypothese werden Inhalte besonders gut behalten, wenn sie mit unterschiedlichen Sinnen sowie in verschiedenen Situationen und Kontexten wahrgenommen, und somit im Gehirn gut vernetzt werden (vgl. Boeckmann 2015: 92). Je stärker einzelne Einheiten miteinander verknüpft sind, desto einfacher ist es, sie durch verschiedene Inputmodalitäten zu aktivieren, z.B. durch externen linguistischen, visuellen, auditiven oder sogar emotionellen Input oder über internen Input, wenn Knoten mit starken Verbindungen sich gegenseitig im Arbeitsgedächtnis aktivieren (vgl. Moonen et al. 2014: 475). Die Stärkung einzelner Verbindungen erfolgt, wenn die durch sie verbundenen Einheiten häufig und/oder simultan in unterschiedlichen Kontexten im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden (vgl. ebd.: 475). Demnach bestehen die „nützlichsten Kenntnisse“ aus „reichhaltigen und vielfältigen Netzwerken von Eigenschaften [...], in Kombinationen, die ihrer Frequenz in Anwendungssituationen so gut wie möglich entsprechen“ (Westhoff 2006: 66).

Aufgrund dessen ließe sich vorhersagen, welche Aufgabentypen und Lernhandlungen solche Vernetzungen und in Konsequenz auch Kompetenzen und Fertigkeiten besonders fördern. Die Fähigkeit, Vokabeln schnell aus dem Gedächtnis abzurufen, erhöht beispielsweise die Chance, flüssig zu sprechen und zu schreiben (vgl. Moonen et al.: 476). Auf der Grundlage konnektionistischer Erkenntnisse und der Multi-

⁹⁴ Auch *parallel distributed processing* genannt (vgl. Moonen et al. 2014: 475).

Merkmal-Hypothese unterscheidet Westhoff fünf Merkmale, die effiziente Lernhandlungen aufweisen sollten:

Eine Lernhandlung wird zu besserem Behalten und schnellerem Aktivieren führen, wenn sie in der aufgerufenen Lernaktivität:

- viele Merkmale
- aus vielen verschiedenen Kategorien
- in frequenten, „üblichen“ Kombinationen
- möglichst oft
- zu gleicher Zeit mental bearbeiten lässt.

(Westhoff 2006: 66)⁹⁵

Dem Autor zufolge sollten Lernaufgaben auch lebensecht (dies betrifft sowohl den Input als auch den Output), funktional, nicht nur üblich sondern auch vielfältig (Netzwerke könnten dann von unterschiedlichen Input und Modalitäten aktiviert werden) und in der Erlebniswelt der Lernenden eingebettet sein, um bereits bestehende Strukturen besser zu aktivieren (vgl. Westhoff 2006: 67). Die Annahmen der Multi-Merkmal-Hypothese wurden in einer Studie überprüft, in der die AutorInnen Gruppen von Lernenden in verschiedene Aufgabentypen engagierte, d.h. zum einen in durch visuellen Input unterstützte, kontextreiche und vielfältige, zum anderen in „arme“ Aufgaben mit schlichten Wortschatzlisten. Die Behaltensleistung wurde direkt nach den Aufgaben sowie mit einem wöchentlichen Zeitabstand getestet. Das Ergebnis der Studie führte die Autoren zu folgendem Schluss: „This confirms the hypothesis that in a context that provides a rich variety of stimuli, learners who have engaged in rich mental actions will perform better than learners who have performed a poor task“ (Moonen et al. 2014: 486).

Komplexe, kontextreiche, vielfältige und lebensechte Lernsituationen bieten besonders audiovisuelle Medien an, darunter nicht zuletzt Fernsehserien. Durch die Verknüpfung des Hörens und Sehens, der auditiven und der visuellen Wahrnehmung, als auch dank der Einbettung in einen komplexen Kontext sollte, der genannten Hypothese zufolge, die Sprachaneignung in besonderer Weise gefördert und das bereits vorhandene Wissen internalisiert werden. Den Vorteil einer multisensorischen und -modalen Wahrnehmung erklärt auch die behavioristische Theorie der *Dualen Kodierung* (*dual coding theory*, vgl. z.B. Paivio 1986, Clark / Paivio 1991, Paivio 2010). Ihr zufolge gebe es zwei funktional unabhängige, aber miteinander vernetzte symbolische Systeme – das der verbalen und das der nonverbalen Verarbeitung und Repräsentation. Zum nonverbalen System gehören nicht nur visuelle Repräsentationen, sondern u.a.

⁹⁵ Vgl. auch Moonen et al. (2014: 477).

Geräusche, affektive Reaktionen oder olfaktorische Erinnerungen. Wenn beide Systeme parallel aktiviert werden bzw. sich gegenseitig aktivieren, führt dies zu einer besseren Speicherung (vgl. Paivio 2010: 211). Sowohl der Theorie der Dualen Kodierung als auch der Multi-Merkmals-Hypothese zufolge sollte das Einblenden von Untertiteln, die außer dem Hören noch das Lesen erzwingen, die Wissenskonstruktion noch stärker unterstützen. Darüber hinaus sorgt die Serialität und die damit verbundene verfügbare Menge an sprachlichem Input für die häufige Aktivierung von Netzwerken, darunter nicht nur in ihren frequenten, sondern auch in den weniger üblichen Kombinationen. Ferner zielt die Rezeption von Fernsehserien bzw. deren Nutzung im Fremdsprachenunterricht nicht nur auf semantische und grammatische Einheiten. Die auf ihnen basierenden Lernhandlungen tragen in besonderer Weise zur Förderung von Hör-Sehverstehen, Aussprache und mündlichen Kommunikationsfähigkeit bei, denn eine Aussage hör-sehend zu verstehen, impliziert in der Praxis, dass Fremdsprachenlernende ausreichend Gelegenheit haben müssen, „to make themselves familiar with the phonetic and phonological properties of the L2, learn large amounts of words, and automatize their ability to recognize words in speech“ (Hulstijn 2003: 419). Das Hörverstehen bzw. Hör-Sehverstehen muss ausreichend trainiert werden, denn nicht nur *top-down*-Prozesse genügen, um Aussagen zu verstehen, sondern auch *bottom-up*-Prozesse müssen sowohl im Unterricht als auch selbständig intensiv gefördert werden. Fernsehserien bieten dazu stundenlangen Input, mit wiederholbaren Einheiten und Akzenten, an die man sich gewöhnen kann und die man letztendlich auch verstehen lernt. Auch für die mündliche Kommunikationsleistung ist es erforderlich, alle Einheiten und Verbindungen zuerst einmal akustisch erfahren zu haben - „to become orally proficient, these items, combinations of items and combinations of items and features need to be experienced aurally“ (Tschirner 2011: 27). Das regelmäßige und ausgiebige Hören führt nach Tschirner zu einer Sensibilisierung der sprachlichen Verarbeitungsmechanismen und ermöglicht es, Vergleiche zwischen dem Input und dem eigenen Output zu machen, Unterschiede festzustellen und diese gegebenenfalls zu nivellieren.

This makes it possible for them [learners, KChM] to notice the gap between how they pronounce words in context and how they know they should be pronounced. When they try again and try to get closer to the auditory representation in their mind, they tune their *articulatory* phonological processor.

(Tschirner 2011: 32, kursiv im Original)

Nach Tschirner seien zudem nicht nur die phonologische, sondern auch die morpho-syntaktische Verarbeitung durch das Hören sensibilisiert (vgl. ebd.: 32).

Die oben beschriebenen Vorgänge beim Hör-Sehen und die damit einhergehende Festigung von Netzwerken beschränken sich vor allem auf rezeptive Kompetenzen. Egal, wie vielfältig und „reich“ der Input in Fernsehserien sein mag, es können nur wenige Vorhersagen darüber angestellt werden, ob das aus Fernsehserien angeeignete sprachliche Wissen genauso gut in produktiven Situationen angewendet werden könnte. Denselben konnektionistischen Annahmen zufolge bedarf es nämlich wiederholter und obligatorischer Übung, um das Wissen zu aktivieren, automatisieren und konsolidieren, sowohl im Verstehen als auch in der Produktion⁹⁶ (vgl. DeKeyser 2009: 131). Ob FernsehserienkonsumentInnen das aufgenommene sprachliche Material auch oft genug in Übungen verwenden, ist fraglich und wurde bisher in quantitativen Studien nicht ausreichend beschrieben. Auch die vorliegende Studie kann dazu nur exemplarische und nicht generalisierbare Antworten liefern (vgl. Kap. 7).

3.4. Informelles Lernen mit audiovisuellen Medien⁹⁷

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über aktuelle Forschungen zu außerschulischen Lernpraktiken mit audiovisuellen Medien gegeben. Die Untersuchungen reichen von den Lernergebnissen des inzidentellen Lernens beim Konsum von Fernsehsendungen, darunter Fernsehserien, über Faktoren, die Einfluss auf die Nutzung der breit verstandenen Informations- und Kommunikationstechnologie (im Weiteren IKT) für das selbstgesteuerte Lernen haben, bis hin zu den diesbezüglichen Einstellungen und Überzeugungen von Lernenden. Die Studien zum zuletzt genannten Bereich liegen in enger Nachbarschaft zu meinem Forschungsgegenstand. Erwähnt werden ebenfalls ausgewählte Forschungen zu eingesetzten Lerntechniken und -strategien sowie deren Lerneffekte. Um eine gewisse Chronologie einzuhalten, wird zuerst von der Wahl audiovisueller Medien und den Einflussfaktoren ausgegangen.

Das informelle Fremdsprachenlernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien erfüllt verschiedene Funktionen. Neben einem Zugang zu zusätzlichen Lernmaterialien und Möglichkeiten bietet es sowohl Unterstützung für Lerngemeinschaften und Raum für rezeptive sowie produktive Lernaktivitäten als auch eine Gelegenheit für Selbstexpression und die Förderung der eigenen Selbstwahrnehmung (vgl. Lai / Gu 2011: 319). Nach Lai, Li und Wang (2017) gibt es drei Faktoren, die die Wahl und die Ziele des Einsatzes von IKT beim selbstständigen Lernen

⁹⁶ Wie wichtig der Output für den Spracherwerb ist, beschreibt auch Swain (vgl. 1985).

⁹⁷ Zum Begriff *audiovisuelle Medien* vergleiche die Einleitung.

beeinflussen: die persönliche Einstellung der Lernenden (*attitudes*), insbesondere ihre Erwartungen, die Wahrnehmung der subjektiven Kontrollmöglichkeiten über den eigenen Lernvorgang (*perceived behavior control*) sowie der Einfluss der Gesellschaft (*social influence*) (vgl. ebd.: 1107f.). Die Erwartungen der Lernenden üben direkten Einfluss auf ihre Einstellungen aus, d.h., sie determinieren, ob es sich ihrer Ansicht nach „lohnt“, mit audiovisuellen Medien zu lernen, vor allem, wenn es um die Frage geht, welche Effekte sowie Zeit- und Energieaufwand zu erwarten sind. Die Wahrnehmung einer Kontrollmöglichkeit betrifft vor allem die Verfügbarkeit von Lernressourcen, z.B. von Fernsehserien, sowie die erwartbaren Unterstützungsmöglichkeiten seitens anderer Lernender bzw. sonstiger im Internet verfügbarer Hilfen. Der letzte Faktor, d.h. der Einfluss der Gesellschaft, bezieht sich auf die Überzeugung, inwieweit von signifikanten anderen Personen (z.B. Lehrpersonen, Eltern, Freunden) erwartet wird, dass audiovisuelle Medien auch tatsächlich genutzt werden. Lernende können nämlich in einigen Situationen unter sozialem Druck stehen, eine Technologie beim selbstgesteuerten Lernen zu nutzen, wenn dies andere Lernende tun oder es von ihren Lehrkräften erwartet wird. Darüber hinaus geht aus einer breit angelegten Studie von Lai und Gu hervor, dass IKT von Lernenden besonders gerne zur Regulierung der affektiv-volitionalen Lerndimension (d.h. der Emotionen und der Motivation, u.a. durch Steigerung der Attraktivität des Lernprozesses), der Zielbindung, der Ressourcen (Suche und Beschaffung) sowie zur Förderung eines Kulturverständnisses genutzt werden (vgl. Lai / Gu 2011: 325).

Im Jahre 2012 führte die Europäische Kommission eine breit angelegte quantitative Studie zum Fremdsprachenlernen ihrer Bürgerinnen und Bürger durch. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Teilnahme am fremdsprachlichen Schulunterricht den ersten Platz unter den genutzten „Lernmethoden“ belegte (68% aller Befragten, vgl. EK 2012: 117). Diese Erkenntnis überrascht nicht, da sie eine Folge europäischer Mehrsprachigkeits-/ Sprachenpolitik ist, nach der bereits Grundschulkinder obligatorisch eine Fremdsprache lernen sollten. Bemerkenswert aber ist der geringe Anteil von BürgerInnen, die sich im Rahmen von „Selbstunterricht“ (vgl. ebd.: 117f.), d.h. im Rahmen selbstständigen Lernens, ohne die Hilfe Dritter, eine oder mehrere Fremdsprache(n) aneignen und wie sie das tun. 12% der Befragten entscheiden sich dafür, ein Buch in einer Fremdsprache zu lesen. Die wenigsten, d.h. nur 6%, nutzen zum Fremdsprachenlernen das Internet, was angesichts der Technologisierung und Globalisierung überraschend ist. Eine Nutzung von Ton- und Bildträgern, beispielsweise

CDs oder DVDs, sowie den Konsum von Filmen im und außerhalb des Fernsehens sowie von Hörsendungen im Radio im Rahmen des „Selbstunterrichts“ geben 11% der Befragten an. Die in Polen erhobenen Daten widerspiegeln den europäischen Durchschnitt. Nach audiovisuellen Medien greifen 11% der befragten Polen und Polinnen (vgl. ebd.: 121). Der Eurobarometer zeigt auch, dass soziodemografische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die genutzten Lernmethoden haben. Junge EU-BürgerInnen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, insbesondere Studierende, lernen deutlich häufiger selbstbestimmt. In dieser Befragtengruppe beträgt die Quote der Personen, die Fernsehen, Filme, Radio und Internet im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens nutzen, entsprechend 24% und 17% (vgl. ebd.: 122). Die Nutzung von audiovisuellen Medien, d.h. im Verständnis der Studie von Fernsehen bzw. Radio und Internet, ist ebenfalls höher bei Menschen, die in Städten leben, insbesondere in großen, und bei denjenigen, die wohlhabend sind (vgl. ebd.: 124). In Bezug auf Personen, die sich als „aktive Lerner“ bezeichnen, ist es interessant zu erwähnen, dass nahezu die Hälfte von ihnen im Selbstunterricht mit audiovisuellen Medien lernt (43%) und 39% fremdsprachiges Fernsehen, Filme bzw. Radio konsumieren. Es kann vermutet werden, dass dazu auch Fernsehserien gezählt werden, die Studie gibt dazu aber keine Erläuterungen. Zu welchen Lernzielen diese Materialien genutzt werden, wurde ebenfalls nicht untersucht. Eine unbedingt anzuführende Erkenntnis aus der genannten Studie ist, dass im europäischen Durchschnitt offenbar nur sehr wenige Befragte das Lernen mit audiovisuellen Medien – Fernsehen, Radio und Internet – als wirksam betrachten: lediglich 2% bzw. 1% in Hinsicht auf das Internet als Lernmedium (vgl. ebd.: 126, 128). Die Ergebnisse für Polen sind entsprechend. Was die Ursachen dafür sind, sollte in weiteren Studien untersucht werden, einschränkend ist natürlich anzuführen, dass die Studie inzwischen 7 Jahre zurückliegt und sich die Zahlenverhältnisse wahrscheinlich verschoben haben.

Aktuellere Ergebnisse liefert eine quantitative Studie von Gajek und Michońska-Stadnik (vgl. 2017), die die Lernstrategien von SchülerInnen und StudentInnen in Polen untersuchten. Mithilfe eines Fragebogens wurden Daten zur Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien erhoben. Erfasst wurde u.a. der Gebrauch von online-Wörterbüchern, Translatoren, schriftlichen und audiovisuellen Medien als auch verschiedene Kommunikationsformen. Einen Teil der Untersuchung bildeten Fragen zur Rezeption von (un)übersetzten Filmen. Aus der Studie ergibt sich, dass sowohl SchülerInnen als auch StudentInnen im Internet oft Filme im weiten Sinne konsumieren (vgl. ebd.: 80, 94). SchülerInnen blenden am häufigsten dazu interlinguale Untertitel ein

(vgl. ebd.: 80), wogegen die befragten Studierenden eindeutig die originale Sprachversion von Filmen bevorzugen (vgl. ebd.: 94). Anzumerken ist, dass an der Umfrage Studierende der Angewandten Linguistik an der Universität Warschau teilnahmen, weshalb die Ergebnisse deutlich anders ausfallen konnten als dies bei Studierenden anderer Studienrichtungen der Fall sein könnte. In der genannten Studie wurde nicht untersucht, welche Filmgattungen von den Befragten am häufigsten genutzt werden, welchen Zielen sie folgen (Lernen oder Unterhaltung?) oder wie sie die Nutzung von audiovisuellen Medien und die Effizienz der Rezeption subjektiv einschätzen.

Grundlegende Erkenntnisse hinsichtlich subjektiver Lernziele und der dazu gewählten IKT-Ressourcen ergeben sich aus mehreren Untersuchungen, die vor allem in Frankreich situiert sind. Toffoli und Sockett führten 2010 eine Umfrage unter französischen Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen durch, in der sie die Probanden nach der Nutzung digitaler Ressourcen im Rahmen informellen Englischlernens befragten. Die erhobenen Daten wurden fünf Sprachfertigkeiten zugeordnet: dem Hören, Lesen, Schreiben, und Sprechen sowie der Interaktion⁹⁸. Die Ergebnisse widerlegten u.a. die breit verbreiteten Annahmen, dass das Internet in erster Linie eine Quelle für Lesetexte sei. Die Befragten äußerten, dass sie online häufiger Aktivitäten unternehmen, die zur Förderung des Hörverständnisses beitragen könnten (vgl. Toffoli / Sockett 2010: 6). Genannt wurde in diesem Zusammenhang nicht nur das Hören von texthaltiger Musik, sondern auch das Sehen von Filmen und Fernsehserien (ca. 60% der Befragten sehen Fernsehserien, vgl. ebd.: 7). Am seltensten wurden Aktivitäten genannt, die zur Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit beitragen könnten, darunter etwa die Nutzung von Skype (vgl. ebd.: 10). Dasselbe Forschungsprojekt ergab auch, dass Studierende nicht-philologischer Studienrichtungen im Durchschnitt 70 Stunden im Jahr englischsprachige Fernsehserien konsumieren (vgl. Sockett 2011: 6, dies macht ungefähr 100 Folgen aus, vgl. ebd.: 8), wobei manche der Befragten dies sogar im Ausmaß von 300-400 Stunden jährlich tun (vgl. ebd.: 7). In einer anderen Studie wurden die Motive für die Wahl von englischsprachigen Fernsehserien erfragt. Neben dem Unterhaltungsfaktor gaben 63% der Befragten an, dass sie bei Gelegenheit auch ihre Englischkenntnisse verbessern möchten (vgl. Kusyk / Sockett

⁹⁸ Unter *Interaktion* verstehen Toffoli und Sockett kurze Diskursformen, in denen Lernende sich sowohl in produktive (meistens schriftliche) als auch rezeptive (vor allem Lesen) Aktivitäten engagieren (vgl. 2010: 9). Beispielhaft zu nennen sind Interaktionen in sozialen Netzwerken.

2012: 10). Welche konkreten Lernziele sie dabei erreichen wollten, wurde allerdings nicht untersucht.

Die Wahl der Ressourcen, die Vielfalt konkret angewandter Lernpraktiken sowie die Häufigkeit des Lernens mit IKT kann außerdem von kulturellen Prägungen (vgl. Lai et al. 2016) sowie von Einstellungen in Bezug auf die zu lernende Sprache bzw. die mit ihr verbundenen Lernmöglichkeiten beeinflusst werden (vgl. Fagerlund 2011). Untersuchungen zeigen, dass sich Lernende in mehr und vielfältigere Lernaktivitäten engagieren, wenn sie Englisch lernen, als dass sie das bei anderen Sprachen tun würden. Die Bandbreite der Lernaktivitäten ist bei Englisch meistens wesentlich weiter. Fagerlund beschreibt, dass finnische SchülerInnen außerhalb der Schule Englisch nicht nur zum Lernen, sondern auch zur Unterhaltung und Kommunikation nutzen, wohingegen dieselben Lernenden ihre Aktivitäten in Bezug auf Schwedisch lediglich auf das Lernen reduzieren und vor allem eine passive und rezeptive Haltung zeigen (vgl. Fagerlund 2011: 118). In einer zweiten Studie konnten Lai et al. (2016) mit ihrem Modell die Unterschiede bei der IKT-Nutzung zwischen Lernenden aus China, Hong Kong und den USA erklären (vgl. Lai et al. 2016: 684).

Untersuchungsergebnisse zum Einsatz audiovisueller Medien im Rahmen informellen, selbstständigen Lernens⁹⁹ zeigen, dass diese vor allem positiven Einfluss auf den Wortschatzzuwachs (vgl. u.a. d'Ydewalle / Pavakanun 1997, Rodgers 2013, Schmidt S. 2001, Sundqvist 2011), darunter im Bereich Fachwortschatz (vgl. Csomay / Petrovic 2012), auf das Hör-Sehverstehen (vgl. u.a. Baltova 1999, d'Ydewalle / Pavakanun 1995, 1997, Rodgers 2013) sowie auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. Sundqvist 2011¹⁰⁰) nehmen¹⁰¹. Die meisten Forschungsprojekte fokussieren auf die Wortschatzerweiterung. Anhand von Wortschatztests und Angaben der Lernenden zu ihren Sehgewohnheiten und zur Häufigkeit der Nutzung audiovisueller Medien, sowie

⁹⁹ Die Forschungsgegenstände und die Lernsituationen in den weiter unten genannten Studien gleichen nicht immer einer selbstgesteuerten Lernform. Nicht selten fokussieren sie auf den nicht-intentionellen, inzidentellen Modus der Fremdsprachenaneignung und lassen andere Aspekte unberücksichtigt. Es bleibt oft unklar, ob die Form selbstorganisiertes, -reguliertes oder tatsächlich -gesteuertes Lernen umfasst. Daher bezeichne ich die Lernsituation an dieser Stelle lediglich mit den Attributen *informell* und *selbstständig*.

¹⁰⁰ Obwohl Sundqvist mehrere mündliche Sprachtests durchführte, lässt es sich nicht eindeutig feststellen, welchen der erfassten außerschulischen Lernhandlungen (z.B. dem Lesen von Zeitschriften, dem Spielen von Videospielen oder dem Sehen von Fernsehserien) die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit tatsächlich zu verdanken ist.

¹⁰¹ Die Untersuchungen von Baltova (1999), d'Ydewalle und Pavakanun (1995, 1997), Rodgers (2013) und Schmidt (2001) wurden in experimentellen Rahmenbedingungen durchgeführt. Ferner wurde in den letzten drei erwähnten Projekten auch der Einsatz von Untertiteln untersucht. Die Ergebnisse zeigten auch, dass das Einblenden von Untertiteln jeglicher Art zu noch besseren Ergebnissen beiträgt als das bloße Sehen von Filmen im Original. Mehr dazu siehe in Kapitel 4.3.

auf der Grundlage experimenteller Studien werden Aussagen gemacht, ob das Sehen von audiovisuellen Gattungen positive Ausprägung auf den (inzidentellen) Wortschatzerwerb haben kann. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der Wortschatzzuwachs sowohl wissenschaftlich belegt werden kann (vgl. u.a. d'Ydewalle / Pavakanun 1997, Koolstra / Beentjes 1999), als auch von den Lernenden selbst wahrgenommen wird (vgl. u.a. Kuppens 2010, Kusyk / Sockett 2012, Wang 2012). Das Sehen von Filmen mit eingeblendeten intra- bzw. interlingualen Untertiteln ist – so zahlreiche Studien – noch effizienter als die Wahl von nicht untertitelten Filmen (vgl. z.B. d'Ydewalle / Pavakanun 1995: 57f., Koolstra / Beentjes 1999: 58, Rodgers 2013: 93 sowie Kap. 4.3.). Zudem soll inzidenteller Erwerb besonders dann stattfinden, wenn Wörter wiederholt auftreten (vgl. Webb / Rodgers 2009a, 2009b, Webb 2010). Es wird auch angenommen, dass mehr fortgeschrittene Lernende bessere Lernergebnisse beim Fernsehen erzielen können als Lernende mit geringeren Sprachkenntnissen (vgl. Neuman / Koskinen 1992: 103). Webb und Rogers führen das darauf zurück, dass ältere bzw. fortgeschrittene Lernende bereits über einen größeren Wortschatz verfügen, der ihnen bei der Bedeutungsentschlüsselung unbekannter Vokabeln wesentlich hilft. Sie können somit audiovisuelle Texte auch besser verstehen (vgl. Webb / Rodgers 2009a: 352). Auf der Grundlage von Untersuchungen zum Lese- und Hörverständnis, nehmen sie an, dass ein Anteil von 95% aller Wörter in der gegebenen Fernsehsendung bekannt sein müsse, um ein Programm beim Hör-Sehen angemessen zu verstehen. Aus ihrer Analyse von 88 amerikanischen und britischen Fernsehprogrammen verschiedener Genres geht hervor, dass für eine solch hohe Wortschatzdeckung die frequentesten 3.000 Wortfamilien¹⁰² zuvor erlernt und außerdem noch die Eigennamen und Interjektionen verständlich sein müssen (vgl. ebd.: 346)¹⁰³. Unbekannt blieben dann nur ungefähr drei Wörter pro Minute (vgl. ebd.: 346). Die Kenntnis von 3.000 Wortfamilien sei nach Webb und Rodgers nicht nur der Ausgangspunkt, ab dem Fernsehen als gewinnbringendes Mittel zum Fremdsprachenlernen genutzt werden, sondern auch gerade die Stufe, auf der noch besser und schneller beim Hör-Sehen Wortschatz inzidentell erworben werden könne. Wörter, die zum Niveau von 4.000 Wortfamilien führen, werden in den untersuchten Programmen

¹⁰² Unter Wortfamilien werden Wörter verschiedener Klassen gemeint, die sich auf ein Grundwort zurückführen lassen, z.B. *fight, fighter, fighters, fighting, fought, fights* (Webb 2010: 506).

¹⁰³ Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangen Webb und Rodgers in ihrer Wortschatzdeckungsanalyse von 318 britischen und amerikanischen Filmproduktionen (vgl. Webb / Rodgers 2009b: 415).

noch relativ häufig verwendet (vgl. ebd.: 355)¹⁰⁴. In einer ähnlich konzipierten Studie untersuchten Csomay und Petrović (2013) die Wortschatzdeckung von juristischem Fachvokabular in englischsprachigen Filmen und Fernsehserien mit einschlägigem Inhalt. Aus der Analyse geht hervor, dass Fachwortschatz 6,2% der gesprochenen Sprache ausmache (vgl. Csomay und Petrović 2013: 310). Besonders wichtig scheint die Erkenntnis, dass über 78% aller Fachvokabeln 10 oder mehr als 10 Mal in dem untersuchten Corpus verwendet wurden (vgl. ebd.: 311). Die häufigen Wiederholungen erlauben es zu sagen, dass sowohl Filme als auch Fernsehserien ein großes Potenzial für den inzidentellen Wortschatzerwerb von Fachvokabular aufweisen (vgl. ebd.: 314). Darüber hinaus gelangte Webb zum Schluss, dass das Sehen eines einzelnen Filmes kaum zu einer inzidentellen Wortschatzerweiterung führen kann (vgl. Webb 2010: 511). Demgegenüber zeigt regelmäßiges Sehen ein großes Potenzial für den Wortschatzerwerb auf, auch für weniger frequenten Wortschatz (vgl. ebd.: 512f.) und Fachwortschatz (vgl. Csomay / Petrović 2012: 314). In Bezug auf diese Ergebnisse kann man annehmen, dass hinsichtlich des inzidentellen Wortschatzerwerbs das Sehen von Fernsehserien zu besseren Ergebnissen führen müsse als das seltene Sehen von einzelnen Filmen. Auf die Wahrscheinlichkeit dieser Hypothese deuten nicht nur die Untersuchungen von Webb und Rodgers hin, sondern auch die Ergebnisse der Studien von Kuppens (2010) und Rodgers (2013). Die von Kuppens durchgeführten Übersetzungstests zeigten: je häufiger Probanden (Kinder) englischsprachiges Fernsehen nutzten, desto bessere Leistungen erbrachten sie in den Tests (vgl. Kuppens 2010: 74ff.). Es muss allerdings angemerkt werden, dass dabei nur Untertitelte Fernsehsendungen berücksichtigt wurden. Demgegenüber erfasste Rodgers den Einfluss langfristiger Serienrezeption mit und ohne Untertitelung auf den inzidentellen Wortschatzerwerb. Seine Ergebnisse deuten darauf hin, dass in beiden Fällen inzidentelles Lernen stattfindet, wobei Untertitelung größeres Potential aufweist (vgl. Rodgers 2013: 93). Seine Ergebnisse lassen sich allerdings nicht mit den Erkenntnissen aus Studien vergleichen, die audiovisuelles Material von deutlich geringerem Umfang nutzten¹⁰⁵. Zum Schluss muss noch unterstrichen werden, dass eine hohe Wortschatzdeckung in einer Fernsehserie bzw. in einem Film nicht gleichbedeutend mit einem guten Verständnis sein muss - „coverage refers to the percentage of known

¹⁰⁴ Auch bei Filmen betrachtet Webb die Grenze der 3.000 bereits gelernten Wortfamilien als die meist gewinnbringende für den weiteren inzidentellen Wortschatzerwerb (vgl. Webb 2010: 510).

¹⁰⁵ Die Spieldauer des genutzten audiovisuellen Materials bei Rodgers beträgt ca. 8 Stunden (vgl. Rodgers 2013: 22), wohingegen in den meisten Forschungen kurze Filmabschnitte in der Länge von 5 bis 15 Minuten genutzt werden.

words in the discourse. Knowing the words does not necessarily indicate that the discourse will be understood. Coverage may be the most important factor in determining comprehension, but it is one of many factors that are involved in comprehension“ (Webb / Rodgers 2009a: 339). Zu den anderen Faktoren können u.a. Sprechtempo, Hintergrundwissen und -geräusche oder Redundanz gezählt werden. Neben einzelnen Vokabeln sei es auch möglich, sich ganze Chunks anzueignen. Sockett zeigte auf, dass die Häufigkeit ihres Auftretens in englischsprachigen Fernsehserien sehr ähnlich, obwohl nicht gleich, derjenigen für gesprochene Sprache in englischen Corpora ist (vgl. Sockett 2011: 10). Als zusätzlich vorteilhaft für den Erwerb soll sich darüber hinaus die intentionelle Aufmerksamkeitslenkung auf die sprachliche Ebene erweisen. Schmidt hat ihre Forschungsteilnehmenden darum gebeten, ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt der Sendung, sondern auch auf die sprachliche Umsetzung zu lenken, und kam zu dem Schluss, dass „(m)it der Orientierung auf die sprachliche Ebene [...] signifikant mehr Einheiten [Wörter] erworben werden [können] als bei rein inhaltlicher Auseinandersetzung“ (Schmidt, S. 2001: 85). Überraschenderweise haben, im Gegensatz zu weit verbreiteten Annahmen, Ähnlichkeiten zwischen Sprachen aus derselben Sprachfamilie und soziale Einflüsse (Rolle der Zielsprache in der Gesellschaft, Einstellung ihr gegenüber) angeblich keinen signifikanten Einfluss auf den Wortschatzerwerb im hier beschriebenen Kontext (vgl. d’Ydewalle / Pavakanun 1997: 150f.).

Nicht nur wissenschaftliche Forschungsarbeiten liefern Belege für den Wortschatzerwerb bei Fernsehen und Rezeption von Fernsehserien. Auch subjektiv empfinden Lernende, dass audiovisuelle Medien ihnen beim Wortschatzlernen helfen und sie nehmen deren Nutzung für Lernzwecke daher positiv wahr. Einige behaupteten sogar, dass sie dank dessen mehr lernen als im Klassenraum, andere schätzen den nicht obligatorischen Modus und Unterhaltungsfaktor (vgl. Lai / Gu 2011: 324). In vielen Untersuchungen zeigen Fremdsprachenlernende eine positive Einstellung zum Lernen mithilfe von Filmen im weiten Sinne und behaupten nicht nur, dass der Konsum von Fernsehserien eine angenehme und Freude bereitende Lernform sei, sondern auch, dass sie vom Anwachsen ihres Wortschatzes überzeugt und sich dessen bewusst wären (vgl. Kuppens 2010: 74, Kusyk / Sockett 2012: 8, Rodgers 2013: 151, Sockett 2011: 3, Wang 2012: 221). In einer Studie von Wang äußerten die Befragten, dass sie neben allgemeinem Wortschatz auch viele umgangssprachliche Wörter, Wendungen und Idiome gelernt

hätten (vgl. Wang 2012: 221)¹⁰⁶. Beim Erwerb wären ihnen vor allem die Wiederholungen und die visuelle Ergänzung behilflich gewesen (vgl. ebd.: 221f.). Den Eindruck, Wortschatz und Wendungen zu lernen, hätten besonders Lernende, die regelmäßig Fernsehserien schauen (vgl. Kusk / Sockett 2012: 8). Regelmäßige ZuschauerInnen (häufiger als einmal pro Woche) behaupten, dass sie nicht nur Wortschatz erwerben, sondern auch zwischen 90-100% aller Dialoge auf Englisch verstehen. Demgegenüber ist das subjektiv eingeschätzte Hör-Sehverständnis bei unregelmäßigen ZuschauerInnen geringer, d.h. die Mehrheit schätzte ihre Fähigkeiten auf 60-70% ein, wohingegen nur 13,5% der Befragten ihr Verständnis zwischen 90-100% einstufen (vgl. Kusk / Sockett 2012: 9). Dies bestätigt die Annahme von Webb und Rodgers, dass beim Verständnis nicht nur der Wortschatz eine wesentliche Rolle spielt. Aus einer weiteren Studie von Rodgers ergibt sich sogar die Erkenntnis, dass die Korrelation zwischen dem Wortschatzwissen und einem besseren Hör-Sehverständnis zwar statistisch signifikant, aber nur gering sei (vgl. Rodgers 2013: 52). Allerdings gab der Großteil der Befragten in einer anderen Untersuchung zu subjektiven Überzeugungen im Einklang mit der Hypothese von Webb und Rodgers zur Relevanz der Wortschatzdeckung an, dass grundlegendes Sprachwissen und Fertigkeiten ihrer Ansicht nach eine Voraussetzung dafür seien, um eine Fremdsprache aus einem authentischen Kontext erwerben zu können (vgl. Lai / Gu 2011: 327). Zuletzt darf bei den Aussagen zur subjektiven Einschätzung von Lernergebnissen nicht außer Acht gelassen werden, dass der Spracherwerb in großem Maße nicht intentionell, sondern inzidentell verläuft. Deswegen kann angenommen werden, dass manche Lernergebnisse den Lernenden nicht bewusst sind, wie z.B. die Internalisierung von grammatischen Strukturen.

In Bezug auf die Förderung des Hör-Sehverstehens gibt es in der Forschungsliteratur eine Menge von Untersuchungen, die das positive Potenzial von audiovisuellen Medien belegen¹⁰⁷. Es fällt jedoch auf, dass in mehreren Studien als Forschungsmaterial kurze Filme (im weiten Sinne) oder Filmabschnitte, von ca. 5 bis 15 Minuten Länge, genutzt wurden. Somit werden Faktoren wie Dauer, Häufigkeit und Regelmäßigkeit des Sehens ausgeblendet. Eine der wenigen Langzeitstudien zum Potenzial von Fernsehserien bewies, dass beim regelmäßigen Sehen ohne Untertitel

¹⁰⁶ Wang untersuchte keinen inzidentellen, sondern expliziten Wortschatzerwerb. Sie gab den Lernenden Anweisungen und zeigte die entsprechenden Folgen von Fernsehserien mehrmals.

¹⁰⁷ Viele der Argumente und Thesen wurden bereits in Kapitel 2 diskutiert. Weitere Erläuterungen wurden auch im Unterkapitel 3.3. zu den Erwerbs-hypothesen herangezogen.

zwischen der Anfangs- und der Schlussfolge einer Fernsehserienstaffel (bereits nach 8 Episoden – 8 Wochen der Studie) das Verständnis signifikant gestiegen sei (vgl. Rodgers 2013: 49). Dies spiegelte sich auch in den Überzeugungen der ProbandInnen wider, die ihr allgemeines Sprachniveau und Hör-Sehverständnis nach der finalen Folge wesentlich höher einstufen (vgl. ebd.: 145-149). Im Lichte dieser Erkenntnisse weist Rodgers darauf hin, dass höchstwahrscheinlich die ProbandInnen das bessere Verständnis nicht nur dem „Hör-Sehtraining“ (im Sinne einer Schulung von *bottom-up* Wissenskonstruktion) verdanken, sondern auch der größeren Vertrautheit mit der Handlung, den Figuren etc., da sie profundes Wissen über den soziorealen Hintergrund der filmischen Handlung gesammelt haben (*top-down* Prozesse) - „the findings from this study suggest that the participants may have been able to make use of this gradual accumulation of background information resulting in superior comprehension of the final episode“ (Rodgers 2013: 54). Im Gegensatz zu den positiven Effekten bei dem Wortschatzerwerb und der Verständnisförderung benannten die Probanden auch die Schwierigkeiten, auf die sie stoßen. Die größten Probleme hatten sie mit dem Verständnis der Aussprache, dem Folgen der Sprechgeschwindigkeit und unbekanntem Wortschatz (vgl. ebd.: 155).

In der Fachliteratur zum informellen, selbständigen Fremdsprachenlernen gibt es immer noch zu wenige Studien, die die „aktiv“ und bewusst unternommenen Lernhandlungen und -techniken bei der Rezeption von Fernsehserien untersuchten, z.B. das Notieren, das wiederholte Abspielen von Szenen oder das Nachschlagen von unbekannten Wörtern. Eine der wenigen Untersuchungen, die unter anderem das Anfertigen von Notizen erfasste, führte vor mehreren Jahren Sylke Schmidt durch. Ihre Ergebnisse zeigen, dass das Notieren einerseits nicht für jeden hilfreich ist und einige Personen gar stört, andererseits ist es offenbar auch nicht immer notwendig, da die ProbandInnen auch nicht notierte Wörter in einem Langzeittest verstehen und sogar reproduzieren konnten (vgl. Schmidt, S. 2001: 85). Es muss angemerkt werden, dass Schmidts Studie ein experimentelles Design hatte. Die Autorin regte ihre ProbandInnen dazu an, Notizen anzufertigen. Es fehlen jedoch Studien, die informelle Lernsituationen nicht von außen zu Untersuchungszwecken beeinflussen suchen. Die vorliegenden Forschungen zu Lernhandlungen und -techniken erfassen das Lernen mit IKT als solches, beleuchten aber nicht im Detail das Lernen mit Filmen im weiten Sinne. Zumeist sind es auch qualitative Studien, die keine quantitativen Verallgemeinerungen erlauben. Zu meinem Wissen mangelt es ebenfalls an Forschungsprojekten, die die subjektive

Einschätzung Lernender zur Häufigkeit und Effizienz solcher Handlungen erfassen würden.

Obwohl mehrere Studien Beweise dafür liefern, dass das Fern- und Filmesehen die Sprachkompetenz fördern kann, zeigen einige auch auf, dass andere Medien oder Technologien und die mit ihnen verbundenen Aktivitäten, z.B. das Surfen im Internet, das Spielen von Videospielen, das Lesen von Büchern, Zeitungen oder Zeitschriften, zu besseren Lernergebnissen als das Fernsehen führen können (vgl. Sundqvist 2011: 111). Zum einen hängt dies vor allem damit zusammen, dass das Zuschauen nach der traditionellen Klassifizierung eine rezeptive Fertigkeit ist, die die Lernenden angeblich weniger als andere Lernpraktiken engagiert und mit „sich berieseln lassen“ assoziiert wird (vgl. Bailly 2011: 125, Sundqvist 2011: 114). Zum anderen könnte es auch damit verbunden werden, dass viele Lehrpersonen keine Lerntechniken und -strategien zur selbstständigen Arbeit mit audiovisuellen Medien in ihrem Unterricht vermitteln. Auch wenn der FSU die Arbeit mit Filmszenen einschließt und Filme nicht „passiv“ konsumiert werden, muss es Lernenden nicht gleich klar sein, wie sie mit audiovisuellen Medien zu Hause umgehen und sie für erfolgreiches Fremdsprachenlernen nutzen können¹⁰⁸. Die meisten Lernaufgaben und Übungen aus der Filmdidaktik, wie z.B. das Nachspielen von Szenen, die Arbeit mit der Ton-Bild-Schere, Richtig-falsch-Verständnisübungen oder Aufgabenformate wie das Erstellen von Personencharakteristiken oder mündliche Zusammenfassung einer Filmszene, können zu Hause nur schwer angewandt werden¹⁰⁹ und – was noch wichtiger ist – unterlaufen das Sehvergnügen. Dennoch gehört das Ansehen von in erster Linie englischsprachigen Filmen und Fernsehsendungen zu den häufigsten Lernaktivitäten, die außerhalb der Schule von selbständigen Lernenden unternommen werden (vgl. Lai et al. 2015: 289, Sundqvist 2011: 110f.). Es ist nämlich eine Aktivität, die auf die persönlichen Interessen und Gewohnheiten Lernender zurückzuführen ist und häufig eine Unterhaltungsrolle spielt. Aus diesem Grund halten viele Lernende sie andererseits für „wenig seriös“ und betrachten sie als „keine richtige“ Lernaktivität (vgl. Bailly 2011: 126). Darüber hinaus bildet die regelmäßige Rezeption von Fernsehserien allein keine Garantie dafür, dass wesentliche Fortschritte im Bereich Wortschatzkenntnisse und Hör-Sehverstehen erreicht werden. Wichtig ist vielmehr

¹⁰⁸ Eine exemplarische Liste von Strategien zum selbstgesteuerten bzw. unterrichtsergänzenden Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien ist bei Hanf (2015) zu finden.

¹⁰⁹ Eine Ausnahme bilden Filmmaterialien, darunter auch einige Fernsehserien, die früher didaktisiert wurden, und zu denen fertige Lernübungen auf Webseiten zur Verfügung stehen. Mehr dazu siehe Kapitel 2.

sowohl die Vielfalt der Lernhandlungen und deren Qualität als auch die Vielfalt der im Rahmen selbstgesteuerten Lernens genutzten Technologien, weniger dagegen die Anzahl der Aktivitäten und die ihnen gewidmete Zeit (vgl. Lai et al. 2015: 291f.). Eine Vielfalt der genutzten Technologien sowie der rezeptiven und produktiven Übungen steigert nicht nur die Freude am Lernen selbst, sondern auch die Selbstsicherheit im Sprachgebrauch und kann in der Konsequenz auch zu besseren Ergebnissen in standardisierten Tests und zu besseren Noten¹¹⁰ führen (vgl. ebd.: 291f.). Vielfältig kann auch mit Fernsehserien gelernt werden und das sowohl rezeptiv als auch produktiv. Viel öfter als bei Spielfilmen existieren rund um Fernsehserienproduktionen offizielle Webseiten und Fanseiten. Dort kann man eine Reihe von zusätzlichen Texten und Videos finden, wie z.B. Interviews mit SchauspielerInnen, Blicke hinter die Kulissen (*making of*), Rezensionen, Episodenguides, Hintergrundtexte etc. Der Zugang zu ihnen ermöglicht es, eine umfassende mediale Kompetenz zu entwickeln, indem nicht nur auf das Verbale und Visuelle fokussiert wird, sondern auch auf die mediale Perspektive im Sinne der Planung, Produktion, Distribution und Rezeption der jeweiligen Serie. Die Nutzung von solchen medialen Angeboten fördert auch das Engagement und führt zur ZuschauerInnenbindung, was wiederum Fremdsprachenlernende zum regelmäßigen und langfristigen Kontakt mit der Fremdsprache anregt. Im Rahmen von Fandoms oder via soziale Netzwerke können sich Lernende auch über Fernsehserien unterhalten und sich auf eine Reihe von produktiven Aufgaben einlassen, indem sie z.B. *fan fiction* oder *fan videos* erstellen (vgl. das Potenzial von Fandom in Kapitel 1 und 2).

Nicht alle audiovisuellen Gattungen und Genres eignen sich in demselben Maße für den ungesteuerten Fremdsprachenerwerb (vgl. Pavesi 2012: 157). Das schnelle Sprechtempo, verschiedene Sprachregister, Akzente und Dialekte sowie der verwendete Wortschatz sind für viele Fremdsprachenlernende sehr anspruchsvoll und erfordern gute bzw. sehr gute Sprachkenntnisse. Ergebnissen einer Wortschatz- und Frequenzanalyse in britischen sowie amerikanischen Fernsehsendungen¹¹¹ zufolge scheinen Kinderprogramme und Zeichentrickfilme die einfachsten Fernsehformate in Hinblick auf

¹¹⁰ Interessant ist auch die Studie von Sundqvist und Wikström (2015), die ergab, dass die den digitalen Computerspielen gewidmete Zeit mit den Jahresendnoten im Englischunterricht korreliert. Je mehr Zeit die Lernenden zu Hause beim Spielen verbrachten, desto bessere Noten erreichten sie. Besonders bemerkenswert ist, dass diese Korrelation nur auf die Jungen und nicht auf die Mädchen zutrifft.

¹¹¹ Großen Teil der von Webb und Rodgers untersuchten Programme bilden serielle Formen. Die Autoren berufen sich in den genannten Beispielen häufig auf Fernsehserien, vergleichen auch einzelne Folgen innerhalb von bestimmten Genres. Es bleibt jedoch unklar, welchen prozentuellen Anteil Serien in ihrer Untersuchung haben.

das Verständnis zu sein, wohingegen Fernsehnachrichten sowie Science-Fiction-Sendungen die anspruchsvollsten sind (vgl. Webb / Rogers 2009: 356f.). Dafür enthalten die letztgenannten beiden Formate einen größeren Anteil an wenig frequenten Wörtern, denen man wiederholt begegnen kann, was sie deswegen besser für inzidentelles Lernen von solchem Vokabular auf höheren Niveaus geeignet macht (vgl. ebd.: 353). Die Wortschatzanforderungen können zwischen den einzelnen Folgen einer Fernsehsendung stark variieren, besonders in amerikanischen Produktionen (vgl. ebd.: 351f.). Kennzeichen der seriellen Narration sind Redundanz und Variation (vgl. Hicketier 2012b: 357), nicht nur in Bezug auf die Sprache. Die Wiederholbarkeit ist nach Piątkowski die wichtigste Eigenschaft von Fernsehserien (vgl. Piątkowski 2011: 213). Der Medienwissenschaftler meint damit die Kontinuität der Handlung oder Figuren. Die sich ständig wiederholenden Settings und immer wieder aufgegriffenen Handlungsstränge führen unmittelbar dazu, dass auch die mit den kommunikativen Situationen verbundenen sprachlichen Mittel wiederholt werden. Das steigert zweifelsohne die Frequenz einzelner Wörter bzw. Formulierungen und kann zum schnelleren Erwerb von Wortschatz beitragen. Außerdem weisen die bereits in Kapitel 2.3.1. angeführten Sitcom-Analysen von Quaglio (vgl. 2008, 2009) darauf hin, dass Sitcoms „reale“ mündliche Kommunikation gut nachahmen. Gleichzeitig deutet der Autor allerdings auch auf die beschränkte thematische Reichweite hin (vgl. 2009: 47). Pavesi behauptet zudem, dass das wiederholte Auftreten von ProtagonistInnen und Settings manche Wörter und Wendungen sowohl über- als auch unterrepräsentieren kann. „As a result of the more limited range of social and situational variables that it represents, the sitcom in general reveals less linguistic variation than spontaneous conversation“ (Pavesi 2012: 168). Eine separate Gruppe von Fernsehserien bilden für didaktische Zwecke gedrehte Produktionen¹¹². Sie überfordern zwar Lernende auf Anfangsniveau nicht, unterscheiden sich aber wesentlich in Inhalt, Sprache und in ihrer Qualität von authentischen *Prime-time*-Serien und erfreuen sich deswegen nicht so großer Beliebtheit. Unbestrittene Vorteile sind allerdings die zur Verfügung gestellten Transkriptionen, Untertitel und Übungen, darunter auch interaktive. Bei einigen Serien gibt es zusätzlich noch Informationen zur Produktion und Tipps für den Einsatz im FSU. Anhand der oben

¹¹² Als Beispiel können die deutschsprachige Telenovela *Jojo sucht das Glück* (Deutsche Welle, <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/telenovela/s-13121> [02.12.2019]) und die Miniserie *Erste Wege in Deutschland* (Goethe Institut, <https://www.goethe.de/prj/mwd/de/deu/mse/anl.html> [02.12.2019]) genannt werden.

angeführten Erläuterungen scheint die Vorliebe für ein bestimmtes Genre, einerseits die Ansammlung von Hintergrundwissen und den Aufbau einer soliden Wortschatzgrundlage zu begünstigen und somit auch das Verständnis zu erleichtern, andererseits aber bedarf es der Variation, um sich sprachlich auch allseitig weiterentwickeln zu können.

Abschließend wird noch auf die Verfügbarkeit von Fernsehserien eingegangen, die im Vergleich zu Filmen etwas vorteilhafter im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen ausfällt. Obwohl audiovisuelle Materialien heutzutage generell leicht zugänglich sind, ist der Zugang zu Spielfilmen, vor allem nicht englischsprachiger Produktionen, immer noch etwas erschwert, besonders, nachdem ein Film im Kino- oder Fernsehprogramm bereits einmal präsentiert war. Es gibt zwar legale (z.B. DVD-Ausgaben und Streaming-Angebote) und illegale Quellen (z.B. Raubkopien im Netz), aber der Zugang zu verschiedenen Fernsehsendungen (z.B. Talkshows, Fernsehserien, Nachrichten) scheint im Vergleich dazu einfacher und legaler zu sein. Dazu haben vor allem VOD-Anbieter wie Netflix oder Amazon beigetragen, aber auch viele Fernsehsender stellen via Mediatheken oder Videotheken ihre Produktionen online zur Verfügung¹¹³. Und das betrifft nicht nur englischsprachige Produktionen. Lernende können je nach Interesse und Lernzielen die Ressourcen wählen, Lernräume und Lernsituationen kreieren. Sie können selbst entscheiden, was, wann, wie lange und wozu sie sich eine jeweilige Produktion ansehen. Darüber hinaus ermöglicht der Zugang über Mediatheken, DVD, Streaming oder dank heruntergeladener Dateien das wiederholte Abspielen von Szenen, Sequenzen oder ganzen Folgen. Dies kann zur besseren Verständnissicherung führen sowie Gelegenheiten schaffen, gezielte Lernhandlungen zu unternehmen, wie z.B. das Nachsprechen, Notieren, oder Nachschlagen von Wörtern. Zusammenfassend scheinen Fernsehserien sich besonders gut für das informelle, selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen zu eignen.

3.5. Selbstgesteuertes Lernen mit Fernsehserien – Beschreibung der dem Forschungsprojekt zu Grunde liegenden Erwerbssituation

Um die begrifflichen Entscheidungen für die vorliegende Arbeit begründen zu können, scheint es plausibel, zunächst die für meinen Kontext in Frage kommende Lernsituation unter dem Gesichtspunkt der von Benson formulierten vier Dimensionen

¹¹³ Der Zeitraum, in dem bestimmte Sendungen öffentlich zur Verfügung gestellt werden, variiert vom Sender zum Sender. Bei deutschsprachigen Anbietern ist eine jeweilige Folge meistens nur eine bis drei Wochen kostenfrei zugänglich, der Zugriff danach erfolgt häufig nur gegen Gebühr oder über ein Premium-Abonnement.

zur Charakterisierung von zeitgenössischen Lernhandlungen (vgl. 2011 und Kap. 3.2.) zu beleuchten, d.h. des Ortes, des Grades der Formalität, der Art der Unterweisung und der Kontrollausübung. Das Lernen mittels Fernsehserien erfolgt vor allem **in häuslicher Abgeschlossenheit** und ist ein **individueller** Prozess. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass solch ein Lernen auch außerhalb des Wohnortes stattfindet, z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln, wenn elektronische Endgeräte wie Smartphones, Tablets oder Laptops benutzt werden. In Bezug auf den Formalitätsgrad lässt sich diese Lernsituation eindeutig als **informelles Lernen** einstufen, da sie an keiner Bildungseinrichtung erfolgt. Aus pädagogischer Perspektive lässt sich naturalistisches Lernen zweifelsohne ausschließen. Obwohl der Konsum von Fernsehserien es ermöglicht, in die Fremdsprache einzutauchen, und die Erwerbssituation den Anschein erweckt, unbewusst und inzidentell, fast „nebenbei“ zu verlaufen, kann dies unter dem Gesichtspunkt der *noticing*-Hypothese sowie **intentionell** im Kontext der von den Lernenden beim Sehen von Serien angewandten Lerntechniken nur bedingt aufrecht erhalten werden. Ferner kann von keiner externen Instruktion die Rede sein. Wahrscheinlich sind aber Situationen, in denen Lernende auf didaktisierte Fernsehserien zurückgreifen oder ihr „Lernprojekt“ bis auf Einzelheiten genau einplanen. Darum könnte eventuell auch von Selbstinstruktion gesprochen werden. Bezüglich der vierten Dimension, d.h. der Kontrollausübung, wird angenommen, dass für die Setzung von Lernzielen, die Wahl der Inhalte, Ressourcen sowie Lernstrategien und -techniken die **volle Verantwortung übernommen** wird. Die Lernergebnisse unterliegen dabei keiner externen Evaluation, sondern werden einer **Selbstevaluation** unterzogen.

Aufgrund der Beschreibung der erwarteten Lernsituation, kann die meinen Ausführungen zugrundeliegende Lernform als **selbstgesteuertes Lernen** bezeichnet werden. Lernende unternehmen Lernhandlungen aus eigenem Interesse und tun dies nur dann, wenn sie dazu Lust haben. Sie sind zu dieser Lernform nicht verpflichtet, es ergeben sich weder Pflichten noch Vorgaben in Bezug auf die Lernziele oder die Lernorganisation. Das Lernen wird selbstinitiiert, selbstbestimmt und selbstgeregelt. Bei keinem der Aspekte kann von externer Kontrolle die Rede sein. Auch die Wahl des Mediums und die mit ihnen verbundene Lernform, also der Einsatz von fremdsprachigen Fernsehserien, zwingt die ZuschauerInnen nicht zum Lernen, ermöglicht dies aber und fördert den Spracherwerb. Es bildet also eine situative Bedingung, aber keine Voraussetzung. Die Entscheidung und Bereitschaft zum Lernen liegt einzig und allein bei den Lernenden. Somit können die Konzepte des selbstregulierten und des

selbstorganisierten Lernens ausgeschlossen werden, denn in ihnen können die Aspekte der Bestimmung der Lernziele und -inhalte bzw. die Ausübung der Kontrolle von dritten bestimmt werden (vgl. Kap. 3.1.).

An dieser Stelle muss betont werden, dass mein Untersuchungsgegenstand nicht die Lernendenautonomie ist, die ich in Anlehnung an Holec als eine Fähigkeit und ein Potenzial verstehe, das notwendig ist, um überhaupt selbstgesteuert lernen zu können. Der Fokus der Untersuchung liegt auch nicht auf der detaillierten Beschreibung und Klassifizierung von gewählten Lernmethoden, -strategien und -techniken, obwohl sie während der Datenerhebung unverzichtbar sind. Den Forschungsgegenstand bilden allerdings die sich auf das selbstgesteuerte Lernen (als Prozess) beziehenden Subjektiven Lerntheorien¹¹⁴, die mit dem stark handlungstheoretischen Konzept von Holec gut operationalisiert werden können.

Zum Schluss muss noch erläutert werden, warum ich trotz meiner vorherigen Ausführungen und gar der Argumentation für einen neutralen Begriff zur Beschreibung von Sprachaneignungsvorgängen weiterhin die Bezeichnung *selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen* verwende. Dieser Begriff ist nämlich in der Fachliteratur dermaßen fest etabliert, dass es, obwohl er zugleich uneinheitlich verwendet wird, kontraproduktiv erscheint, einen weiteren Begriff in die Fachdiskussion einzuführen, den des „selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerbs“ bzw. der „selbstgesteuerten Fremdsprachenaneignung“. Aus diesem Grund wird sowohl im Titel der vorliegenden Arbeit als auch in ihrem weiteren Verlauf vom selbstgesteuerten **Lernen** gesprochen. Ein weiteres Argument dafür ist, dass, ähnlich wie bei der traditionellen Auffassung des Lernbegriffs, der Lernvorgang intentionell eingeleitet und selbst **gesteuert** wird. Obwohl der Aneignungsprozess in der beschriebenen Lernsituation sicherlich weitgehend implizit verläuft, sind es die bewusst gestellten Ziele, angewandten Lerntechniken und dahinter stehenden Argumentierungslinien, die für mich und die Untersuchung im Vordergrund stehen. Daher erlaube ich mir, diesen vielschichtigen und facettenreichen Prozess mit dem Begriff *Lernen* zu bezeichnen.

¹¹⁴ Zur expliziten Auseinandersetzung mit diesem Begriff siehe Kapitel 5.

4 Audiovisuelle Übersetzung und Fremdsprachenaneignung

Die Rezeption von Fernsehserien wird oft durch eine Form von audiovisueller Übersetzung begleitet. Nur wenige Lernende erreichen in einer Fremdsprache ein Niveau, das dermaßen fortgeschritten ist, dass es ihnen ein unbeeinträchtigtes Verständnis garantieren könnte. Deswegen entschließen sich viele FilmkonsumentInnen und/oder Lernende dazu, interlinguale oder intralinguale Untertitel einzublenden. In diesem Kapitel werden die audiovisuellen Übersetzungsmodi kurz beschrieben, ihre Popularität in Polen und anderen europäischen Ländern geschildert sowie der Einfluss bestimmter Sprachversionen auf den Aneignungsprozess einer Fremdsprache diskutiert.

4.1. Formen audiovisueller Übersetzung

Der Begriff *audiovisuelle Übersetzung* wird seit den 1990er Jahren verwendet und hat sich fest etabliert (vgl. Soler Pardo 2013: 20). Heutzutage wird die Bezeichnung in der europäischen Forschungsliteratur besonders häufig genutzt (vgl. Chaume 2013: 106). Im Gegensatz zu anderen Begriffen¹¹⁵, wie u.a. *Filmübersetzung*, *Film- und Fernsehübersetzung* oder in der englischsprachigen Forschungsliteratur *screen translation* oder gar *(multi)media translation*¹¹⁶, setzte er sich in den letzten Dekaden konsequent durch. Audiovisuelle Übersetzung bedeutet allerdings nicht nur das Übersetzen von Filmen und Fernsehsendungen. Dazu gehört auch das Übersetzen von allen anderen Medienformaten, „die einen sichtbaren und einen hörbaren Teil haben“ (Jüngst 2010: 1). Hierzu wird also auch z.B. das Übersetzen von Computerspielen, Internetseiten, Theaterstücken oder Opern gerechnet. In den letzten Jahren lässt sich die Tendenz in der Medienbranche beobachten, den Begriff *Lokalisierung* zu verwenden (vgl. Chaume 2018: 84). Dieser Begriff umfasst alle Formen der audiovisuellen Übersetzung sowie Medienadaptationen, wie z.B. Remakes (vgl. ebd.: 85, 93). Er stellt die sprachliche, kulturelle und technische Adaptation des Ausgangstextes an die Zielgruppe in den Vordergrund, bis dato wird er allerdings vorwiegend mit der Übersetzung von Internetseiten, Video- und Computerspielen sowie anderen multimodalen, digitalen Medien assoziiert. In der vorliegenden Arbeit wird weiter in Anlehnung an viele europäische ForscherInnen der Begriff *audiovisuelle Übersetzung* verwendet, den ich, ähnlich wie die Bezeichnung *Lokalisierung*, als einen Sammelbegriff

¹¹⁵ Ein Überblick über Bezeichnungen in mehreren Sprachen ist bei Chaume (vgl. 2013: 106) zu finden.

¹¹⁶ Vgl. Gambier / Gottlieb (2001), Catrysse (2001).

betrachte. Aufgrund meines Forschungsgegenstandes wird seine Bedeutung im Weiteren allerdings auf den Kernbereich, d.h. auf Film- und Fernsehübersetzung, eingeschränkt. Zur Entwicklung dieses Marktes sowie des Forschungsbereiches trugen zweifelsohne die steigende Anzahl von filmischen Produktionen, die weltweit distribuiert werden, der technologische Fortschritt und die Popularität internationaler Filmfestivals bei. Ein Meilenstein in der filmischen Übersetzung stellte 1995 das Erscheinen von Filmen auf DVDs dar, da diese es wegen ihrer Speicherkapazität und technischen Eigenschaften ermöglichten, mehrere Ton- und Untertitelungsspuren (Sprachen) gleichzeitig als wählbar anzubieten. Heutzutage spielt das Internet eine führende Rolle. Auf Streaming-Seiten und VOD-Plattformen kann man Sprachversionen nach eigenen Sehgewohnheiten und Vorlieben wählen. Anbieter wie z.B. Netflix oder Amazon stellen nicht nur eine Reihe von Serien und Fernsehsendungen (darunter auch eigene) Produktionen zur Verfügung, sondern auch Spielfilme, die früher im Kino liefen. Darüber hinaus wird derzeit ein Großteil der im Internet zugänglichen Amateurvideos von den AutorInnen selbst oder maschinell Untertitelt (z.B. bei Youtube). Ausgangstexte für das audiovisuelle Übersetzen vermehren sich also rapide.

Die Formen audiovisueller Übersetzung können im Allgemeinen nach zwei Kriterien unterschieden werden (vgl. z.B. Díaz Cintas 2010: 4f., Jüngst 2010: 2): zum einen nach der Relation zwischen der Sprache des Ausgangstextes und Zieltextes, d.h. danach, ob zwischen zwei verschiedenen Sprachen (interlingual) oder innerhalb einer Sprache (intralingual) vermittelt wird, zum anderen nach der Form beider Texte (z.B. mündlich-schriftlich, mündlich-mündlich). Zudem kann auch zwischen verschiedenen Zeichensystemen vermittelt werden, was als *intersemiotischer Transfer* bezeichnet wird. Man beruft sich dabei auf die Klassifizierung von Jakobson, der intralinguale, interlinguale und intersemiotische Übersetzung differenziert (vgl. Jakobson 1959: 233). Laut Tomaszekiewicz gehört jede Form der audiovisuellen Übersetzung zum intersemiotischen Transfer, da zwischen zwei semiotischen Komplexen vermittelt wird (vgl. Tomaszekiewicz 2006: 100). Gemeint ist damit der Transfer von Informationen zwischen zwei oder mehreren Zeichensystemen, z.B. zwischen einem Bild und dem darunter stehenden Text. FilmübersetzerInnen können zwar in die visuelle Ebene eines Filmes nicht eingreifen (abgesehen von der Einblendung der Untertitelung), sie dürfen diese aber nicht ignorieren, da sie erst gemeinsam mit Ton und Text den Sinn eines Filmes ausmacht (vgl. ebd.: 97). Im Falle von audiovisueller Übersetzung müssen ebenfalls Piktogramme, Schilder, Gestik, Mimik, kulturelle Besonderheiten und viele andere

außersprachliche Elemente, die im Film zu sehen sind, berücksichtigt werden. Es wird sowohl zwischen zwei Sprachen als auch zwischen verschiedenen Zeichensystemen vermittelt.

Audiovisuelle Übersetzung ist eine Modalität der Übersetzung, bei der der technische Vorgang immer mitberücksichtigt werden muss und eine zentrale Rolle spielt. In diesem Bereich begegnen ÜbersetzerInnen so vielen Einschränkungen und Bedingungen, wie bei kaum einer anderen Form des Sprachentransfers. In der einschlägigen Fachliteratur werden folgende Formen und Techniken audiovisueller Übersetzung unterschieden (zusammenfassend auf der Grundlage von Chaume 2018, Díaz Cintas / Anderman 2009, Gambier / Gottlieb 2001, Jüngst 2010, Leißner 2010, Tomaszekiewicz 2006,)¹¹⁷:

- Untertitel:
 - intralinguale Untertitel,
 - interlinguale Untertitel,
- Übertitel,
- Synchronisation,
- Voice-over-Übersetzung,
- Audiodeskription (für Sehgeschädigte, sog. Hörfilme),
- Filmdolmetschen (*live*-Dolmetschen im Kinosaal),
- Simultandolmetschen (*live*-Dolmetschen im Fernsehstudio).

Die letzten fünf Techniken können als mündliche Übersetzungsformen klassifiziert werden. Mit ihnen fängt die folgende Beschreibung einzelner Übersetzungstechniken an.

In der **Synchronisation** wird die Tonspur in der Ausgangssprache durch eine andere Tonspur in der Zielsprache ersetzt. Die Darbietungsform ist sowohl im Ausgangs- als auch im Zieltext mündlich. Es soll dabei der Eindruck entstehen, als ob der Film in einer anderen Sprache (neu) gedreht worden wäre. Deswegen wird bei der Vorbereitung der Übersetzung u.a. darauf geachtet, dass die Laute und Lippenbewegungen in der Ausgangsproduktion und im Zieltext ähnlich sind (*lip-sync*, vgl. Díaz Cintas 2010: 5, Jüngst 2010: 71-75, Tomaszekiewicz 2006: 109-112). In letzten Jahren entstehen auch vermehrt Parodien von Filmen oder Videos, für die amateurhaften Synchronfassungen erstellt und aufgenommen werden. Ein solches Vorgehen wird in der Fachliteratur

¹¹⁷ Eine sehr umfangreiche Typologie, die 13 Formen audiovisueller Übersetzung umfasst, ist bei Gambier (vgl. 2003: 172-177) zu finden. Sein Überblick beinhaltet auch besondere Übersetzungsformen, wie z.B. freie Kommentare oder mehrsprachige Produktionen.

fandubs bzw. *fundubs* genannt (vgl. Chaume 2018: 87; eine ähnliche Tendenz ist auch für Untertitel und Audiodeskription zu beobachten, siehe weiter unten).

Beim **Voice-over** hingegen weiß man sofort, dass es sich um eine Übersetzungsform handelt. Hier wird eine zusätzliche Tonspur zum Ausgangstext hinzugefügt, sodass man neben der Übersetzung auch den Originalton im Hintergrund leise mithören kann. Der Text in der Zielsprache wird also „darüber gesprochen“ (Jüngst 2010: 3). Der/die SprecherIn setzt im Idealfall leicht zeitversetzt kurz nach der Originalaussage ein und endet noch vor den letzten Lauten. Es gibt häufig nur eine/n SprecherIn (in Polen am häufigsten männlich), der/die die Dialoge aller Rollen unabhängig von deren Geschlecht vorliest. Phonetische und Lippen-Synchronität spielen dabei keine Rolle (vgl. Szarkowska 2009: 185f.) Voice-over wird häufig als „kostengünstige[r] Ersatz von Synchronisation“ (Bihan 2009: 33) betrachtet. Dieser Übersetzungsmodus kommt nur in einigen osteuropäischen Ländern im Fernsehen vor, Dokumentarfilme dagegen, werden in vielen Ländern im Fernsehen mit Voice-over gezeigt. Aufgrund der Kürze des Verfahrens und der relativ niedrigen Kosten greifen auch die VeranstalterInnen von Filmfestivals gelegentlich auf Voice-over zurück – die Grenzen zum Filmdolmetschen sind hier zum Teil fließend.

In Filmen mit **Audiodeskription** gibt es einen zum Originalton beigelegten zusätzlichen Kommentar, in dem Informationen zum Handlungsort, zu Figuren oder zu anderen auf dem Bildschirm zu sehenden Elementen in den Pausen zwischen den Aussagen geliefert werden. Das Bild wird verbal beschrieben und mündlich vermittelt¹¹⁸. Ungleich anderen audiovisuellen Übersetzungstechniken gibt es beim Audiodeskribieren keinen Ausgangstext zum Übersetzen (vgl. Fryer 2016: 3). Die Audiodeskription trägt ergänzenden Charakter und muss als intersemiotische Übersetzung betrachtet werden. Sie stellt häufig eine zusätzliche, von Fernsehsendern oder DVD-Produzenten angebotene Option dar, die man einschalten kann. Über ihre Verfügbarkeit wird am Anfang einer Sendung informiert. Zwischen einzelnen Ländern in Europa bestehen gravierende Unterschiede im Hinblick auf den Zugang zur Audiodeskription. Am besten betreut können sich ZuschauerInnen in Großbritannien und Deutschland fühlen (vgl.

¹¹⁸ Wegen politischer Bemühungen und auf der Grundlage europäischer Richtlinien, um Menschen mit Behinderungen einen besseren Zugang zur visuellen und audiovisuellen Kunst (dazu gehören auch Filme) und Veranstaltungen zu ermöglichen (*accessability*), entstehen in letzter Zeit immer mehr Filme und Sendungen mit Audiodeskription. Diese intersemiotische Übersetzungsform findet auch wachsende Aufmerksamkeit in der Wissenschaft. Vgl. u.a. die Arbeiten von Chmiel / Mazur (2014), Díaz Cintas / Orero / Remael (2007), Fryer (2016), Holland (2009), Maszerowska / Matamala / Orero (2014), Puigdomènech / Matamala / Orero (2010).

Maszerowska et al. 2014: 2f.). Im Kino gehört die Audiodeskription zu den äußerst seltenen Ausnahmen (vgl. ebd.: 2), allerdings wird sie ggf. in anderen öffentlichen Räumen angeboten, wie z.B. in Museen, Galerien oder während Musikveranstaltungen. Ein neues Phänomen ist die Erstellung von witzigen Audiodeskriptionen, den sog. *funads*, in denen Filmszenen parodiert werden (vgl. Chaume 2018: 87f.).

Filmdolmetschen bildet eine Randgruppe auf dem audiovisuellen Übersetzungsmarkt. Es ist eine sehr seltene Form, die nur auf Filmfestivals anzutreffen ist, insbesondere im Falle von Kinoproduktionen oder auf Festivals mit einem geringen Budget (vgl. Jüngst 2010: 3). Während ein Film auf einer Leinwand ausgestrahlt wird, wird über Lautsprecher oder meistens Kopfhörer die Übersetzung simultan zu hören sein. **Simultandolmetschen** wird allerdings auch im Fernsehen praktiziert. Dabei werden jedoch keine Filme oder Serien gedolmetscht, sondern *live*-Aussagen in anderen Sprachen. Simultan gedolmetscht werden z.B. Pressekonferenzen, wichtige Veranstaltungen (wie Hochzeiten oder Bestattungen von wichtigen PolitikerInnen) oder Auftritte in Talkshows.

Einen immer größer werdenden Markt bilden schriftliche Formen¹¹⁹ audiovisueller Übersetzung. Eine sich rapide entwickelnde Technik sind hier **intralinguale Untertitel**, d.h. Titel in derselben Sprache wie der Ausgangstext. Sie werden in erster Linie für Menschen mit krankheits- bzw. altersbedingten Hörschäden oder für Gehörlose erstellt, um ihnen den Zugang zu audiovisuellen Texten zu erleichtern / gewähren (eng. *subtitles for the deaf or hard-of-hearing* – SDH, oder am. eng. *captions*). SDH sind als Teletext oder SmartTV-Option verfügbar und unterscheiden sich von interlingualen Untertiteln nicht nur in der Sprache, sondern auch in Form und Inhalt. SDH sind meist drei- bis vierzeilig, ihr Lesetempo ist niedriger als das bei interlingualen Untertiteln und sie werden in verschiedenen Farben, je nach SprecherIn, angeboten. Sie enthalten darüber hinaus auch zusätzliche Kommentare zu Geräuschen, zur Musik oder zum Timbre einer Stimme, wie z.B. „es klingelt“, „traurige Musik“, „Gelächter“, „schreiend“, „ironisch“ (vgl. Díaz Cintas / Anderman 2009: 5, Neves 2009: 161-165)¹²⁰. Intralinguale Untertitelung wird aber auch in Situationen genutzt, in denen ZuschauerInnen sich eine von äußeren Faktoren unbeeinträchtigte Rezeption sichern

¹¹⁹ Einen einsichtsvollen Vergleich zwischen einzelnen Übersetzungsformen, insbesondere in Hinsicht auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem schriftlichen und mündlichen Übersetzen (als Prozess) von Filmen findet man bei Skuggevik (vgl. 2010).

¹²⁰ Einen profunden Überblick aus mehreren Perspektiven auf Untertitel für Hörgeschädigte findet man im Sammelband von Matamala und Orero (2010).

wollen (z.B. während einer Zugreise). Gerne werden sie ebenfalls von Fremd- bzw. Zweitsprachenlernenden eingeblendet, die auf diese Art und Weise ihr Verständnis und/oder ihre Sprachkenntnisse verbessern möchten (mehr dazu in weiteren Unterkapiteln). Einige Sender oder Internet-Anbieter bieten neben oder statt SDH auch sog. „Transkriptionen“, die als intralinguale Untertitel ohne zusätzliche Kommentare, Farben oder Piktogramme zu verstehen sind. Nicht selten werden sie maschinell erstellt.

Die herkömmlichste Form schriftlicher, audiovisueller Übersetzung bilden **interlinguale Untertitel**. Sie können sowohl klassisch vor einer Ausstrahlung bzw. Distribution eines Films oder Sendung als auch live, d.h. erst während ihres Sendens (live, simultan)¹²¹, erstellt werden. Bei interlingualer Untertitelung hören die ZuschauerInnen den Originalton und lesen gleichzeitig die Übersetzung am unteren Rand des Bildschirmes. ZuschauerInnen mit fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen können somit den Ausgangstext mit der Übersetzung jederzeit vergleichen, was eine sehr hohe Qualität der Übersetzung erfordert. Trotz der Simultanität wird in interlingualen Untertiteln die Dialogliste nicht eins zu eins wiedergegeben. Wegen technischen Einschränkungen, wie z.B. maximal zwei Textzeilen mit einer begrenzten Zeichenzahl und einer minimalen sowie maximalen Standzeit, muss der Ausgangstext weitgehend aufs Wesentlichste reduziert werden, mehrere Wörter und Informationen müssen ausgelassen werden¹²². Ein weiteres Kennzeichen der interlingualen Untertitelung ist, dass der Text nicht nur zwischen zwei Sprachen transferiert wird, sondern auch zwischen zwei Modi, d.h. von einem mündlichen Ausgangstext in einen schriftlichen Zieltext. Dies zieht auch weitere translatorische Entscheidungen nach sich. Darüber hinaus interagieren die Untertitel mit Ton und Bild (vgl. Díaz Cintas / Remael 2007: 47). Erst dank aller Informationskanäle kann ein Film vollständig verstanden werden. Beispielsweise können die bei der Übersetzung ausgelassenen Wörter, wie z.B. Pronomen oder Namen, oft durch die visuelle Darstellung oder gehörte Namen als Information ergänzt werden. Aufgrund dieses multisemiotischen Zusammenspiels schlug Gambier vor, in Bezug auf audiovisuelle multimodale Texte statt von Übersetzung von *Transadaptation* zu sprechen (Gambier 2003: 178). Der gehörte Ausgangstext wird nicht nur übersetzt, sondern auch durch eine Reihe von Strategien überarbeitet, d.h. adaptiert. Zudem steht der Zieltext in

¹²¹ Vgl. z.B. den Boer (2001).

¹²² Welche Veränderungen am Ausgangstext am häufigsten vorkommen, welche Übersetzungsstrategien und Techniken angemessen sind, sowie welcher Typ von Informationen und welche sprachlichen Elemente am ehesten weggelassen werden können, diskutiert z.B. Tomaszewicz (2010 und 2006: 126-210).

einer ständigen Relation mit dem Film, sei es lediglich mit dem Bild oder mit auditiven und visuellen Kanälen. Er ergänzt also das Originalvideo, den Ausgangstext. Gambiers Bezeichnung *Transadaptation* hat sich allerdings in der Fachliteratur nicht durchgesetzt. Eine Variation von interlingualen Untertiteln sind **umgekehrte Untertitel** (eng. *reversed subtitles*). Im Gegensatz zu typischen interlingualen Untertiteln ist der Ausgangstext in der Erstsprache der ZuschauerInnen und die Untertitel in der Fremdsprache (vgl. Boeckmann 2016: 11, Burczyńska 2015: 222, Kovacs / Miller 2014: 3).

Eine besondere Form interlingualer Untertitelung bilden **Amateur-Untertitelungen** bzw. *fansubs*. Das Phänomen der *fansubs* datiert zurück bis in die 1980er Jahre, als die europäischen und amerikanischen Fans japanischer Anime anfangen, ihre Lieblingsserien selbst zu übersetzen und zu untertiteln, um anderen Fans einen schnellen Zugang zu ihnen zu gewähren (vgl. Díaz Cintas / Remael 2007: 26). Später, von den Anime-Fans inspiriert, begannen auch andere, nicht immer philologisch, geschweige denn translatorisch ausgebildete ZuschauerInnen, ihre Lieblingsproduktionen zu untertiteln. Eine große Hilfe dabei sind die mittlerweile zahlreichen kostenlosen Untertitelungsprogramme, die das erlauben. Aus historischen und kulturellen Gründen unterscheidet Bogucki zwischen den Begriffen *amateur subtitling* und *fansubs* (vgl. Bogucki 2009: 49). Dem Autor zufolge bezieht sich die Bezeichnung *Fansubs* nur auf Anime-Serien und wird auch selbst von Anime-Fans verwendet, *Amateuruntertitelung* hingegen betrifft alle anderen Produktionen. Anime-Produktionen als Teil der Begriffsdefinition gibt es auch bei Díaz Cintas und Muñoz Sánchez. Ihre Definition lautet – „A fansub is a fan-produced, translated, subtitled version of a Japanese anime programme“ (Díaz Cintas / Muñoz Sánchez 2006: 37). Sonst bestehen keine großen Unterschiede zwischen beiden Begriffen, gemeinsam ist ihnen auch der Wunsch der „UntertitlerInnen“, die Serienproduktionen so schnell wie möglich nach ihrer Premiere zu sehen und zu verbreiten. Typisch für solche (illegalen) Praktiken ist es aber, dass die ÜbersetzerInnen keinen Zugang zu Skripten und anderen Hilfsmitteln haben, was den Übersetzungsprozess stark beeinflusst. Außerdem muss sich Amateuruntertitelung nicht an die Standards und Normen auf dem professionellen Untertitelungsmarkt halten. Amateuruntertitel variieren u.a. in Schriftart, -größe, -farbe, Zeilenlänge und -anzahl. Überblicke über den Übersetzungsprozess sowie typische Konventionen sind sowohl bei Díaz Cintas und Muñoz Sánchez (vgl. 2006) als auch bei Bogucki (vgl. 2009) zu finden. Die sprachliche und technische Qualität von Amateuruntertitelung wird einerseits von professionellen ÜbersetzerInnen häufig

bezweifelt und kritisiert. So können aus mangelnden Fremdsprachkompetenzen oder auch aus schlechter Qualität (akustisch) des Originalvideos sprachliche Fehler resultieren. Die Legalität solcher Praktiken ist zudem fragwürdig. In Polen wurden sogar einige AmateurübersetzerInnen wegen rechtswidriger Distribution in Haft genommen (vgl. Szarkowska 2009: 191). Andererseits schätzen einige Professionelle das profunde Wissen, das Fans über ihre Serien haben und das ihnen das Übersetzen erleichtert. Fansubber (Personen, die Fansubs erstellen) begehen seltener „kulturelle“ Fehler (vgl. Media Consulting Group 2007: 73). Es ist aber anzumerken, dass manche polnischen ZuschauerInnen, welche auf illegalen Wegen an ihre Lieblingsserien kommen, fast ausschließlich Amateuruntertitel nutzen. Zur Frage danach, inwieweit die in der Untertitelung ggf. enthaltenen Fehler ihren Fremdsprachenerwerb beeinträchtigen, gibt es noch keine Untersuchungsergebnisse.

In den letzten Jahren entstanden neue Formen von Untertitelung, die gezielt beim Fremdsprachenlernen behilflich sein sollen. Boeckmann nennt sie *didaktisierte Untertitel* (Boeckmann 2016: 11). Einfluss auf ihre Entwicklung hatte auch eine wachsende Anzahl von Facharbeiten zum Thema „Fremdsprachenerwerb mit Untertiteln“ sowie die unter jungen ZuschauerInnen verbreitete Annahme, dass man ohne Voice-over oder Synchronisation etwas Fremdsprache „mitlernen“ könne. Mehrere Forschungsstudien zeigten, dass die Einblendung von Untertiteln, vor allem intralingualen, den Fremdsprachenerwerb fördert (mehr dazu vgl. Kap. 4.3.). Da intralinguale Untertitel jedoch zumindest Sprachkenntnisse auf mittlerem Niveau erfordern, können viele Lernende sie nicht nutzen, ohne dass das Filmverständnis und der Spaß am Sehen beeinträchtigt wäre. Neben den zuvor beschriebenen umgekehrten interlingualen Untertiteln entstanden auch *Schlagwortuntertitel*, *duale* und *intelligente Untertitel*. In **Schlagwort- bzw. Schlüsselwortuntertiteln** (eng. *keyword subtitles*) wird der Text bis auf Schlüsselwörter reduziert. Sie sind nicht für AnfängerInnen konzipiert und entlasten bei der Rezeption, indem die Aufmerksamkeit nicht die ganze Zeit dem Lesen geschenkt werden muss. Nichtsdestoweniger wird durch ihre Einblendung der Fokus auf die wichtigsten Wörter gelenkt und somit sowohl das Hör-Sehverstehen als auch der Wortschatzerwerb gefördert (vgl. Guillory 1998: 95, Montero Perez et al. 2014: 129f.). Bei der Einblendung von **dualen Untertiteln** werden gleichzeitig inter- und intralinguale Untertitel auf dem Bildschirm gezeigt (vgl. Kovacs / Miller 2014: 3). Auf ihrer Grundlage werden Formen erstellt, die die Fremdsprachenaneignung noch besser fördern sollen. Dazu gehören **intelligente Untertitel** (eng. *smart subtitles*, vgl. Kovacs 2013, Kovacs /

Miller 2014), für die man eine Online App (eine Erweiterung für den Browser) verwenden muss. *Smart subtitles* werden auf der Grundlage existierender inter- und intralingualer Untertitel automatisch, maschinell erstellt, deswegen können Fehler nicht ausgeschlossen werden. Die ZuschauerInnen sehen bei ihrer Nutzung zwar nur intralinguale Untertitel, sie können aber nach der Richtung des Cursors auf ein Wort oder einen Satz Übersetzungen und Wörterbuchdefinitionen lesen sowie die phonetische Transkription sehen. Zudem können sie anhand der intelligenten Untertitel durch den Film navigieren und sie interessierende Dialoge finden und abspielen. Pilotuntersuchungen zeigten, dass der Spaß am Sehen und Lesen ähnlich dem bei herkömmlichen dualen Untertiteln ist, aber der Wortschatzerwerb um das Zweifache steigen kann (vgl. Kovacs 2013: 5, Kovacs / Miller 2014: 7)¹²³. Duale Untertitel mit ähnlichen Funktionen wie in *Smart Subtitles* gibt es auch in einer Erweiterung zum Internetbrowser Chrome *Language Learning with Netflix*¹²⁴ (LLN). Mit dieser App können beliebige Film- und Serienproduktionen bei Netflix gesehen werden. ZuschauerInnen können aber auch Produktionen aus dem LLN-Katalog¹²⁵ wählen, die von den AutorInnen für das Lernen bestimmter Fremdsprachen empfohlen werden. Nach der Installation dieser Erweiterung stellt der/die RezipientIn zu Beginn ihr Sprachniveau ein. Auf dieser Grundlage werden einige Wörter oder gängige Redewendungen in den Untertiteln hervorgehoben, um die Aufmerksamkeit des/der Lernenden darauf zu lenken. Darüber hinaus kann man einzelne Dialoge oder ganze Folgen verlangsamt abspielen und beliebig pausieren. Wenn man mit dem Cursor auf ein Wort fährt, wird die Folge gestoppt und man bekommt einen Wörterbucheintrag zu sehen. Neue, didaktische Formen von Untertitelung sollten bestimmt in Hinblick auf die Fremdsprachenaneignung weiter näher untersucht werden¹²⁶ und lassen hoffen, dass mit ihnen das Sprachenlernen etwas erleichtert wird¹²⁷. In Österreich werden sie bereits an

¹²³ Die Untersuchungsbedingungen der Pilotstudie sind fragwürdig. Den wenigen Lernenden wurden nur fünfminütige Videos vorgespielt, der Test fand gleich danach statt. Die TeilnehmerInnen wurden zuvor informiert, dass sie dann einen Wortschatztest schreiben werden. Somit wurde das Memorieren und Aufbewahren im Kurzzeitgedächtnis geprüft und nicht, ob ein Wort tatsächlich gelernt wurde.

¹²⁴ Vgl. <https://languagelearningwithnetflix.com/> [02.12.2019].

¹²⁵ Vgl. <https://languagelearningwithnetflix.com/catalogue.html#language=English&country=> [02.12.2019].

¹²⁶ Vgl. z. B. Aldera / Mohsen (2013).

¹²⁷ Didaktische Untertitel kommen im weiteren Teil der vorliegenden Arbeit, d.h. in den Subjektiven Theorien Lernender, nicht vor. Die Erweiterung LLN war zum Moment der Datenerhebung noch nicht zugänglich (LLN gibt es seit 2019). Andere Formen waren den ProbandInnen offensichtlich nicht bekannt.

einigen Volkshochschulen genutzt¹²⁸ und von dem Unternehmen *uugot.it*¹²⁹ als App bereitgestellt.

Die letzte Technik der schriftlichen, audiovisuellen Übersetzung bilden **Übertitel** (eng. *surtitles*, *supertitles* oder *supratitles*). Im Gegensatz zu Untertiteln werden sie über einer Bühne in einer Oper oder einem Theater live gezeigt. Obwohl Opern schon seit Jahrhunderten auf Bühnen in ganzer Welt aufgeführt werden, gibt es Übertitel erst seit den 1980er Jahren, was man dem technologischen Fortschritt verdankt (vgl. Burton 2010: 180, Rędziuch-Korkuz 2016: 92). Heutzutage werden in großen und gut ausgestatteten Opernhäusern (z.B. in Wien oder New York) die Titel bereits auf digitalen Bildschirmen, die an der Rückenlehne des Vordersitzes platziert sind (wie in Flugzeugen), gezeigt. Sie geben den ZuschauerInnen die Möglichkeit, intra- oder interlinguale Titel (in mehreren Sprachen) auszuwählen oder die Titel auszuschalten und sich nur auf die Geschehnisse auf der Bühne zu konzentrieren. Welche Bezeichnung sich für diese neue Form der Präsentation durchsetzen wird, ist noch unklar. Übertitel in Theaterhäusern kommen eher selten vor. Sie werden am häufigsten bei Auftritten ausländischer Theatergruppen genutzt, auf Festivals oder in manchen Theatern für ein nicht muttersprachliches Publikum. Von der Übertitelung von Opern unterscheidet sie eine Reihe von Merkmalen, vor allem bei ihrer Erstellung (vgl. Rędziuch-Korkuz 2016: 92f.).

4.2. Sehgewohnheiten in Europa und Polen

In der einschlägigen Fachliteratur hat es sich eingebürgert, Staaten in Synchronisations- und Untertitelungsländer einzuteilen. Diese Einteilung widerspiegelt die üblichen Ausstrahlungsformen in einzelnen Ländern und die Sehgewohnheiten ihrer Bevölkerung. Nach dieser Klassifikation wird Deutschland neben u.a. Spanien und Italien als traditionell synchronisierendes Land bezeichnet. Polen hingegen gehört zu einer Minderheit ost- und zentraleuropäischer Länder, in denen Voice-over die dominierende Form sei. Diese Einteilung ist aber nicht so überzeugend, wie es scheinen mag, was das vorliegende Unterkapitel zeigen wird. Der erste Aspekt, der in Betracht gezogen werden muss, ist der „Ort der Filmrezeption“. Es gibt einige, manchmal sogar wesentliche Unterschiede, je nachdem, ob eine fremdsprachige Produktion im Fernsehen oder im

¹²⁸ Vgl. <https://www.trendingtopics.at/wiener-edutech-uugot-it-startet-mit-erstem-grossen-kunden-in-den-livebetrieb/?fbclid=IwAR3Vmtfcc0kuUvNzJgdjV1a477U3dMLSzC2moHdy3mTzQA4Pebi6L-8Vcac> [02.12.2019].

¹²⁹ <http://uugot.it/> [02.12.2019].

Kino gezeigt wird. Die Abbildungen Abb. 3 und Abb. 4 stellen die üblichen Praktiken in der Europäischen Union je nach Ausstrahlungsort dar.

Map of language-transfer practices for television works broadcast in Europe

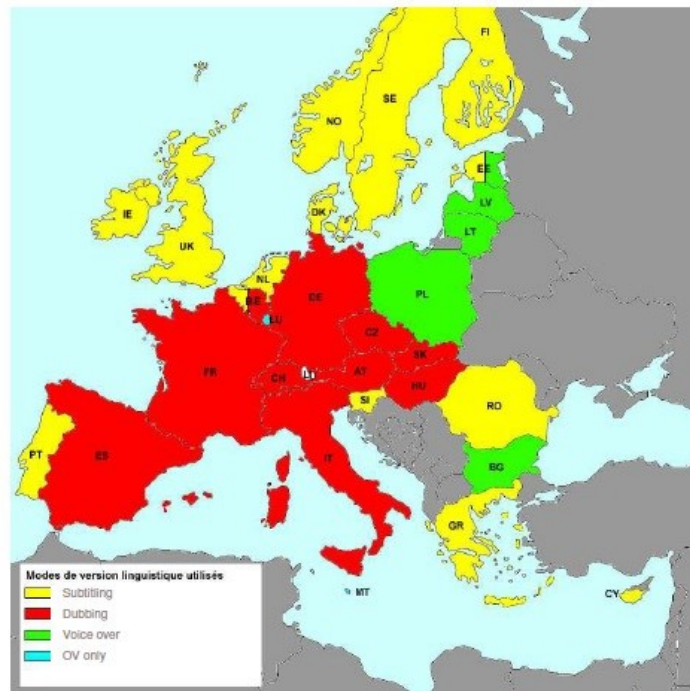


Abb. 3 Dominierende Übersetzungsmodi im Fernsehen in den Ländern der EU (MCG 2007:71)

In der ersten Abbildung (Abb. 3) fällt auf, dass vor allem Staaten mit hoher Bevölkerungsanzahl offenbar Synchronisation im Fernsehen bevorzugen. Für sie lohnt es sich finanziell, Synchronfassungen zu erstellen, da sie viele ZuschauerInnen erreichen können. Für kleinere Länder hingegen ist es oft ein zu hoher Kostenaufwand, der sich nicht lohnt. Zu den Ausnahmen gehören u.a. Österreich und die (deutschsprachige) Schweiz, die die für den deutschen Markt produzierten Synchronfassungen nutzen. Polen und einige andere zentraleuropäische Länder werden der Voice-over-Gruppe zugerechnet.

Diese Situation zeigt sich allerdings völlig anders, wenn man die Praktiken in Kinos betrachtet (vgl. Abb. 4). Aus Rezeptionsstudien ergibt sich, dass in keinen der europäischen Länder Voice-over als dominierender Übersetzungsmodus genutzt wird. Im Kino sind eindeutig interlinguale Untertitel die dominierende Form. Auch in typisch synchronisierenden Ländern wie in Deutschland oder Frankreich, gibt es neben Synchronfassungen auch Aufführungen mit Untertiteln, denn immer mehr

ZuschauerInnen in diesen Ländern, insbesondere in großen Agglomerationen, wählen untertitelte Kinofilmversionen, insbesondere im Rahmen von Studio-, Programm- und sog. Arthouse-Kinos (vgl. MCG 2007: 47).

Map of language-transfer practices for cinema works screened in Europe

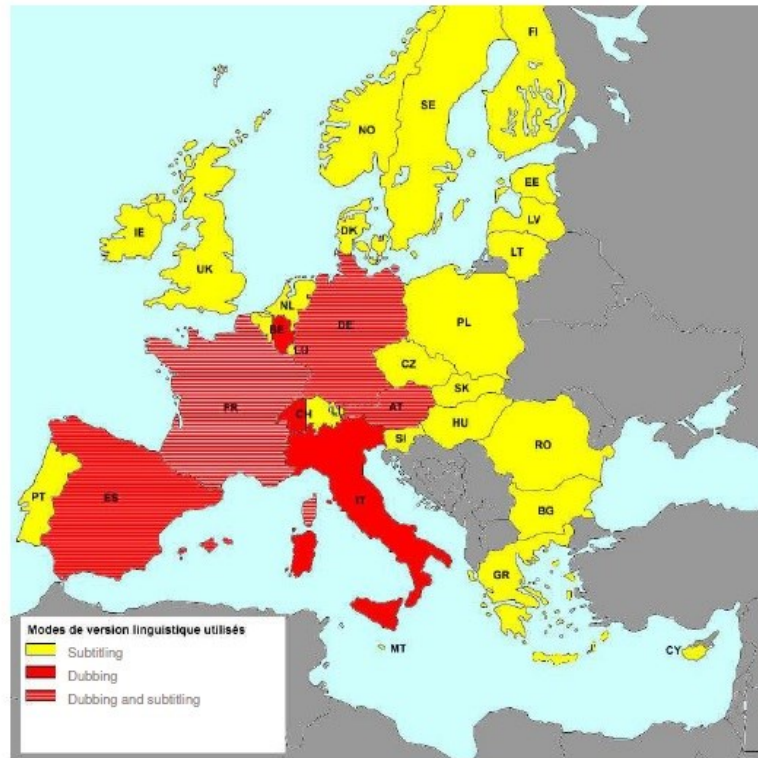


Abb. 4 Dominierende Übersetzungsmodi im Kino in den Ländern der EU (MCG 2007:70)

Die AutorInnen des Berichts der Media Consulting Group (MCG) heben 5 Faktoren hervor, welche die Entscheidungen der Vertriebsfirmen, in welche Übersetzungsformen investiert wird, beeinflussen. Zu diesen Faktoren gehören die kulturellen Gewohnheiten und Präferenzen der ZuschauerInnen, der potentielle kommerzielle Gewinn, das Filmgenre, das zur Verfügung stehende Filmbudget sowie die künftigen Chancen für den Verkauf des Filmes an einen Fernsehsender (vgl. MCG 2007: 47). Im Hinblick auf das Filmgenre gibt es zwei Gattungen, bei denen die Übersetzungsmodi von den auf den obigen Karten dargestellten Normen häufig abweichen. Das sind zum einen Kinderfilme bzw. -sendungen, die unabhängig von den Gewohnheiten meistens synchronisiert werden, zum anderen Dokumentarfilme, die mit Voice-over oder Untertitelung ausgestrahlt werden. Dies gilt sowohl für das Fernsehen als auch für Kinoproduktionen (vgl. MCG 2007: 47, 53, 69). Im Gegensatz zu vielen europäischen Ländern wird in Polen Voice-over nicht nur für Dokumentarfilme genutzt, sondern auch für Spielfilme und

Fernsehserien, was viele AusländerInnen, die die Gelegenheit hatten bzw. haben, polnisches Fernsehen zu erleben, sehr überrascht.

Die Digitalisierung und Entwicklung immer neuer technischer Möglichkeiten führt zu laufenden Veränderungen auf dem Markt der audiovisuellen Übersetzung. Die Politik der Europäischen Kommission fördert Zugänglichkeit und Barrierefreiheit sowie Mehrsprachigkeit. Die einst traditionellen Synchron- oder Voice-over-Märkte öffnen sich zunehmend für die Untertitelung. Dank Smart- und Kabelfernsehen haben ZuschauerInnen häufig die Möglichkeit einer Wahl der Tonspur (z.B. Originalton, Voice-over bzw. Synchronfassung, manchmal auch Audiodeskription). Außerdem besteht die Möglichkeit der Einblendung von Untertitelung (interlinguale Untertitel oder SDH). Zwar wird ein solches Angebot nicht auf jedem Sender und zu jeder Sendung angeboten, aber es löst neue Tendenzen aus und berücksichtigt die Präferenzen jüngerer ZuschauerInnen und die Bedürfnisse von Menschen mit Einschränkungen. Früher waren mehrsprachige Versionen vor allem in Ländern mit mehreren Amtssprachen oder etablierten Minderheitssprachen vorzufinden (vgl. MCG 2007: 56). Jetzt werden sie allmählich zum Standard. DVDs, die in Bezug auf die Wahl verschiedener Sprachen immer die erste Geige gespielt hatten, enthalten heutzutage im Durchschnitt 6 Synchronfassungen und Untertitelung in 10 Sprachen im Falle von großen Herausgebern (vgl. MCG 2007: 62). Kleinere Firmen hingegen bieten durchschnittlich zwischen einer und drei Sprachen an, meistens lediglich als Untertitelung (vgl. ebd.: 62f.). Die Tendenzen auf dem Medienmarkt führen also allmählich zu einer Entwicklung hin zu mehr Untertitelung (vgl. Chaume 2013: 115)¹³⁰.

Nach der Schilderung der Situation in Europa wird nun der Fokus auf Polen gelenkt. In Polen war noch bis 1989 Synchronisation die vorherrschende Form der Filmübersetzung (vgl. Bogucki / Deckert 2018: 255). Später ergaben Rezeptionsstudien über Jahre hinweg, dass das Publikum an Voice-over gewöhnt sei und sich diesen Übersetzungsmodus wünsche. Im Jahre 1997 sprachen sich 54% der Befragten für Voice-over im Fernsehen aus, 36% für Synchronfassung und nur 5% für Untertitel (vgl. OBOP 1997: 2). Auch die Ergebnisse einer Umfrage von TNS OBOP für den öffentlich-rechtlichen Fernsehsender TVP S.A. (2005) zeigten, dass noch vor 15 Jahren die beliebtesten Sprachversionen Voice-over und Synchronfassungen waren. Für diese Modi

¹³⁰ Chaume beschreibt auch Ausnahmen, wenn bisher untertitelnde Länder ihre Präferenzen auf Synchronisation oder Voice-over ändern. Seine Schilderung umfasst auch nicht europäische Länder (vgl. Chaume 2013: 116-119).

sprachen sich entsprechend 45% und 46% der Befragten aus (vgl. Garcarz 2007: 148). Die zurückgehende Akzeptanz der Synchronisation wurde aber schon damals in der Medienbranche diskutiert. Die Studie ergab auch, dass interlinguale Untertitel nur 4% der Stimmen und Untertitel auf Englisch lediglich 1% Zustimmung erhielten (vgl. ebd.: 148). Untertitelung wurde damals vor allem von jungen Erwachsenen (um 20 Jahre alt) bevorzugt (vgl. ebd.: 149). Auch heute ist der dominierende und im polnischen Fernsehen voreingestellte Übersetzungsmodus das Voice-over. Der Hauptgrund, warum Voice-over immer noch im Fernsehen verwendet wird, sind die Gewohnheiten polnischer ZuschauerInnen und der Vorteil, dass man sich dabei nicht allzu stark konzentrieren muss (vgl. Bogucki 2010: 420). Aber auf der Grundlage von Internetkommentaren junger ZuschauerInnen, die mit dem Internet aufgewachsen sind, vermutete Bogucki, dass die Dominanz von Voice-over in Polen nicht aufrecht zu erhalten sei, denn diese RezipientInnengruppe würde viel mehr Synchronfassungen oder Untertitelung befürworten (vgl. Bogucki 2010: 422).

Rund eine Dekade nach der TNS OBOP-Studie und Boguckis Vermutungen bestätigt sich, dass sich die Sehgewohnheiten des Publikums tatsächlich verändert haben, und zwar signifikant. Heute sind Untertitel die dominierende Form der Filmrezeption (vgl. Bogucki / Deckert 2018: 255), was auch die Ergebnisse von in Polen durchgeführten quantitativen Umfragestudien zu Sehpräferenzen bestätigen (vgl. Bogucki / Deckert 2018, Szarkowska / Laskowska 2014). Auf der Grundlage der erhobenen Daten kamen Szarkowska und Laskowska zu dem Schluss, dass die Mehrheit der Befragten (86,42%) die Untertitelung bevorzugt und nicht die im Fernsehen dominierende Technik des Voice-overs (lediglich 4,22% sprachen sich für das Voice-over aus, vgl. Szarkowska / Laskowska 2014: 7). Der Unterschied ist beträchtlich: noch 2005 waren es nur 4%, heute sind es 86% der ZuschauerInnen, die Untertitelung bevorzugen. Personen, die beide Techniken je nach Situation und Ziel nutzen, sagten in der Umfrage, dass sie vor allem dann Untertitel einblenden würden, wenn die Sendung / der Film in einer Fremdsprache läuft, die sie kennen bzw. lernen. Durch die Einblendung der Untertitelung hofften sie, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Die Ergebnisse geben allerdings keinen Aufschluss darüber, welcher Typ von Untertitelung, d.h. die inter- oder die intralinguale, von den Befragten gewählt wird. Voice-over hingegen wird dann bevorzugt, wenn die RezipientInnen müde sind oder wenn sie während des Sehens auch andere Tätigkeiten ausführen.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wielu uczestników podkreśla edukacyjną wartość napisów w nauce języków obcych. Z oczywistych względów osoby niesłyszące i słabosłyszące najczęściej wybierają napisy niż wersję lektorską. Podobnie dzieje się w przypadku osób słyszących, oglądających film w towarzystwie osób z niedosłuchem. Wiele osób wybiera napisy, jeśli oryginalny język filmu to język, którego się uczą (najczęściej – angielski). Wśród zalet wersji lektorskiej najczęściej wspomniano możliwość oglądania filmów przy jednoczesnym wykonywaniu innych czynności oraz łatwość oglądania, gdy jest się zmęczonym.

Szarkowska / Laskowska (2014: 9)

Die angeführten Ergebnisse¹³¹ erlauben die Vermutung, dass viele ZuschauerInnen in Polen die Untertitelung nutzen, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Wie groß ihr Anteil ist, bleibt ein Desiderat für weitere Forschungsstudien. Eine Studie unter polnischen Studierenden (vgl. Bogucki / Deckert 2018) ergab ähnliche Resultate wie die Untersuchung von Szarkowska und Laskowska (2014). Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (64,05%) nutzt bereits die Vorteile des digitalen Fernsehens, indem sie selbst entscheidet, welche Sprachversion sie wählt (vgl. Bogucki / Deckert 2018: 263). Die Autoren der Umfrage teilten die Ergebnisse zu den Sehpräferenzen nach bestimmten Filmgenres ein. 65,24% der Befragten gaben bei Spielfilmen an, dass sie Untertitel dazu wählen würden, obwohl diese Form für ZuschauerInnen am anstrengendsten sei (vgl. ebd. 259f.). Gleichzeitig sprachen sich die meisten Befragten (87,12%) in Bezug auf Animationsfilme für die Synchronisation (vgl. ebd.: 261) und bei Dokumentarfilmen für Voice-over aus (vgl. ebd.: 262). Die Beweggründe für ihre Wahl waren meist die Gewohnheiten der Befragten und die Berücksichtigung der Zielgruppe (d.h. Kinder als HauptrezipientInnen von Animationen). Im Hinblick auf Comedy-Serien und Unterhaltungsproduktionen gaben 54,27% der Befragten an, dass sie Untertitel wählen würden (vgl. ebd.: 262). Eine interessante Erkenntnis aus der Studie ist, dass die BefürworterInnen von synchronisierten Fassungen argumentierten, die Produktionen seien dann häufig lustiger als das Original (vgl. ebd.: 262).

4.3. Sprachversionen und ihr Einfluss auf den Fremdsprachenaneignungsprozess

Die Vorteile der Nutzung von audiovisuellen Materialien zum Fremdsprachenlernen (wie in Kapiteln 1 bis 3 dargelegt) stehen außer Zweifel. Heutzutage steht vielmehr die Frage im Vordergrund, wie man den Prozess der

¹³¹ Neben den im vorliegenden Kapitel dargestellten Ergebnissen liefert die Studie von Szarkowska und Laskowska (2014) auch Antworten zu den Präferenzen der Befragten in Bezug auf technische Aspekte der Untertitelung, u.a. zur Schriftart oder Zeilenanzahl, sowie zu den Gewohnheiten und Erwartungen von Hörgeschädigten.

Aneignung einer oder mehrerer Fremdsprachen, sei es inzidentell oder intentionell, sowie das Verständnis und die sprachlichen Fertigkeiten noch besser fördern kann. In der einschlägigen Fachliteratur zu verschiedenen audiovisuellen Übersetzungsformen und deren Einfluss auf den Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb zirkulieren Anekdoten über die hohe Lese- und Schreibfähigkeit sowie die guten Fremdsprachenkenntnisse von Menschen, die in traditionell untertitelnden Ländern leben, beispielsweise in Schweden oder Finnland. Es wird angenommen, dass das Volumen an gelesenen Untertiteln so groß sei, dass die Lesefähigkeit ähnlich wie beim Bücherlesen gefördert werde. Zudem höre man dabei den Originalton in einer Fremdsprache (meistens Englisch), was den Fremdsprachenerwerb positiv beeinflussen könnte. Im europäischen Vergleich beherrschen Menschen aus skandinavischen Ländern sowie aus den Niederlanden (einem ebenso untertitelnden Land) nach ihren eigenen subjektiven Einschätzungen in Bezug auf das Sprachniveau tatsächlich die erste sowie eine zweite Fremdsprache besonders gut (vgl. MCG 2011: 12). Eine Untersuchung der Europäischen Kommission und der Media Consulting Group bestätigte, dass eine Korrelation zwischen der Praxis der Untertitelung in den Medien und den Fremdsprachenkenntnissen der Bevölkerung besteht (vgl. MCG 2011: 13). Aus einer anderen Forschungsstudie geht hervor, dass Personen, die in untertitelnden Ländern einen TOEFL-Test in Englisch ablegen, im Durchschnitt bessere Ergebnisse erreichen, insbesondere im Bereich Hörverstehen, als andere TestteilnehmerInnen in synchronisierenden Ländern (vgl. Rupérez Micola et al. 2016: 8, 14). Zwar bezieht sich diese statistische Untersuchung auf die Daten nur eines Sprachkompetenztests und lediglich in einer Fremdsprache, aber hinsichtlich der Dominanz sowohl englischsprachiger Fernsehproduktionen als auch der Popularität des TOEFL-Tests könnten die Ergebnisse valide sein. Außerdem ist die Untersuchung neben der Forschungsstudie der Europäischen Kommission und der Media Consulting Gruppe (2011) die einzige Untersuchung auf einer so großen Skala.

Neben diesen wenigen umfangreichen Korrelationsstudien wurden dem Fremdsprachenerwerb mit intra- bzw. interlingual untertitelten audiovisuellen Materialien bis dato hunderte von empirischen Einzeluntersuchungen gewidmet. Die erste Arbeit in diesem Feld war ein Artikel von Price (1983) zur intralingualen Untertitelung (vgl. Vanderplank 2015: 20). Danach stieg die Anzahl von Arbeiten rapide an. Danan (2015) recherchierte im Jahre 2012 in den wichtigsten elektronischen Datenbanken nach Forschungsarbeiten mit entsprechenden Schlagworten. Ihr Resultat waren 26.000 Ergebnisse in *GoogleScholar* allein! Um die große Menge und den

enormen Anstieg zu verdeutlichen, sollte man ihr zufolge ein Beispiel angeben – allein im Jahr 2011 waren 2.500 Arbeiten veröffentlicht worden (vgl. Danan 2015: 44). Gegenwärtig fehlt es nicht an aktuellen Zusammenstellungen der Ergebnisse dieser bisher durchgeführten Forschungsstudien und an historischen Überblicken (vgl. z.B. Burger 2013, Burger 2010, Danan 2015, Díaz Cintas / Cruz 2008, Vanderplank 2016, Vanderplank 2015, Vanderplank 2010). Seit 2013 führt Burger auch eine online-Bibliographie, die er regelmäßig aktualisiert¹³². Trotz der hohen Anzahl von Arbeiten, die das zuvor Erforschte häufig in anderen Kontexten replizieren (vgl. Vanderplank 2016: 105), bleiben allerdings immer noch einige wichtige Forschungsfragen offen. Aufgrund des enormen Ausmaßes an Forschungsarbeiten sowie der Tatsache, dass das Lernen mit untertitelten audiovisuellen Materialien aus erwerbs- und lerntheoretischer Perspektive nicht den Hauptgegenstand meiner Untersuchung bildet, sondern vielmehr die Subjektiven Theorien von Lernenden dazu, wird im Weiteren nur exemplarisch, in Form eines Überblicks über die aktuellen Forschungserkenntnisse berichtet.

Die meisten Forschungsstudien fokussieren auf den Wortschatzerwerb und die Entwicklung von Hör-Sehverstehen. In die Rolle der ProbandInnen schlüpfen am häufigsten Studierende und SchülerInnen (vgl. Vanderplank 2015: 20). Anfänglich, d.h. in den 1980er Jahren, haben die ProbandInnen wegen häufiger technischer Schwierigkeiten in einigen Untersuchungen statt Untertitel auf dem Bildschirm gedruckte Titel beim Sehen bzw. Hören mitgelesen (vgl. z.B. Lambert / Holobow 1984). Die Untersuchungskonditionen unterschieden sich stark von den heutigen Möglichkeiten. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass neuere Untersuchungsergebnisse manchmal in Widerspruch zu älteren stehen. Welchen Einfluss verschiedene Übersetzungsformen auf den Fremdspracherwerb haben können, wird nun in den folgenden Unterkapiteln in Bezug auf konkrete Kompetenzen diskutiert. Es wird dabei immer ein Vergleich zwischen audiovisuellem Input „ohne“ und „mit“ Untertitelung, sowie zwischen einzelnen Untertitelungstypen, gezogen, soweit dies aus den Forschungsergebnissen klar wird. Dabei wird im Folgenden auf die Diskussion des Lernpotenzials mit anderen Formen audiovisueller Übersetzung wie Synchronisation oder Audiodeskription¹³³ verzichtet, da dies nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

¹³² Vgl. <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/Captions.htm> [02.12.2019].

¹³³ Zu den Vorteilen des Einsatzes audiodeskribierter Filme in verschiedenen Schulfächern vgl. z.B. Krejtz et al. (2014).

4.3.1. Hörkompetenz und Hör-Sehverstehen

Audiovisueller Input ermöglicht es durch seine Multimodalität, Texte besser zu verstehen, als wenn sie nur in auditiver Form zugänglich wären (vgl. Kap. 2.3.3.). Das Setting und die Körpersprache liefern zusätzliche Informationen und der Kontext hilft, das Gehörte besser zu verstehen und zu behalten. Ergebnisse mehrerer Forschungsstudien zeigten, dass eine Untertitelung das Verständnis von audiovisuellen Texten zusätzlich noch besser fördern kann (vgl. u.a. Baltova 1999, Bianchi / Ciabattini 2008, Birulés-Muntané / Soto-Faraco 2016, Guillory 1998, Markham 1989, Markham 2001, Matielo et al. 2017, Montero Perez et al. 2013, Rodgers / Webb 2016, Winke et al. 2010). Neben der Förderung eines besseren Verständnisses weist die Untertitelung einen fördernden Einfluss auch auf andere Aspekte im Bereich „Hören“ auf, wie z.B. auf die Worterkennung und Segmentierung (vgl. z.B. Bird / Williams 2002, Birulés-Muntané / Soto-Faraco 2016, Winke et al. 2010) und die phonologische Stimmung (*retuning*) bzw. Aussprache (vgl. z.B. Mitterer / McQueen 2009). Außerdem wird durch das Verfolgen von Untertiteln auf dem Bildschirm zugleich die Fertigkeit Lesen entwickelt (vgl. z.B. Kothari et al. 2004, Kothari / Bandyopadhyay 2014).

Untertitel ziehen die Aufmerksamkeit von RezipientInnen auf sich und führen zu einem teilweise automatischen Leseverhalten, auch wenn ProbandInnen mit dem Lesen von Untertiteln wenig Erfahrung haben – was mehrere *Eye-tracking*-Studien beweisen (vgl. u.a. d’Ydewalle & Pavakanum 1992: 193f., d’Ydewalle 2002: 60, Montero Perez et al. 2015: 311, Pavesi et al. 2010: 256, Winke et al. 2013: 262). Man könnte also auf den ersten Blick denken, dass die RezipientInnen sich auf den eingeblendeten Text verlassen und statt ihr Hör-Sehverstehen vor allem das Leseverstehen entwickeln. Das Einblenden von Untertiteln schaltet aber den Gehörsinn nicht aus, stattdessen wird der Input bimodal verarbeitet (vgl. d’Ydewalle / Pavakanum 1997: 146f., d’Ydewalle 2002: 67f., De Bot et al. 1986: 78, 80, Laskowska et al. 2015: 27). Dafür spricht unter anderem die Tatsache, dass Sehende ihren Blick länger auf die Untertitel fixieren, wenn ihnen die Sprache im Film bekannt ist (vgl. Laskowska et al. 2015: 27). Laskowska und andere erklären das damit, dass die ProbandInnen die gelesenen Aussagen mit den gehörten abgleichen (vgl. ebd.: 27). Darüber hinaus bemerken FilmkonsumentInnen die eventuellen Unterschiede, die zwischen dem Gehörten in einer Fremdsprache und dem Gelesenen in der eigenen Sprache bestehen (vgl. De Bot et al. 1986: 80). Zuletzt ist ihre Reaktionszeit auf externe

Stimuli¹³⁴ länger, als wenn sie einen Untertitelten Film ohne Ton sehen (vgl. d'Ydewalle 2002: 67).

Dass interlinguale Untertitel, d.h. Untertitel in der Erstsprache der RezipientInnen, das Textverständnis fördern, ist eher nicht verwunderlich. Mängel in der Fremdsprache können durch Informationen in der Erstsprache ergänzt werden. Es könnte sogar angenommen werden, dass das Textverständnis sehr hoch sein sollte, nahezu vollständig (für bestätigende Ergebnisse vgl. z.B. Birules-Montane / Soto-Faraco 2016: 6, Markham / Peters 2003: 337). In Bezug auf intralinguale Untertitel hingegen, d.h. Untertitel in derselben Sprache wie in der Tonspur, kann man sich auf das Lesen und Sehen stützen, auch wenn man etwas allein beim Hören nicht mitbekommen hat. Ein wichtiger Einflussfaktor auf das Verständnis ist das semantische Zusammenspiel von verbalen und nonverbalen Elementen. Wenn die Bedeutung der Aussagen (im Ton und/oder Text) in demselben Moment bildlich im Film dargestellt wird, steigt das Textverständnis (vgl. Bianchi / Ciabattini 2008: 78). Diese bimodale Effektivität von Bild und Text findet Bestätigung in einer *Eye-tracking*-Studie von Pavesi et al. (vgl. 2010: 258), in welcher der Blick von ProbandInnen erfasst wurde. Die Ergebnisse der genannten Untersuchungen stehen im Einklang mit Mayers Theorie des *Multimedialen Lernens* (2009), laut der die Kombination von Wörtern und Bildern zum besseren Erwerb und Aufbau mentaler Repräsentationen führt. Intralinguale Untertitel (weiter UT) fördern das Verständnis und das Behalten von Inhalten besser als wenn Lernende ganz auf sie verzichten und die Originalversion ohne jegliche Untertitelung sehen würden. Dies geschieht unabhängig von den Fremdsprachenkenntnissen Lernender (vgl. z.B. Baltova 1999: 39, Bianchi 2008: 78, Bravo 2008: 123). Einige Untersuchungen ergaben zwar, dass auf Anfängerniveau intralinguale UT zu keinen besseren Leistungen führen (vgl. Başaran / Durmuşoğlu Köse 2013: 706, Taylor 2005: 425, siehe weiter unten), aber die Mehrheit der Studien zeigte, dass auf praktisch jedem Sprachkompetenzniveau ProbandInnen, die Filme mit intralingualen UT sehen, in Verständnistests besser abschneiden als diejenigen, die die Filmsequenzen ohne Untertitelung vorgespielt bekommen (vgl. z.B. Baltova 1999: 39, Bianchi 2008: 78, Guillory 1998: 95, Markham 1989: 39ff., Markham 2001: 340, Markham / Peter 2003: 337, Matielo et al. 2017: 766, Winke et al. 2010: 80). Untertitel in Form von Schlagworten scheinen dafür ebenso effizient wie vollständige Untertitel zu sein (vgl. Guillory 1998: 95, Montero Perez et al.

¹³⁴ Die ProbandInnen mussten in dem Experiment auf ein Licht- und Tonsignal reagieren, indem sie so schnell wie möglich einen Knopf drücken mussten.

2014: 129). Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Gruppen mit intralingualen UT und ohne UT sind insbesondere dann beträchtlich, wenn das selektive und nicht nur das globale Hör-Sehverstehen getestet wird. Auf selektive Hör-Sehverstehen-Fragen antworten ProbandInnen in intralingualen Gruppen wesentlich besser als diejenigen, die Filmausschnitte ohne UT gesehen haben (vgl. Matielo et al. 2017: 767). Auch bei globalen Verständnisfragen werden Unterschiede zu Gunsten von intralingualer Untertitelung festgestellt, aber die Differenz zwischen beiden Bedingungen ist nicht so groß (vgl. ebd.: 766). Man kann wohl annehmen, dass die visuelle Ebene im Film zu einem globalen Verständnis erheblich beiträgt, aber nicht mehr ausreichend ist, wenn man detaillierte Informationen verstehen möchte. Deswegen können intralinguale UT bei unzureichenden Sprachkenntnissen eine große Unterstützung für Lernende sein.

Sie können außerdem erheblich zur Verständnisverbesserung bei der Rezeption von kulturell unbekannten audiovisuellen Inhalten beitragen (vgl. Markham 2001: 341). Markham (2001) spielte seinen ProbandInnen in einer Untersuchung Fernsehsendungen über den Islam und den Buddhismus vor. Es zeigte sich, dass ProbandInnen, die einer in dem Material besprochenen Konfession zugehören, wesentlich bessere Ergebnisse in folgenden Verständnistests erreichten als ProbandInnen, die gegenüber der dargestellten Religion neutral sind. Letztere jedoch konnten deutlich bessere Leistungen erbringen, wenn ihnen zusätzlich intralinguale UT eingeblendet wurden, als Personen, die der Konfession nicht angehörten und keine Untertitel nutzen konnten. Es scheint also, dass intralinguale UT insbesondere dann behilflich sein können, wenn die audiovisuellen Texte nicht dank *top-down*-Prozessen besser dekodiert werden können. Man darf allerdings nicht vergessen, dass Untertitel zwar das Verständnis fördern, aber nicht komplett sichern können. Intralinguale UT werden meistens für muttersprachliche ZuschauerInnen erstellt. Gemeinsam mit dem mündlichen Ausgangstext und den visuellen Informationen im Bild schreiben sie sich in einen kulturellen Kontext ein. Der Inhalt eines Filmes kann erst dann völlig verstanden werden, wenn man den in der Filmhandlung dargestellten Kontext teilt oder über ausreichende Informationen über ihn verfügt. Wenn intralinguale UT von Fremdsprachenlernenden oder Personen aus einem anderen Kulturkreis genutzt werden (z.B. EinwanderInnen), kann es ihnen an relevanten Informationen fehlen, die in der Verschriftlichung einfach nicht berücksichtigt wurden, um den Text gut entschlüsseln zu können.

Es gibt nur wenige Studien, die keine Vorteile in Hinblick auf das Hör- und Hör-Sehverständnis nachweisen, d.h., die zeigen, dass Lernende in experimentalen Gruppen

mit intra- bzw. interlingualen UT keine besseren Ergebnisse als Lernende in Gruppen ohne jegliche Untertitelung erreichen (vgl. Başaran / Durmuşoğlu Köse 2013: 706, Taylor 2005: 425 in Bezug auf AnfängerInnen). Allerdings lässt das Design der Studie von Başaran und Durmuşoğlu Köse (2013) einiges zu wünschen übrig. An ihrer Untersuchung nahmen türkische Grundschulkinder teil, die als *lower-intermediate* Lernende des Englischen eingestuft wurden. Das Filmmaterial wurde ihnen nur einmal präsentiert. Obwohl das Verständnis geprüft werden sollte, war der auszufüllende Test in Englisch verfasst und enthielt Multiple-Choice-Fragen zu dem Wortschatz und den Satzstrukturen aus dem präsentierten Abschnitt. Es ergibt sich also die Frage, ob der durchgeführte Test tatsächlich das geprüft hat, was er testen sollte. Ein weiterer in der Studie unreflektierter Aspekt war die Sprachenkonstellation, d.h. Englisch-Türkisch. Die großen Unterschiede zwischen beiden Sprachsystemen könnten die gleichzeitige Verarbeitung vom auditiven und schriftlichen Input auf so einem niedrigen Sprachniveau beeinträchtigt haben (vgl. weiter unten), was in den mangelnden Unterschieden zu der Gruppe ohne UT und mit UT resultieren könnte. In Bezug auf die Studie von Taylor (2005) scheint hier das Niveau der ProbandInnen eine entscheidende Rolle spielen. Auf niedrigen Sprachkompetenzniveaus, wenn der Input sprachlich und inhaltlich die Kenntnisse und Möglichkeiten von Lernenden weit übertrifft, werden sie nach Krashens (1985) *comprehensible Input*-Hypothese nur wenig verstehen bzw. sich auch aneignen können. Wahrscheinlich waren deswegen auch in einer Studie von Lambert und Holobow (1984) die intralingualen UT für Personen mit Grundkenntnissen in Hinblick auf das Hör-(Seh)-Verstehen¹³⁵ unzureichend. Deutlich bessere Ergebnisse konnten AnfängerInnen in Gruppen mit interlingualen oder umgekehrten UT (die höchste Punktzahl) erreichen (vgl. Lambert / Holobow 1984: 6). Bei umgekehrten UT wird der Film in der Erstsprache mit fremdsprachigen UT gesehen, deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Antworten sehr gut waren, da Informationsvermittlung via Muttersprache verläuft. Von umgekehrten UT zur Entwicklung der Hörkompetenz sollte jedoch abgeraten werden, da man dabei auf den wertvollen fremdsprachlichen Input verzichtet und lediglich in der Untertitelung der Fremdsprache begegnet. Es lässt sich also festhalten, dass audiovisuelle Materialien sowohl inhaltlich als auch sprachlich an das Niveau von Lernenden angepasst werden sollten, um ihnen den Zugang zu erleichtern und zufriedenstellende Ergebnisse zu

¹³⁵ In der Studie wurden keine Filme sondern Audiotexte mit Titeln präsentiert.

erreichen. Danan empfiehlt, auf der Grundstufe auf interlinguale UT (*subtitling*) und erst ab mittlerem Niveau auf intralinguale UT (*captioning*) zurückzugreifen:

Captioning may be best with easier to understand audio input supplementing in-class instruction or for advanced students. Subtitling, on the other hand, may be most useful for less skilled learners needing first language input or with complex films and news broadcasts assigned for independent, out-of-class viewing in relation to more holistic goals.

(Danan 2004: 75)

Einen weiteren entscheidenden Faktor konstituiert die Sprache eines Filmes. Winke, Gass und Sydorenko (2010) untersuchten, inwieweit eine bestimmte Fremdsprache sowie die Reihenfolge der Einblendung von intralingualen UT beim zweifachen Abspielen Einfluss auf das Verständnis und das Wortschatzlernen haben können. Die Autorinnen spielten den ProbandInnen drei kurze Tierdokumentarfilme in vier verschiedenen Fremdsprachen (Spanisch, Russisch, Arabisch und Chinesisch) vor. Nach jedem Film führten sie einen Wortschatz- und Verständnistest durch. Die Resultate zeigten, dass die Lernenden bei eingeblendeten intralingualen UT allgemein signifikant besser in den Hörverstehen-Tests abschnitten (vgl. Winke et al. 2010: 75). Die Forscherinnen untersuchten auch, ob eine wiederholte Filmpräsentation mit unterschiedlicher Reihenfolge der Einblendung von intralingualen UT (in verschiedener Reihenfolge in verschiedenen Experimentalgruppen) einen Einfluss auf die Ergebnisse haben kann. Es erwies sich, dass die Reihenfolge keine signifikante Relevanz hat, außer wenn die ProbandInnen Arabisch oder Chinesisch lernten, also Sprachen mit nicht lateinischem Schriftsystem. In diesem Fall erwies sich, dass die Untertitelung bei der zweiten Präsentation zu etwas besseren Resultaten führt (vgl. ebd.: 76). Die Forscherinnen führen dies darauf zurück, dass die Aufmerksamkeit auf das neue Vokabular am besten zunächst durch das Hören gelenkt wird und erst dann durch schriftliche Titel bestätigt wird. Die Ursache dafür könnten die wesentlichen Unterschiede zwischen dem Schriftsystem (in dem man noch nicht so gewandt ist) und der Phonetik sowie der eigenen Muttersprache sein.

With scripts that are similar to the native language script, it is easier to be alerted to something unknown through seeing it in writing; with scripts that are different from the native language script, it is easier to be alerted to something unknown through hearing it spoken. The second video provides additional confirmatory/nonconfirmatory evidence of what was comprehended.

(Winke / Gass / Sydorenko 2010: 80)

Neben der Sprache spielt auch die Qualität der eingeblendeten intralingualen UT eine wichtige Rolle. Caimi behauptet, dass nur professionelle, dem Gesprochenen

möglichst getreue Untertitel zur Förderung von Hör-Seh- und Leseverstehen sowie zum Wortschatzerwerb, zur besseren Worterkennung und zur Steigerung der Motivation führen können - „positive results are achieved only if the quality of the product (in our case intralingual subtitles) is linguistically loyal to the source dialogue and appropriately tailored to the semantic and pragmatic markedness of the plot, speed of images and scenes“ (Caimi 2006: 91). Ob sich mangelnde oder unangemessene Äquivalenz zwischen dem Ausgangs- und Zieltext beeinträchtigend auf das Fremdsprachenlernen auswirkt, wird im Weiteren noch in Bezug auf die Aneignung syntaktischer Konstruktionen und auf die subjektiven Sichtweisen von FilmkonsumentInnen diskutiert.

Überraschenderweise korreliert das Textverständnis bei der Einblendung von Untertiteln jeglicher Art im Vergleich mit den Bedingungen ohne UT nicht mit dem individuellen Arbeitsgedächtnis (vgl. Matielo et al. 2018: 679). Matielo et al. (2018) nahmen in einer von ihren Untersuchungen an, dass die gleichzeitige Verarbeitung von mehreren Informationskanälen einige Lernende überfordern könnte und deshalb diejenigen, deren Arbeitsgedächtniskapazität größer ist, bessere Ergebnisse in Tests erreichen sollten. Egal wie groß die gemessene Kapazität des Arbeitsgedächtnisses der ProbandInnen jedoch war, sie ging nicht mit ihren Leistungen in Verständnistests einher. Die Forschenden vermuten, dass die ProbandInnen ihre Aufmerksamkeit ohne vorige Anweisungen nur auf einen Input-Kanal gerichtet haben könnten (z.B. nur Text oder Audio) und / oder die Informationen nur in einer Sprache kognitiv verarbeitet haben, was ihr Arbeitsgedächtnis nicht überlastet (vgl. ebd.: 680). Dafür würden die besseren Leistungen der Gruppe mit intralingualen UT im Vergleich zu der Gruppe mit interlingualen UT sprechen. Dass sich ZuschauerInnen jedoch nicht nur auf einen Informationskanal konzentrieren, belegen andere Untersuchungen (vgl. z.B. De Bot et al. 1986: 80, d'Ydewalle / Pavakanum 1997: 146f., d'Ydewalle 2002: 67f.). Außerdem wurde in einer Reihe von Forschungen nachgewiesen, dass interlinguale UT das Verständnis häufig besser unterstützen als intralinguale UT (vgl. z.B. Bravo 2008: 151, Markham / Peters 2003: 337). In der Studie von Matielo et al. (2018) wird auch suggeriert, dass die Leistungsfähigkeit beim UT-Lesen mit der Erfahrung korreliert, die man mit Untertitelung und insbesondere mit dem Ausmaß ihrer Nutzung hat – „We suspect that one's efficiency in reading subtitles (in L1 or L2) might be more closely linked with one's experience with and the amount of exposure to them“ (vgl. ebd.: 679). Dies würde erklären, warum Lernende in einigen Studien behaupten, dass ihnen mit der Zeit und der wachsenden Gewöhnung an untertitelten audiovisuellen Input das Sehen und die

Verarbeitung leichter erscheinen würde (vgl. z.B. Bravo 2008: 164, Vanderplank 1988: 275f., Vanderplank 2019: 6f.). Die Erkenntnis, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eine geringe Rolle spielt, geht mittelbar auch aus der Studie von Pavesi et al. (2010) hervor. Die Selbstberichte von ProbandInnen aus einem traditionell synchronisierenden Land, die nicht an untertitelte Filme gewöhnt waren, zeigen, dass sie in ihrer subjektiven Empfindung problemlos interlinguale UT gelesen haben und die Informationsverarbeitung durch drei verschiedene Kanäle (Bild, Ton in einer Fremdsprache und Text in der Muttersprache) reibungslos bewältigen konnten (vgl. Pavesi et al. 2010: 257). Im Gegensatz zu der Hypothese von Matielo et al. (2018) richteten die ProbandInnen ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf einen Informationskanal, was Bilderkennungs-, Worterkennungs-, Verständnistests und Eye-tracking-Ergebnisse bestätigten (vgl. Pavesi et al. 2010: 257, 259). Aufgrund des leicht veränderten Sehverhaltens der ProbandInnen im zweiten Teil des präsentierten Videos, äußerten Pavesi, del Missier, Porta und Mosconi die ähnliche Vermutung, dass sich FilmkonsumentInnen mit der Zeit an die Präsenz von Untertitelung gewöhnen und lernen würden, mit ihnen effizienter umzugehen (vgl. 2010: 262). Dank größerer Erfahrung oder einem intensiven Rezeptionstraining könnten Lernende also lernen, wie sie Untertitel effizient nutzen können, um größeren sprachlichen Gewinn aus ihrem Filmkonsum zu ziehen. Eine weitere Erklärung für das Fehlen einer kognitiven Überförderung könnten die *Cognitive Load Theory* (Sweller 2005) und die *Multimedia Learning Theory* (Mayer 2009) liefern. Frumuselu behauptet in Anlehnung an beide Theorien, dass „incoming information is more efficiently coded when it enters through more than one channel, becoming easier to grasp and acquire“ (Frumuselu 2018: 62). Die gleichzeitige Präsentation von sich ergänzenden und einander durch drei Kanäle verstärkenden Informationen, d.h. den visuellen, den auditiven und den textuellen Kanal, kann also zu deren einfacherer und effizienterer Verarbeitung führen und vermutlich im Aufbau von kognitiven Schemata im Langzeitgedächtnis münden (vgl. Frumuselu 2018: 58, 70). Mit Bezug auf das Arbeitsgedächtnis kann zusammenfassend angenommen werden - „thanks to subtitles as a support, learners are likely to internalise the linguistic concepts and transform them into automated forms. In this way, their difficulty will diminish over time, thereby reducing the cognitive load of the WM [working memory]“ (Frumuselu 2018: 61).

Insgesamt scheinen intralinguale UT einen unterstützenden Einfluss auf Sprachlernprozesse zu haben. Eine Meta-Analyse von zahlreichen Forschungsstudien zu intralingualen UT und ihrem Einfluss auf das Hör-Sehverstehen ergab, dass sie einen

positiven Effekt auf diese Fertigkeit haben (vgl. Montero Perez et al. 2013: 728). Montero Perez und andere (2013) weisen allerdings darauf hin, dass es trotz der großen Anzahl von empirischen Forschungen sehr schwierig ist, einzelne Untersuchungsergebnisse miteinander zu vergleichen. ForscherInnen wenden nicht nur verschiedene Testverfahren an, sondern nutzen auch unterschiedliche audiovisuelle Formate im Hinblick auf das Genre und die Länge. Darüber hinaus können nur wenige Studien als Langzeituntersuchungen qualifiziert werden. Da die Rezeption von Fernsehserien, die in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund stehen, als regelmäßig und langfristig beschrieben werden kann, wird nun im Folgenden auf einige Langzeitstudien genauer eingegangen.

Zu den ersten Langzeituntersuchungen gehört das Forschungsprojekt von Vanderplank (1988). Über einen Zeitraum von 9 Wochen sahen 15 ProbandInnen (Studierende eines Austauschprogrammes) regelmäßig BBC-Fernsehsendungen unterschiedlicher Genres. Die Studie zeigte, dass die Lernenden danach längere Aussagen besser verstehen und kognitiv verarbeiten konnten. Es wurde für sie subjektiv empfunden auch einfacher, neue Wörter „herauszuhören“, d.h. sie zu erkennen und zu notieren (Vanderplank 1988: 275f.).

Ein breit angelegtes Forschungsprojekt führte Bravo (2008) durch. In einer Reihe von drei Studien untersuchte die Forscherin mehrere Variablen. In der ersten Untersuchung unternahm sie einen Vergleich zwischen mehreren Gattungen und Genres, inklusive einer Seifenoper für Jugendliche. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende mit intralingualen UT die Filme wesentlich besser als ohne UT verstanden, mit der Ausnahme von Animationsfilmen (vgl. Bravo 2008: 123). Bravo interpretiert die Abweichung beim Animationsfilm damit, dass sich die Lernenden hier nur soweit auf den Dialog konzentrierten, wie es für sie nötig war, um die Handlung zu verstehen. Wahrscheinlich lag ihr Fokus vor allem auf dem visuellen Geschehen und nicht auf den Untertiteln oder einzelnen Wörtern und Wendungen (vgl. ebd.: 118) - „We must bear in mind that, being an animated film, what one sees has more importance than what one hears“ (ebd.: 118). Am meisten hilfreich war hingegen die Einblendung von intralingualen UT während des Vorspielens von Nachrichten (vgl. ebd.: 124). Diese Gattung fanden auch die ProbandInnen am anspruchsvollsten, wenn sie diese ohne UT sahen (vgl. ebd.: 125). In der zweiten Studie fokussierte Bravo auf die Gattung Fernsehserie. An ihrer 10-wöchigen Untersuchung nahmen portugiesische Jugendliche auf dem A2 / B1 Niveau teil. Wie in den anderen Studien schnitten die Lernenden in L1-Untertitel-Gruppen in den

Verständnistests am besten ab, aber nur ein wenig besser als ihre KollegInnen, die eine L2-Untertitelung erhielten. Dies zeigten nicht nur die meisten Tests innerhalb der 10 Wochen, sondern auch Tests, die direkt nach der Untersuchung und um 3 Wochen sowie 3 Monate zeitversetzt waren (vgl. Bravo 2008: 151, 163). Zu unterstreichen ist, dass beide Gruppen ihre Leistungen in den Verständnistests im Laufe der 10 Wochen deutlich verbessern konnten (vgl. ebd.: 154f.), was sowohl für interlinguale als auch intralinguale UT spricht. Auf die dritte Studie von Bravo wird Bezug in Kap. 4.5. genommen, da die Lernenden hier selbst Untertitel erstellten.

Die letzte Langzeituntersuchung, auf die eingegangen wird, bildet die Studie von Rodgers und Webb (2016). Ebenfalls im Rahmen von 10 Wochen wurden ganze Serienfolgen (ca. 40 Minuten lang) gesichtet. Das Forschungsdesign wurde auf eine große Skala konzipiert und umfasste 372 ProbandInnen. Die Forschenden verglichen zwei Bedingungen – Filme mit intralingualer Untertitelung sowie Filme ohne jegliche UT. Laut den Ergebnissen erzielte die Gruppe mit den intralingualen UT zwar die besseren Testleistungen, aber der größte Zuwachs an Punkten über die ganze Untersuchungszeit wurde in der Gruppe ohne UT verzeichnet, i.e. durchschnittlich 8,0% zwischen der ersten und der letzten Folge im Vergleich zu lediglich 2,9% in der Gruppe mit intralingualer Untertitelung (vgl. Rodgers / Webb 2016: 29f.). Die Autoren führen das auf einen Wissenszuwachs über die Serienhandlung zurück – „by the tenth episode viewed, it appears that the NCG [no captions group] was able to make use of accumulated knowledge of the series to a level where the added support of the captions did not make a significant difference in comprehension“ (Rodgers / Webb 2016: 33). Nach Rodgers und Webb ist dies auch die Ursache dafür, warum die Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen insgesamt prozentuell nicht so groß wie in anderen, meistens sehr kurzfristigen, Forschungsstudien waren. Lernende in der Kontrollgruppe konnten nämlich dank der Serialität des Inputs und der damit einhergehenden langen Sehzeit den präsentierten audiovisuellen Text besser verstehen (vgl. ebd.: 34). Außerdem ergab die Untersuchung, dass die Leistungen in den Hör-Sehverständnistests stark in Bezug auf einzelne Folgen variierten (vgl. ebd.: 32). Nichtsdestotrotz, schnitten Lernende mit intralingualen UT bei jeder Sichtung besser ab, aber nicht immer signifikant. Untertitel waren insbesondere dann behilflich, wenn eine Folge relativ schwer verständlich war (vgl. ebd.: 34).

Ein häufiges Argument gegen die Einblendung von Untertitelung zur Förderung des Hörens und Hör-Sehverstehens, welches meistens von Lehrpersonen geäußert wird,

ist der Fokus auf das Lesen und die angebliche Ablenkung vom Hören. Dass Lernende sich tatsächlich vor allem auf das Lesen konzentrieren, nehmen z.B. Matielo et al. (2017) an. Ähnlich wie in vielen anderen Studien erwiesen sich in ihrer Untersuchung sowohl intra- als auch interlinguale UT für das Verständnis fördernd. Lernende, die sich auf keine Untertitel stützen durften, erzielten schlechtere Leistungen. Die AutorInnen vermuten, dass ProbandInnen sich hauptsächlich auf das Lesen konzentriert haben, denn:

It is, to some degree, safe to assume that participants in the experimental groups might have possibly relied on the reading of subtitles mostly in order to get the necessary information to make sense of what was being narrated on screen. The lower mean scores obtained by the control group would confirm this assumption because they could only have relied on their listening skills of a verbal source of input (soundtrack) of a challenging video and the images per se since no subtitles were made available in that condition.

(Matielo et al. 2017:770)

Was aber deutlich darauf hindeutet, dass der Fokus auf dem Lesen liegt, ist die Tatsache, dass Lernende je nach Gruppe ihre Antworten im Test in verschiedenen Sprachen verfassten. In der Studie von Matielo et al. konnten die ProbandInnen frei wählen, ob sie auf die gestellten Fragen in der Fremdsprache (Englisch) oder in ihrer Muttersprache (Portugiesisch) antworten. Die meisten ProbandInnen aus der interlingualen Gruppe antworteten in ihrer Erstsprache, wohingegen Lernende in den Bedingungen mit intralingualen UT (sowie ohne Untertitelung) viel häufiger ihre Antworten auf Englisch erteilten (vgl. Matielo et al. 2017: 771). Vanderplank hält neben dem Kompetenzniveau und der Erfahrung von Lernenden mit Untertitelung ihre Lesegeschwindigkeit und die Standzeit von UT für Schlüsselfaktoren bei einer erfolgreichen Rezeption von fremdsprachigen Filmen mit Untertitelung. Er meint - „Reading speed is a crucial variable in whether captions help, distract or hinder learner-viewers, as the presence of captions may even be stressful if viewers cannot read them fully before the next shot arrives“ (Vanderplank 2016: 141).

Wenn das Lesen mit dem Hören interagiert und das Verständnis wesentlich fördern kann, sind diejenigen Forschungsstudien umso wichtiger, die auf anderen Aspekten der Hörkompetenz fokussieren. Interessantere Erkenntnisse liefern Untersuchungen zur auditiven Worterkennung sowie phonologischer Segmentierung, d.h. zur Wahrnehmung und Erkennungen einzelner Wörter und ihrer Grenzen. Experimentelle Studien zeigen, dass intralinguale UT neben einem globalen Textverständnis gerade auch die auditive Worterkennung und -aneignung fördern, indem orthographische Informationen in Form von Untertiteln durch die Zusammenwirkung mit

phonologischen und phonethischen Informationen die Wahrnehmung und Einprägung mündlicher Wortformen erleichtern (vgl. Bird / Williams 2002: 529, Birulés-Muntané / Soto-Faraco 2016: 8, Charles / Trenkic 2015: 193). Markham (vgl. 1999: 324) stellte fest, dass fortgeschrittene Englisch-Lernende, die intralingualen UT ausgesetzt wurden, Wörter in folgenden auditiven, *multiple-choice*-Tests deutlich besser erkennen konnten, d.h. ohne schriftliche und bildliche Vorlagen. Dank einem Vergleich zwischen verschiedenen Input-Modalitäten kamen auch Bird und Williams zu dem Schluss, dass eine bimodale Präsentationsform (Audio und intralinguale UT)¹³⁶ implizites Lernen und Worterkennung von non-Wörtern deutlich förderte:

By removing the semantic context that was available in the subtitling studies, the present experiments show more clearly that providing subjects with text and sound versions of known and unknown words can facilitate recognition memory relative to sound alone.

(Bird / Williams 2002: 528)

Auf dieser Grundlage wird angenommen, dass Untertitel nicht nur zum Zeitpunkt ihrer Einblendung behilflich sind, sondern bei langfristiger Nutzung auch die Hörkompetenz entwickeln können, sodass Lernende später Hörtexte oder audiovisuelle Texte auch ohne schriftliche Unterstützung besser phonologisch verarbeiten (in *bottom-up*-Prozessen) und verstehen können. Dies bestätigen auch die Untersuchungen von Charles und Trenkic (2015) sowie Birulés-Muntané / Soto-Faraco (2016). Bei Charles und Trenkic erreichte die bimodale Experimentalgruppe in allen direkten und zeitversetzten auditiven Tests (*shadowing*) mit bekannten und nie zuvor gehörten Wörtern bessere Resultate als alle anderen Gruppen.

This finding suggests that watching programmes with subtitles [¹³⁷] may be helpful not only for segmenting the spoken input actually accompanied by subtitles, but may have a more far-reaching effect on the development of segmentation abilities in a second language.

(Charles / Trenkic 2015: 193)

Die schlechteren Ergebnisse der Testpersonen, die ohne Untertitel sowie nur mit fremdsprachigen Untertiteln aber ohne Ton arbeiteten, suggerieren, dass die besseren Leistungen in der Gruppe mit intralingualen UT der bimodalen Präsentationsform zu verdanken sind (vgl. ebd.: 195). Zusammenfassend helfen intralinguale UT Lernenden

¹³⁶ In ihrem Experiment präsentierten die Autoren ihren ProbandInnen keine Filme, sondern lediglich Audiotexte mit, je nach Experimentgruppe, Untertiteln auf dem Bildschirm. Außerdem wurden keine Dialoge oder Szenen vorgespielt, sondern Listen von Wörtern. Auf diese Art und Weise konnten sie phonetische und orthographische Informationen von den semantischen trennen.

¹³⁷ Die Bezeichnung *subtitles* im Zitat steht bei Charles und Trenkic für intralinguale UT.

dabei, das zu segmentieren, was ohne sie einfach ein ununterbrochener Wortfluss wäre (vgl. Winke et al. 2010: 65) und fördern die Hörkompetenz langfristig. Allerdings erwiesen sich in einem Forschungsexperiment mit Kindern auch interlinguale UT für die auditive Worterkennung als fördernd (vgl. Koolstra / Beentjes 1999: 58).

Darüber hinaus argumentieren Mitterer und McQueen (vgl. 2009), dass die phonethische Verarbeitung lexikalisch bestimmt wird. Die Forscher haben niederländischen ProbandInnen Filmausschnitte in Englisch mit entweder einem starken australischen oder schottischen Akzent präsentiert, um ihre Adaptationsfähigkeit an unbekannte Akzente zu testen. Die TeilnehmerInnen wurden drei Gruppen zugeteilt, die die Filme mit intralingualen, interlingualen oder ohne Untertitel gesehen haben. Das Experiment führte zu folgenden Ergebnissen – wenn die Wörter oder Phrasen den ProbandInnen bereits zuvor bekannt waren, war jede Art von UT besser als keine. Handelte es sich aber um neue Einheiten, dann förderten intralinguale UT das mündliche Wiederholen viel besser als interlinguale. Zusätzlich erbrachten muttersprachliche UT schlechtere Resultate als die Filmrezeption ohne UT (vgl. Mitterer / McQueen 2009: 2). Die Autoren der Studie führen dies auf die orthographischen Informationen in den Untertiteln zurück:

The orthographic information in subtitles can influence learning in speech perception either in a facilitatory manner (as when the English subtitles indicated which words, and hence phonemes, were being spoken) or in an inhibitory manner (as when the Dutch subtitles specified the wrong phonological information).

(Mitterer / McQueen 2009: 4)

Untertitel in der Filmsprache deuten darauf hin, welche Wörter gesprochen werden, und können auf diese Weise, durch einen lexikalisch gesteuerten Stimmungsmechanismus, die Sprechfähigkeit und das Verständnis fördern (vgl. ebd.: 4). Einen weiteren Beweis dafür liefern die Ergebnisse von Wisniewska und Mora (2018), die darauf hindeuten, dass, erstens, Lernende einfacher Unterschiede zwischen dem Gehörten und intralingualen UT aufspüren, wenn die Filmsprache ihnen vertraut ist, was für die Autorinnen ein Hinweis darauf ist, dass das lexikalische Verständnis die auditive Verarbeitung unterstützt, und dass, zweitens, Lernende mit höheren Sprachniveaus aufgrund besser entwickelter integrativer Text-Laut Kompetenzen die Sprache im Film besser verarbeiten und somit vom intralingual untertitelten audiovisuellen Input sprachlich mehr profitieren (vgl. Wisniewska / Mora 2018: 212). Die Erkenntnisse, die aus den Studien von Mitterer und McQueen (2009) sowie Wisniewska und Mora (2018)

fließen, stehen im Einklang mit den Arbeiten von Webb und Rodgers (vgl. 2009a) sowie Montero Perez et al. (2014: 129). Sie alle zeigen, wie sehr das Textverständnis im Hinblick auf den audiovisuellen Input mit dem zuvor aufgebauten Wortschatz korreliert (vgl. auch Kap. 3.4.).

Abschließend sollte kurz auf den lerneffizienten Umgang mit Untertiteln eingegangen werden. In Vanderplanks Modell der Internalisierung von Sprache aus untertitelten audiovisuellen Texten ist der Weg von einem audiovisuellen Input zur Sprachinternalisierung weit (vgl. Vanderplank 1990: 228f., überarbeitet in 2016: 240). Deswegen behauptet der Forscher, dass informell Lernende ohne zusätzliche Lernstrategien und -handlungen nur geringe Lerneffekte erreichen können, auch wenn sie Untertitel einblenden (vgl. Vanderplank 1990: 230, 2015: 29). Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch Danan: „Captions or subtitles can lead to significant improvement in listening skills as long as viewers learn to take advantage of relevant strategies“ (Danan 2004: 76, vgl. auch Vanderplank 2015: 30), z.B. durch Aufgaben bzw. Übungen vor, während oder/und nach dem Sehen (vgl. Caimi 2006: 85), sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im informellen Raum. Der Umgang mit Untertiteln im FSU wird weiter ausführlich in Kap. 4.5. besprochen.

4.3.2. Lesekompetenz und Leseverstehen

Der automatische Leseprozess, der bei der Einblendung von Untertiteln ausgelöst wird, führt häufig zu der Annahme, dass dadurch die Lesekompetenz der ZuschauerInnen entwickelt wird. Bisherige Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die Lesekompetenz bleiben allerdings ambivalent in dieser Hinsicht. Einerseits zeigte eine große, repräsentative quantitative Studie, dass der Konsum von untertitelten Kinofilmen und Fernsehprogrammen nicht mit den Analphabetismus-Quoten für die einzelnen europäischen Länder korreliert (vgl. Media Consulting Group 2007: 108). In der genannten Untersuchung wurden Variablen wie Rezeptionsvolumen (in Stunden), Verfügbarkeit von digitalen Fernsehapparaten (welche es erlauben, eine gewünschte Sprachversion zu wählen) und durchschnittliche Anzahl von Kinobesuchen in Betracht genommen (vgl. ebd.: 104-114). Man konnte aber anhand den zur Verfügung stehenden Daten keine Schlüsse ziehen, ob das Analphabetismus-Niveau in diesen Ländern im Vergleich zu den Jahren vor der Erhebung gestiegen oder gesunken ist (vgl. ebd.: 108). Andererseits zeigte das Projekt *PlanetRead*¹³⁸ in Indien, dass fast drei Viertel der

¹³⁸ Um mehr über das Projekt zu erfahren, vgl. <https://www.planetread.org/> [02.12.2019].

Schulkinder (69,6%), die regelmäßig intralingual untertitelte Sendungen sehen, literat geworden sind. Im Gegensatz dazu ist fast die Hälfte der Kinder (44,9%), die sogar bereits die fünfte Schulklasse abgeschlossen haben, aber fast nie oder selten untertitelte Sendungen sehen, immer noch illiterat (vgl. Kothari / Bandyopadhyay 2014: 39). Zwar beträgt der Anteil in der ersten Gruppe nicht 100%, dennoch ist die Anzahl der literaten Kinder höher als in der Gruppe, in der die Untertitel selten genutzt werden. Dies lässt vermuten, dass intralinguale UT neben der Schulbildung die Lesefähigkeit fördern¹³⁹. Die Ergebnisse könnten als Hypothese ebenso im Hinblick auf die Lesekompetenz in einer Fremdsprache übernommen werden. Denn wenn Lernende „fremdsprachige Fernsehserien mitverfolgen wollen, sind sie gezwungen, ihre Lesekompetenz einzusetzen und dadurch auch zu trainieren und zu erhalten – oder sogar auszubauen“ (Boeckmann 2016: 8). Neben dem Leseverstehen könnten insbesondere die Schreibung und Lesegeschwindigkeit gefördert werden, da die Standzeit der Untertitel ein relativ hohes Lesetempo erfordert.

Untersuchungen zeigen, dass die gelernte Fremdsprache auf das Leseverhalten von ProbandInnen einen Einfluss ausübt. Lernende fixieren ihren Blick länger auf Untertitel, wenn das Schriftsystem der Fremdsprache sich von der Schrift der eigenen Sprache unterscheidet (vgl. Winke et al. 2013: 262), insbesondere wenn die Schrift keine oder nur wenige phonetischen Informationen enthält, wie es z.B. im Chinesischen oder Arabischen der Fall ist (vgl. ebd.: 264). Eine mögliche Hypothese ist, dass Lernende solcher Sprachen mehr Zeit für die Analyse und Verarbeitung der schriftlichen Sprache brauchen (vgl. ebd.: 266f.). Insgesamt nennen Winke et al. (2013) mehrere Faktoren, die auf das Leseverhalten Einfluss haben: „caption-reading behavior most likely depends on several factors, including the listener’s vocabulary knowledge, the speed of the speaker’s speech in relation to the listener’s proficiency level, and the amount of action on screen“ (Winke et al. 2013: 264).

Zum Forschungsgegenstand „Lesen von Untertiteln“ in Bezug auf das Fremdsprachenlernen gibt es nur wenige Forschungsarbeiten. Burger betrachtet dies jedoch nicht als Anlass dafür, die Forschungslücke ergänzen zu müssen:

¹³⁹ Vgl. auch eine frühere, sehr umfangreiche Studie zur Förderung der Literarität mit intralingualen Untertiteln unter Kindern und Erwachsenen (vgl. Kothari et al. 2004).

Aus der Sicht der Unterrichtspraxis handelt es sich dabei freilich nicht um eine Forschungslücke, die dringend geschlossen werden muss. Denn zur Schulung der Lesekompetenz eignen sich gedruckte Texte zweifellos entschieden besser als ausgerechnet Spielfilme, Fernsehsendungen u.Ä.

Burger (2013: 17)

Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht nur die Lesegeschwindigkeit, an der dank der im Film vorgegebenen Lesezeit beim Sehen ständig gearbeitet werden muss.

4.3.3. Wortschatzaneignung

Ähnlich wie in Bezug auf das Hör-Sehverstehen und die Hörkompetenz zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen, dass die Einblendung von UT für das Wortschatzlernen förderlicher als das Sehen ohne UT ist (vgl. u.a. Danan 1992: 515, Montero Perez et al. 2013: 730, Neuman / Koskinen 1992: 101f., Sydorenko 2010: 58, Winke et al. 2010: 75). Lernende mit einem bimodalen, intralingualen Input erreichen in verschiedenen Wortschatztesttypen deutlich bessere Ergebnisse als Lernende ohne UT sowie ohne Filminput, d.h. nur mit Textvorlagen (vgl. Neuman / Koskinen 1992: 101f.). Mit intralingualen UT schneiden ProbandInnen genauso gut in schriftlichen wie auch in mündlichen Wortschatztests ab (vgl. Sydorenko 2010: 58, Winke et al. 2010: 75), besser als Lernende in Kontrollgruppen (vgl. Winke et al. 2010: 75). Interlinguale UT sind besonders bei der Wortbedeutungserschließung hilfreich und nach mehreren Forschenden eignen sie sich besser als intralinguale UT für Lernende mit geringen Sprachkenntnissen (vgl. Taylor 2005: 425, Wang 2007: 14). Auch umgekehrte UT werden für das Wortschatzlernen als gewinnbringend betrachtet (vgl. Danan 1992, Burczyńska 2015). Peters et al. (2016) nennen vier Faktoren, die den Wortschatzerwerb insgesamt beeinflussen: die Art der eingeblendeten UT, die Häufigkeit des Auftretens von Wörtern im audiovisuellen Input, der Ausgangswortschatzumfang von Lernenden sowie die Interaktion zwischen der Wortschatzgröße und dem genutzten Untertiteltyp (vgl. Peters et al. 2016: 140). Im Folgenden wird kurz auf die einzelnen Faktoren eingegangen.

Je häufiger ein Wort im audiovisuellen Input vorkommt, desto größer sind die Chancen dafür, es zu lernen (vgl. Peters et al. 2016: 145). Dies ist eine Erkenntnis, die sich nicht nur aus den Studien zum Nutzen von Untertitelten audiovisuellen Materialien ergibt. Belege dafür gibt es auch in einer Reihe von Untersuchungen zum Lesen und Hören. Ein häufiges Vorkommen scheint aber keine absolut notwendige Voraussetzung zu sein. Peters et al. (vgl. 2016) stellten fest, dass auch einige einmalig vorkommende Wörter, von ihren ProbandInnen gelernt wurden:

Obviously, this does not mean that words with one occurrence were not learned, as some of the best-learned items (*water bug*, *snapshot*, or *crawling* in experiment 1) were encountered once in the input. This highlights that there is not a one-to-one relationship between frequency of occurrence and word learning, but that other parameters might play a role as well.

(Peters et al. 2016: 145)

In einer anderen Studie schlussfolgerten Bisson et al. ebenfalls, dass sogar eine zweimalige Präsentation von Wörtern im multimodalen Kontext zum Lernen führen kann (vgl. Bisson et al. 2014: 870ff.). Ein weiterer Einflussfaktor könnte die Präsentationsform von lexikalischen Einheiten sein. Mehrere Untersuchungen zeigten, dass Lernende bessere Ergebnisse erreichen, wenn die in Tests abgefragten Vokabeln im audiovisuellen Input bildlich dargestellt werden (vgl. Bianchi / Ciabattini 2008: 79, Neuman / Koskinen 1992: 103, Peters et al. 2016: 145). Die multimodale Präsentationsform hilft dabei, die Bedeutung von unbekannten Wörtern zu entschlüsseln und sie im mentalen Lexikon zu speichern. Sie ist auch dabei behilflich, auf bestimmte Wörter aufmerksam zu werden. Basaran und Dilber (2013) händigten ihren ProbandInnen noch vor der Filmsichtung Transkriptionen in ausgedruckter Form (als Textvorlage) aus. Die ProbandInnen konnten sich mit dem Inhalt vertraut machen und unbekannten Wortschatz erschließen, indem sie die Texte auch in ihre Erstsprache übersetzen durften. Später wurde ihnen die entsprechende Filmszene mit intralingualer Untertitelung vorgespielt. Es zeigte sich, dass den ProbandInnen erst beim Sehen manche Wörter auffielen. Ihre Aufmerksamkeit wurde durch den visuellen und auditiven Input gezielt darauf gelenkt (vgl. Basaran / Dilber 2013: 92). Nach Winke et al. (2010) resultiert das Einblenden von intralingualen UT in einem tieferen Verarbeitungsprozess durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einzelne Wortschatzeinheiten und die multimodale Verstärkung:

They [L2-subtitles] result in greater depth of processing by focusing attention, reinforce the acquisition of vocabulary through multiple modalities, and allow learners to determine meaning through the unpacking of language chunks.

(Winke et al. 2010: 81)

Das sprachliche Kompetenzniveau von Lernenden spielt eine entscheidende Rolle im Hinblick auf den Wortschatzerwerb. Obwohl sich alle Lernenden, die Filme mit intralingualen UT sehen, Wortschatz aneignen können und bessere Testleistungen gegenüber der Präsentationsform ohne Untertitelung erreichen, geht aus der Forschungsliteratur hervor, dass fortgeschrittenere Lernende eine größere Anzahl von Wörtern als AnfängerInnen lernen können (vgl. Bianchi / Ciabattini 2008: 79, Montero Perez et al. 2014: 130, Neumann / Koskinen 1992: 103). Zwar können Lernende mit

geringen Sprachkenntnissen ihren Wortschatz ebenfalls erweitern (vgl. Bianchi / Ciabattoni 2008: 78, Peters et al. 2016: 146), der Zuwachs ist aber größer, wenn die Lernenden sich auf mittleren oder fortgeschrittenen Stufen befinden - „Though word learning occurred at all levels, [...] without increasing competence in English [L2], word knowledge through incidental learning tends to follow the ‘rich get richer’ maxim” (Neuman /Koskinen 1992: 103). Die Fremdsprachenkenntnisse verbessern sich in Korrelation zum aufgebauten Wortschatz. Einen Beleg dafür liefern u.a. die Studien von Peters et al. (2016) und Rodgers (2013). Die AutorInnen stellten fest, dass je breiter der anfängliche Wortschatzumfang von ProbandInnen ist, desto mehr neue Wörter sie in den jeweiligen Studien gelernt haben, d.h. sie erreichten sowohl in schriftlichen und mündlichen Worterkennungs-, Wortform- als auch in Wortbedeutungstests mehr Punkte (vgl. Peters et al. 2016: 140, 143, Rodgers 2013: 205). Zudem lernen ProbandInnen mit umfangreichem Ausgangswortschatz, die sich in Gruppen mit intralingualen UT befinden, mehr neue Wörter als Personen, die ohne eine Hilfe in Form von UT bleiben (vgl. Rodgers 2013: 208). Wie bereits in Kapitel 3.4. beschrieben, ist die Kenntnis von 3.000 Wortfamilien die Stufe, auf der der größte Nutzen aus der Rezeption fremdsprachiger Filme gezogen werden kann, d.h. auf der besonders viele neue Wörter gelernt werden können, denn einerseits können Lernende den Input schon relativ gut verstehen, andererseits treten weitere Wortfamilien in den Filmen noch oft genug auf (vgl. Webb / Rodgers 2009a: 355).

Intralinguale UT werden in der Forschungsliteratur weitgehend gepriesen. Man beruft sich dabei auf die Verständniserleichterung, die sie bieten, und auf Krashens (1985) *comprehensible-Input*-Hypothese. Allerdings sind sie für Personen mit geringen Sprachkenntnissen unzureichend oder werden von einigen FilmkonsumentInnen sogar als ablenkend bei der Konzentration auf die gehörten Aussagen empfunden (vgl. Danan 1992: 512, Guillory 1998: 101f., Taylor 2005: 425). Für solche Personen sind intralinguale UT keine Erleichterung, sondern wahrscheinlich sogar eine zusätzliche Schwierigkeit. Damit der Input nämlich wirklich *comprehensible* ist, muss jeder Informationskanal für den/die Lernende verständlich sein (vgl. Pavese / Perego 2008: 221). Deswegen empfehlen ForscherInnen intralinguale UT besser erst dann einzublenden, wenn Lernende über mehr als Grundkenntnisse verfügen (vgl. z.B. d’Ydewalle / Pavakanun 1996, Danan 1992, 2004). Neben ausreichendem Wortschatzwissen ist ebenfalls die Lesegeschwindigkeit entscheidend. Lernende auf niedrigen Niveaus können in der gegebenen Lesezeit den fremdsprachigen UT einfach

nicht schnell genug folgen (vgl. Vanderplank 1988: 280). Eine *Eye-tracking*-Studie zeigte, dass Grundschulkinder fremdsprachige Untertitel nicht nur länger als Jugendliche und Erwachsene lesen, sondern auch deutlich länger als UT in der eigenen Sprache (vgl. Muñoz 2017: 82). Außerdem überspringen sie weniger Wörter in L2- als in L1-UT. Ihre Lesezeit ist auch insgesamt länger (vgl. ebd.: 82). Nach d'Ydewalle erbringen Kinder, wenn sie mit untertitelten Filmen lernen, unter vergleichbaren Bedingungen manchmal sogar schwächere Leistungen in Tests als Erwachsene (vgl. d'Ydewalle 2002: 64). Das deutet darauf hin, dass der Leseprozess und die daraus folgenden Lernergebnisse sich bei Kindern und Erwachsenen unterscheiden können. Aus der genannten *Eye-tracking*-Untersuchung ergibt sich auch, dass Personen mit geringen Sprachkenntnissen ihre Augen häufiger und länger auf L1-UT fixieren als fortgeschrittenere Lernende (vgl. Muñoz 2017: 83). *Intermediate*-SeherInnen widmeten dem Mitlesen mehr Zeit als Fortgeschrittene, allerdings waren die Unterschiede nicht so groß wie im Vergleich mit einer AnfängerInnengruppe (vgl. ebd.: 83). Demzufolge ist das Lesen also für Personen mit geringen Sprachkenntnissen schwieriger, es bildet für sie eine größere Herausforderung, intralinguale UT mitzulesen und sie zu verstehen:

On the one hand, intermediate learners behave like beginners as regards their spending more time on L2 subtitles, which may be related to the still limited size of their vocabulary. On the other hand, intermediate learners behave like advanced learners with regard to their higher percentage of skipped subtitles in the L1 than in the L2, which appears to indicate a sufficient understanding of the soundtrack, possibly together with a somewhat negative attitude towards reading subtitles in the native language.

(Muñoz 2017: 84)

Zusammenfassend haben sowohl das Alter als auch das Sprachniveau einen Einfluss auf das Lernen mit Unterstützung durch Untertitelung. Eine geringere Rolle hingegen spielt die individuelle Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, denn, ähnlich wie beim zuvor besprochenen Hör-Sehverständnis von Texten, korreliert der Wortschatzerwerb beim Sehen eines intra- sowie interlingual untertitelten Inputs nicht mit dem Arbeitsgedächtnis der Lernenden (vgl. Matielo et al. 2018: 686).

Aufgrund der bereits genannten Argumente sprechen sich einige ForscherInnen dafür aus, auf niedrigeren Niveaus besser interlinguale oder umgekehrte UT zuzuschalten (vgl. Bianchi / Ciabattini 2008, d'Ydewalle / Pavakanun 1996, Danan 1992, 2004). Untertitel in der eigenen Sprache machen den sonst unverständlichen Input verständlich. Ihr Lesen hält nicht von dem Verarbeiten der Fremdsprache in den gehörten Aussagen ab (vgl. d'Ydewalle / Pavakanun 1997: 146f., d'Ydewalle 2002: 67f., De Bot et. al. 1986: 80).

Danan (2004) suggeriert auch, dass bei interlingualer Untertitelung durch die simultane Wahrnehmung von drei verschiedenen Informationskanälen (d.h. Text, Bild, Ton), die Informationen besser miteinander verflochten und im Gedächtnis verankert werden – „three independent systems are interconnected through triple associations between image, sound in one language, and text in another, which may lead to better processing and recall because of the additive effects of both image and translation” (Danan 2004: 72).

Von umgekehrten Untertiteln sollte zwar in Bezug auf die Förderung der Hörkompetenz abgeraten werden, sie erweisen sich aber für das Wortschatzlernen als fördernd. Einige Forschende behaupten, dass sie die Aneignung von Wörtern unter Lernenden auf Anfängerstufen erhöhen (vgl. Danan 1992: 512). Erwachsene Lernende erzielen sogar bessere Ergebnisse mit umgekehrten UT, als wenn sie einen Film in der Fremdsprache mit muttersprachlichen UT sehen (vgl. Burczyńska 2015: 222f., Danan 1992: 510, 522). In der Studie von Danan (1992) konnten sich AnfängerInnen nach dem Sehen an fast doppelt so viele Wörter in produktiven Wortschatztests erinnern als ProbandInnen in den Experimental- (intralinguale UT) und Kontrollgruppen (ohne UT) (vgl. 1992: 511).

Reversed subtitling may be particularly beneficial because students have more time to process the foreign discourse and also benefit from the contextual knowledge gained from listening to their native language. In addition, once translation has linked the two verbal systems, students have established more paths for retrieval and can benefit from visual traces as well as from two distinct sets of verbal traces, according to Paivio’s (1986) bilingual dual coding theory.
(Danan 1992: 522)

Umgekehrte UT sind erfolgreich, aber sie erfordern einen hohen Grad an Motivation und Konzentration seitens der Lernenden. Eine Reihe von d’Ydewalles Untersuchungen lieferte Daten dafür, dass Erwachsene ebenso wie Kinder dazu tendieren, die fremdsprachigen UT beim auditiven Input in der eigenen Sprache zu ignorieren (vgl. d’Ydewalle 2002: 69). Angesichts dieser Erkenntnisse scheint es plausibel, dass es insbesondere im Hinblick auf implizites, inzidentelles Lernen besser ist, sie zu vermeiden, um nicht auf den reichen, fremdsprachigen Input verzichten zu müssen und gleichzeitig andere Fertigkeiten, wie z.B. Hör-Seh- oder Leseverstehen, entwickeln zu können.

Im Gegensatz zu der teilweise belegten Annahme, dass intralinguale UT für Personen mit Grundkenntnissen unzureichend sind (vgl. Bianchi / Ciabattini 2008: 78, 87, Danan 1992: 512, Taylor 2005: 425), stehen die Erkenntnisse einer Untersuchung von Baltova, laut der Lernende sowohl direkt nach dem Sehen als auch nach einem längeren Zeitabschnitt (i.e. zwei Wochen zeitversetzt) bessere Ergebnisse in Wortschatztests bei

intralingualen als bei umgekehrten UT erzielen (vgl. Baltova 1999: 41). Zu ähnlichen Resultaten gelangen ebenfalls d'Ydewalle und Van de Poel (1999) – umgekehrte UT waren laut ihrer Untersuchungen für Lernende nur dann behilflich, wenn die Wortschatztests visuell waren, nicht aber auditiv (vgl. 1999: 237). Es muss jedoch angemerkt werden, dass an der Untersuchung Kinder teilnahmen. Die Autoren betonen: „In general, younger children perform better in the auditory presentation mode, whereas adults seem to perform better with visual presentation of the foreign language” (ebd.: 241). Außerdem würden Kinder¹⁴⁰ dazu tendieren, sich nur auf einen Informationskanal zu konzentrieren und denjenigen wählen, den sie besser verstünden (vgl. d'Ydewalle 2002: 68). In der Studie von d'Ydewalle und Van de Poel lernten Kinder auch dann Wörter, wenn die Filmabschnitte in einer Fremdsprache ohne Untertitelung gezeigt wurden (vgl. ebd.: 237, ähnlich bei Koolstra / Beentjes 1999: 57f.). Dies bestätigten die Ergebnisse sowohl visueller als auch auditiver Tests. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alternativ zu interlingualen oder umgekehrten UT bei der Wahl der Filme auf die inhaltliche und sprachliche Anpassung an das Sprachniveau und Alter von Lernenden geachtet werden sollte. Dann kann man auch Untertitel in der Filmsprache einblenden und positive Lerneffekte erreichen (vgl. Danan 1992: 521, Montero Perez et al. 2013: 733, Winke et al. 2010: 80f.)

In Bezug auf Erwachsene tragen intralinguale UT zur Wortschatzerweiterung insgesamt etwas besser bei als interlinguale bzw. keine UT (vgl. z.B. Peters et al. 2016: 144, Sydorenko 2010: 58). So lautet auch das Fazit einer Meta-Analyse mehrerer Wortschatzuntersuchungen, die sich auf intralinguale UT bezogen (vgl. Montero Perez et al. 2013: 730). Sie sind nicht nur für Worterkennung, Wortbedeutung und Wortabruf fördernd, sondern auch für das Erlernen der Rechtschreibung (vgl. Wang 2007: 12). Eine auf intralingualen UT basierende Untertitelungsart bilden Schlagwortuntertitel, die nur die wichtigsten Schlüsselwörter enthalten. Forschungsergebnisse, die sich darauf beziehen, kommen teilweise zu einander widersprechenden Aussagen. Eine Reihe von Untersuchungen dazu führte Montero Perez in Zusammenarbeit mit anderen ForscherInnen durch. Aus einigen Studien geht hervor, dass das Potenzial von Schlagwortuntertiteln in Bezug auf den Wortschatzerwerb ähnlich dem der vollständigen

¹⁴⁰ Kinder unterscheiden sich von älteren SeherInnen/Lernenden unter anderem dadurch, dass ihre Lesegeschwindigkeit geringer ist, deshalb sollten Untertitel für diese Zielgruppe anderen Regeln folgen. Die Sehgewohnheiten und das Sprachenlernen von Kindern gehören nicht zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung. Für weitere Informationen zur Lesegeschwindigkeit und zu den technischen Standards von interlingualen UT in Bezug auf Kinder vgl. z.B. Koolstra et. (1999), Marzà / Torralba (2015).

intralingualen UT ist (vgl. Montero Perez et al. 2014: 133), aus anderen, dass sie bezüglich der Worterkennung sogar einen besseren Einfluss haben können (vgl. Montero Perez 2015: 317f., 322). Die AutorInnen vermuten, dass dies der gezielten Aufmerksamkeitslenkung auf die wichtigsten Wörter zu verdanken sein könnte. In Bezug auf die Bedeutungserkennung und deren Abruf sind die Untersuchungen ebenfalls widersprüchlich. Einerseits scheinen Schlüsselwort-UT positiv dazu beizutragen (vgl. auch Montero Perez et al. 2014: 134), andererseits deuten spätere Ergebnisse darauf hin, dass die Schlüsselwort-Untertitelung nicht in einer tieferen Verarbeitung sowie Analyse der Sprache resultiert, denn im Hinblick auf den Wortschatzerwerb erreichen die ProbandInnen in allen experimentalen Gruppen ähnliche Ergebnisse (vgl. Montero Perez et al. 2015: 322). Es bedarf hier zweifellos weiterer experimenteller Untersuchungen. Man könnte aber derzeit annehmen, dass wahrscheinlich der verfügbare Text und eher nicht seine Form die entscheidende Rolle für das Wortschatzlernen spielt.

Viele empirische Studien zum Wortschatzlernen mit bzw. ohne Untertitelung beziehen sich auf inzidentelles Lernen (vgl. z.B. Bianchi / Ciabattini 2008, d'Ydewalle / Pavakanun 1995, 1997, Koolstra / Bentjes 1999, Kuppens 2010, Neuman / Koskinen 1992, Rodgers 2013), obwohl sie häufig im Rahmen von Sprachkursen durchgeführt werden. Darüber hinaus fokussieren sie nicht selten auf Kinder oder Jugendliche. Im Folgenden wird auf zwei sich explizit auf inzidentelles Lernen richtende Studien eingegangen, denn es ist berechtigt, anzunehmen, dass im Rahmen langfristiger, selbstständiger und informeller Lernprozesse mit Fernsehserien die Wortschatzaneignung hauptsächlich inzidentell verläuft. Diese Untersuchungen berücksichtigen das Ausmaß des freizeitlichen Fernsehkonsums. Koolstra und Beentjes (1999) untersuchten an einer Gruppe von niederländischen Kindern die Korrelation zwischen interlingualen, also muttersprachlichen UT und dem inzidentellen Wortschatzerwerb. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die ProbandInnen auch ohne interlinguale UT Wortschatz lernten, aber weniger als mit Untertitelung (vgl. Koolstra / Beentjes 1999: 57f.). Die bimodale und bilinguale Wahrnehmung fördert offensichtlich den Wortschatzerwerb, indem sie Bedeutungen und Kontext schafft. Nach einer weiteren Analyse der Daten kamen die Autoren außerdem zu dem Schluss, dass die Ergebnisse der Wortschatztests mit der Frequenz, mit der Kinder untertitelte Programme zu Hause sehen, korreliert. ProbandInnen, die (nach subjektiven Einschätzungen) daheim häufig audiovisuelle Materialien mit Untertitelung sahen, erbrachten bessere Leistungen als diejenigen, die diese Form selten nutzen (vgl. ebd.: 58). Vergleichbare Ergebnisse lieferte eine Studie von Kuppens (2010) mit belgischen

Kindern. Die Autorin testete die Übersetzungskompetenzen von 361 Grundschulkindern, die noch keine formale Bildung in Englisch als Fremdsprache genossen hatten, aber aufgrund der Fernsehtradition des Landes interlingual untertitelten Fernsehprogrammen ausgesetzt waren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Korrelation zwischen den Leistungen im Test und dem Ausmaß der Rezeption untertitelter Programme besteht. Je häufiger die Kinder (nach ihren eigenen Angaben) zu Hause Sendungen mit Untertiteln sahen, desto bessere Ergebnisse erreichten sie in den einfachen Übersetzungstests (vgl. Kuppens 2010: 74ff.).

Obwohl mehrere Untersuchungsergebnisse Hypothesen bzw. Beweise dafür liefern, dass der Wortschatzerwerb durch Untertitelung gefördert werden kann, sind die meisten Studien Kurzzeituntersuchungen, in denen gleich nach der Filmsichtung Wortschatztests durchgeführt werden. Es ist aber unberechtigt, anzunehmen, dass eine einmalige Begegnung mit dem Input ohne zusätzliche Übungen oder wiederholtes Sehen zu langfristigen Gewinnen führen kann (vgl. Peters et al. 2016: 139, Webb 2010: 511). Zufälliger und nicht bewusst auf Sprachlernprozesse ausgerichteter Filmkonsum kann eher als Instrument zur Automatisierung und Internalisierung von Sprachwissen betrachtet werden (vgl. Caimi 2009: 247), nicht aber als zielgerichtetes Fremdsprachenlernen, das auf Wortschatzerweiterung und produktive Sprachanwendung abzielt.

If communication strategies through viewing subtitled programmes are not practised every day, irregular exposure to L2, although facilitated by AVT, is not enough to reach production ability (speaking/writing). It triggers passive/receptive skills, whose effectiveness is directly proportional to the mastery of L2 grammatical data suited to the viewer's stage of development.

(Caimi 2009: 247)

Es bedarf begleitender und nachfolgender Übungen, mehrfacher Gelegenheiten zur Anwendung und wiederholter Fehlerkorrekturen, um den Umfang des gelernten Wortschatzes tatsächlich zu erweitern und das neue Sprachwissen langfristig zu speichern sowie produktiv richtig nutzen zu können. Im Rahmen von Fremdsprachenunterricht können Lehrpersonen den Lernvorgang gezielt steuern (mehr dazu vgl. Kap. 4.5.). In Bezug auf informelles Lernen aber erfordert es das Engagement der Lernenden und die Anwendung verschiedener Lernstrategien und -techniken. Beispiele für Techniken für das informelle Lernen können u.a. bei Kuppens (2010: 80) gefunden werden.

Langzeituntersuchungen zum Wortschatzlernen mit untertitelten Filmen sind in der einschlägigen Forschungsliteratur selten. Nach Webb ist die Wahrscheinlichkeit für

den inzidentellen Wortschatzerwerb beim Sehen eines einzelnen Films oder einer ausgewählten Serienfolge gering, d.h., nur wenige Wörter können gelernt werden (vgl. Webb 2010: 511). Seiner weit angelegten Filmanalyse zufolge treten die meisten Wörter auf höheren Wortstufen (vgl. Kap. 3.4.) in den analysierten Filmen zu selten auf, um sie sich effizient aneignen zu können (vgl. ebd.: 511)¹⁴¹, wohingegen regelmäßiges, langfristiges Sehen die Chancen dafür wesentlich erhöht (vgl. ebd.: 512). Deswegen wundert der Mangel an Langzeituntersuchungen in der Forschungsliteratur zum Potenzial von intra- und interlingualen UT für den Wortschatzerwerb. Zu den wenigen Studien gehören z.B. diejenigen von Basaran / Dilber (2013, 12 Wochen), Bravo (2008, 10 Wochen), Frumuselu et al. (2015, 7 Wochen), Neumann / Koskinen (1992, 12 Wochen), Rodgers (2013, 10 Wochen) und Vanderplank (1990, 12 Wochen). In drei der genannten Untersuchungen wurden englischsprachige Fernsehserien als Lernmaterial genutzt und auf diese wird im Folgenden genauer eingegangen.

In der Studie von Rodgers (2013) wurde erforscht, ob die regelmäßige und langfristige Rezeption von Fernsehserien zum inzidentellen Wortschatzerwerb beiträgt sowie, ob häufig auftretende Wörter besser als andere angeeignet werden. Zusätzlich wurde untersucht, ob die Zuschaltung von intralingualen UT mit dem Verständnis, dem inzidentellen Wortschatzerwerb, der Größe des Wortschatzes und den Einstellungen der Lernenden zum Lernen mit audiovisuellen Medien korreliert (vgl. Rodgers 2013: 166). An der Untersuchung nahmen erwachsene Englischlernende (*pre-* und *intermediate*) in Japan teil, die eine amerikanische Fernsehserie¹⁴² mit intralingualen SDH-Untertiteln regelmäßig einmal pro Woche über 10 Wochen lang sahen. Das Hör-Sehverstehen stieg zwischen der ersten und der letzten Folge signifikant an, sowohl in der Gruppe mit UT als auch ohne, aber die Ergebnisse variierten bezüglich einzelner Folgen (vgl. ebd.: 180f., 184). Die ProbandInnen, die die Serie ohne UT sahen, erzielten einen größeren Zuwachs in den Verständnistestergebnissen als diejenigen, die Untertitel als Unterstützung nutzten (vgl. ebd.: 184). Dennoch waren die Resultate der Untertitelungsgruppe in den Verständnistests stets höher (vgl. ebd.: 184). Rodgers interpretiert den größeren Zuwachs in der Gruppe ohne Untertitel mit der Akkumulation von Hintergrundwissen (vgl. ebd.: 256). Untertitel halfen den anderen ProbandInnen von Anfang an, deswegen konnten sie ihre Leistungen nicht viel verbessern, daher war ihr Zuwachs an Verständnis nicht so deutlich. „It appears that the No Captions Group was able to accumulate knowledge of

¹⁴¹ Bei der Annahme, dass ein jeweiliges Wort 10 Mal auftreten muss, um es sich inzidentell aneignen zu können.

¹⁴² *Chuck* (NBC, 2007-2012).

the series to a level where the added support of the captions did not to make a significant difference in comprehension“ (Rodgers 2013: 256). In Bezug auf den inzidentellen Wortschatzerwerb zeigte es sich, dass die ProbandInnen, welche die Fernsehserie mit SDH-UT sahen, ihren Wortschatz wesentlich erweitern konnten, aber es wurde überraschenderweise keine statistisch signifikante Differenz im Vergleich zu der Gruppe ohne Untertitelung und der Kontrollgruppe festgestellt (vgl. ebd.: 204, 207). Darüber hinaus steht die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Wörter nur in mittelgroßer Korrelation zum angeeigneten Wortschatz (vgl. ebd.: 209). Die Ergebnisse hinsichtlich der subjektiven Überzeugungen der ProbandInnen werden weiter im Kapitel 4.4. beschrieben.

Frumuselu et al. (2015) untersuchten, inwieweit langfristiger Konsum von Fernsehserien zum Erwerb von Idiomen, Phrasal-Verben und umgangssprachlichen Wendungen beitragen kann. ProbandInnen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen (Studierende der Englischen Philologie an einer Universität in Spanien) sahen 7 Wochen lang im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine Fernsehserie¹⁴³ mit intralingualen bzw. interlingualen UT. Die Ergebnisse der anschließenden Wortschatztests zeigten, dass sich intralinguale UT besser als interlinguale UT für das inzidentelle Wortschatzlernen eignen (2015: 113f., trotz des formellen Rahmens erhielten die ProbandInnen keine didaktischen Anweisungen). Die vorgängigen Sprachkenntnisse beeinflussten diese Ergebnisse nicht, d.h. ProbandInnen mit geringeren Sprachkenntnissen (A2) erreichten keine schlechteren Leistungen als ihre KollegInnen aus den höheren Studienjahren (vgl. 2015: 114).

In der Studie von Bravo (2008), die bereits im Hinblick auf die Fertigkeit des Hörsehverstehens weiter oben besprochen wurde, wurden langfristige Lernergebnisse untersucht. Über 10 Wochen und 12 Sitzungen sahen die ProbandInnen (portugiesische Jugendliche) eine amerikanische Sitcom¹⁴⁴. Wortschatztests wurden sowohl direkt nach dem Sehen, in der Hälfte der Untersuchungszeit, nach der ganzen Staffel als auch zeitversetzt, d.h. 3 Wochen und 3 Monate nach der letzten Folge durchgeführt. Der Fokus lag dabei auf dem Erlernen von idiomatischen Wendungen. Beide Experimentalgruppen, d.h. die L2-Gruppe (intralinguale UT) und die L1-Gruppe (interlinguale UT) konnte im Laufe der Untersuchung ihre Kenntnisse erweitern, aber Lernende, die die Fernsehserie mit interlingualen UT verfolgten, erreichten in fast allen Tests eine etwas höhere Punktzahl. Die Unterschiede waren allerdings nicht groß (vgl. Bravo 2008: 151, 163,

¹⁴³ *Friends* (NBC, 1994-2004).

¹⁴⁴ *The Fresh Prince of Bel-Air* (NBC, 1990-1996).

177)¹⁴⁵. Eine interessante Erkenntnis, die aus Bravos Untersuchung fließt, ist, dass Lernende aus der L1-Gruppe im finalen Test signifikant bessere Leistungen erbrachten. Auf dieser Grundlage vermutet die Autorin der Studie, dass Untertitel in der Muttersprache hinsichtlich der langfristigen Worterkennung und des Wortabrufs effizienter sein könnten (vgl. ebd.: 195f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die langfristige Nutzung untertitelter Filme für das Fremdsprachenlernen die Ergebnisse hunderter von kurzfristigen Forschungsstudien bestätigt, aber diese zugleich auch relativiert. Die sprachlichen Leistungen von Lernenden, die Filme mit Untertitelung sehen, sind zwar besser, aber die Unterschiede im Vergleich zu Personen, die keine Untertitelung als Stütze nutzten durften, sind nicht so beträchtlich wie man aus den Kurzzeituntersuchungen annehmen könnte. Zudem sollten weitere Studien der Rolle interlingualer Untertitelung bei langfristigem Filmkonsum gewidmet werden, insbesondere im Hinblick auf Wortschatzerweiterung.

4.3.4. Aneignung grammatischer Strukturen und Entwicklung der Fertigkeit Sprechen

Empirisch fundierte Ergebnisberichte zur Aneignung grammatischer Strukturen sowie zur Förderung anderer sprachlicher Kompetenzen als Hören bzw. Hör-Sehverstehen und Wortschatz dank untertiteltem audiovisuellem Input sind in der einschlägigen Literatur selten. In diesem Unterkapitel wird überblicksmäßig referiert, inwieweit Untertitelung hier eine Rolle spielt. Dabei wird zuerst von syntaktischen Strukturen ausgegangen und danach auf die pragmatische Kompetenz und die Fertigkeit *Sprechen* eingegangen.

Einige Untersuchungen zum Erwerb von grammatischen Strukturen zeigen, dass weder die Einblendung interlingualer noch umgekehrter UT zu deren Aneignung beiträgt (vgl. z.B. d'Ydewalle / Van de Poel 1999, d'Ydewalle 2002: 63, Van Lommel et al. 2006) oder auch nur geringe Vorteile für den Erwerb ausgewählter Strukturen aufweist, auch wenn diese im Text hervorgehoben wurden (vgl. Cintrón-Valentín et al. 2019: 16, untersucht wurden intralinguale UT-Bedingungen)¹⁴⁶. Es ist wichtig, im Voraus

¹⁴⁵ Bravo (2008) untersuchte in der zweiten Studie im Rahmen ihrer Dissertation sowohl das Verständnis sowie die Aneignung von idiomatischen Wendungen und Phrasal Verben. Die durchgeführten Tests enthielten Items zu all den erwähnten Aspekten. Es ist deshalb schwierig zu unterscheiden, ob die erreichten Ergebnisse vor allem den Verständnisfragen oder den Wortschatzfragen zu verdanken sind. Nur in den Konsolidierungstests wurde lediglich die Erkennung und der Abruf von idiomatischen Wendungen geprüft.

¹⁴⁶ In der Untersuchung wurden keine authentischen Materialien genutzt. Die AutorInnen erstellten eigene Animationsfilme mit den getesteten Strukturen.

anzumerken, dass außer in der Studie von Cintrón-Valentín et al. (2019) der Fremdsprachenerwerb von Kindern erfasst wurde. In Bezug auf Syntax und Morphologie erwiesen sich in der Studie von d'Ydewalle und Van de Poel weder ein Filmabschnitt (ein *still-motion*-Film) in einer Fremdsprache mit interlingualen UT noch ein Filmabschnitt in der Muttersprache mit fremdsprachigen UT (umgekehrte UT) im Hinblick auf Syntax- und Morphologie-Tests als hilfreich (vgl. d'Ydewalle / Van de Poel 1999: 234, 237). Auch in der Untersuchung von Van Lommel et al. (2006) wurde keine Korrelation gefunden. Die AutorInnen führten eine Serie von zwei Experimenten durch, in denen sie den Grammatikerwerb in der Sprache Esperanto untersuchten. Das Filmmaterial (ein Zeichentrickfilm) wurde im ersten Experiment in der Muttersprache der ProbandInnen (Niederländisch) mit interlingualen, umgekehrten UT (in Esperanto) präsentiert, im zweiten – in der Fremdsprache (Esperanto) mit interlingualen UT (Niederländisch). An der Untersuchung nahmen Kinder aus einer Oberschule und Grundschule teil. Die Ergebnisse zeigen, dass das Vorspielen des Filmes, ungeachtet des Präsentationsmodus, in keiner der untersuchten Altersgruppen in einem impliziten und inzidentellen Lernen und in messbaren Lerneffekten resultierte. Wenn die grammatischen Regeln allerdings im Voraus (einen Tag zuvor) präsentiert wurden, erzielten ältere Kinder bessere Ergebnisse als ihre jüngere KollegInnen (vgl. Van Lommel et al. 2006: 248, 252). Das Forschungsdesign von Van Lommel, Laenen und d'Ydewalle (2006) ist allerdings umstritten. Die Autoren präsentierten den Kindern eine ihnen vollkommen unbekannte Sprache, was die Lernbedingungen sehr erschwerte. Keine der ProbandInnen besaß Wissen über die Fremdsprache Esperanto, insbesondere lexikalisches. Nach einem 25- bzw. 16-minütigen Zeichentrickfilm erwarteten die Forscher von den Kindern, dass diese fünf bzw. vier grammatische Regeln entdeckt und sich angeeignet hätten! Darüber hinaus wurden im ersten Experiment¹⁴⁷ umgekehrte Untertitel in L2 ohne auditiven, fremdsprachlichen Input genutzt. In der impliziten Experimentalgruppe (d.h. ohne frühere Erläuterungen) konnten sich die ProbandInnen vollkommen auf das interessante Geschehen und die mündlichen Aussagen in ihrer Muttersprache konzentrieren und dabei die ungewohnten umgekehrten UT größtenteils ignorieren, also die Fremdsprache gar nicht wahrnehmen. Nichtsdestoweniger waren die Ergebnisse vergleichbar mit denen eines zweiten Experiments, in dem der Film in Esperanto gezeigt wurde und interlinguale UT eingeblendet wurden.

¹⁴⁷ Im zweiten Experiment zeigten die Forscher das Filmmaterial in Esperanto mit UT in der L1.

Die beschriebenen Studien zum Erwerb von grammatischen Regeln und Strukturen waren kurzfristig, beruhten auf Tests direkt nach dem Sehen und brachten keinerlei Belege für signifikante Lerneffekte. Nach Ghia muss die Sehzeit jedoch länger sein, um so latente Einheiten wie Satzstrukturen erwerben zu können (vgl. Ghia 2012a: 31). Die Forscherin bewies in ihren Langzeituntersuchungen, dass ein langfristiger Kontakt (von einem bis zu drei Monaten) mit einem interlingual untertitelten, audiovisuellen Input zur Entwicklung der Syntax beitragen kann (vgl. Ghia 2007, 2011, 2012a). Im Zentrum von Ghias Untersuchungen steht das Konzept der *Salienz* (eng. *salience*) = „the prominence that linguistic items can enjoy in texts due to their distinctiveness and contrast to their co-text“ (Ghia 2012a: 2). Sprachliche Einheiten könnten besonders dann gut angeeignet werden, wenn sie auffallend sind und die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen auf sich ziehen (vgl. Ghia 2012a: 52). Interlinguale UT implizieren einen Kontrast zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache, der simultan auf dem Bildschirm wahrgenommen werden kann. Interlinguale UT sind also nicht nur wegen ihrer Multimodalität auffällig (also visuell), sondern auch dank der Übersetzung, was Ghia *translatorische Salienz* nennt (vgl. ebd.: 3)¹⁴⁸. Die Autorin nahm an, dass, je größer die Unterschiede zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext sind, z.B. durch eine andere Satzstruktur, durch Paraphrase oder Auslassung, desto auffallender und vermutlich besser lernbar die sprachlichen Einheiten werden (vgl. ebd.: 66). Ein Argument für diese Hypothese lieferte eine durch Ghia durchgeführte *Eye-tracking*-Untersuchung, die aufzeigte, dass das Sehverhalten der ProbandInnen bei wörtlicher und paraphrasierender Übersetzung in der Untertitelung sich voneinander unterschied. Die ProbandInnen schienen die Abweichungen wahrgenommen zu haben (vgl. ebd.: 82), was fast die Hälfte von ihnen in einer Umfrage auch bestätigte (vgl. ebd.: 84). Eine Voraussetzung ist, dass Sehende die Sprache im Ausgangstext zumindest teilweise verstehen müssen, um die Unterschiede tatsächlich entdecken zu können. Die Ergebnisse der Studie von Ghia zeigten jedoch, dass translatorische Strategien der Auslassung und Substitution keinen statistisch signifikanten Einfluss auf den Erwerb von Satzstrukturen haben (vgl. ebd.: 168). Die ProbandInnen konnten sowohl bei wörtlicher als auch bei stark abweichender Übersetzung Strukturen lernen bzw. festigen und in mündlichen sowie schriftlichen Aufgaben produktiv anwenden. Dennoch konnte man eine Tendenz zum besseren Erwerb bei hoch salienten UT (mit Auslassungen und vor allem mit

¹⁴⁸ Ghia erstellte eine Liste von Faktoren, die zur wahrgenommenen und translatorischen Salienz im Input beitragen können (vgl. Ghia 2012a: 64-69).

Substitution) verzeichnen, insbesondere im Bereich der Bildung von direkten Fragen (vgl. ebd.: 168). Für andere Strukturen, wie z.B. die Wortfolge in Satzgefügen oder Spaltsätze (eng. *cleft sentences*), erwies sich translatorische und perzeptuelle Salienz als unzureichend oder aber andere Faktoren behinderten den Erwerb. Die Forscherin vermutet, dass es hierbei die explizite Steuerung durch Lehrpersonen mit Fokus auf die Konstruktion braucht, damit diese bewusst wahrgenommen und effektiv gelernt werden kann (vgl. ebd.: 174). So gingen z.B. Saeedi und Biri in einer didaktisch ausgerichteten Studie mit einer interlingual untertitelten, animierten Sitcom vor, um *conditionals* einzuführen und zu üben und sie erzielten dabei positive Ergebnisse (vgl. Saeedi / Biri 2016)¹⁴⁹. Die wichtigste Erkenntnis im Hinblick auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit, die aus der Untersuchung von Ghia fließt, ist, dass die getesteten Strukturen nur bei der Einblendung von interlingualen UT angeeignet wurden und nicht unter Bedingungen ohne UT, d.h. in der originalen Sprachversion (vgl. Ghia 2012a: 166f.).

Zuletzt soll noch kurz auf den Einfluss von Untertitelung auf die Förderung der pragmatischen Kompetenz und der Fertigkeit *Sprechen* eingegangen werden. Nach Lopriore und Ceruti (2015) kann dank UT die Aufmerksamkeit gezielt auf pragmatische Aspekte der mündlichen Sprache gelenkt werden. Dies geschieht, indem die Merkmale der gesprochenen Sprache wahrgenommen und identifiziert, einer Analyse und Reflexion unterzogen sowie schließlich in die Muttersprache übersetzt bzw. mit L1-UT verglichen werden (vgl. Lopriore / Ceruti 2015: 301-308). Dank einem Vergleich zwischen beiden Sprachsystemen wird dabei ebenfalls die Sprachbewusstheit gefördert. Borrás und Lafayette (1994) untersuchten die Sprechgewandtheit und -korrektheit in narrativen und deskriptiven mündlichen Aufgaben. Ihre Ergebnisse zeigen, dass intralinguale UT den Lernenden behilflich sind, die gesehenen Sachverhalte nicht nur besser zu verstehen, sondern auch anschließend mündlich besser zu beschreiben (vgl. Borrás / Lafayette 1994: 65, 70). Die Untertitel helfen umso mehr, wenn Lernende auf höherem Sprachniveau sind und wenn die auszuführende Aufgabe anspruchsvoll ist (vgl. Borrás / Lafayette 1994: 70f.). Araújo (2008) meint, dass im Vergleich zu anderen Sprachkompetenzen während ihrer Studie die Fertigkeit *Sprechen* am meisten entwickelt wurde, genauer gesagt, die Sprechgewandtheit, die Sprechgeschwindigkeit und die Aussprache (vgl. Araújo 2008:

¹⁴⁹ Im Forschungsprojekt von Saeedi und Biri (2016) wurde die Experimentalgruppe nur mit einer Kontrollgruppe verglichen, d.h. mit dem Unterrichtslernen ohne Film-Input. Es wurde nicht untersucht, ob eine Präsentation der Sitcom ohne interlinguale Untertitelung auch Lerneffekte erbringen würde.

238). Lernende aus experimentellen Gruppen äußerten sich im mündlichen Test flüssiger, kreativer und konnten die Wörter korrekter und schneller artikulieren.

Die Ergebnisse der wenigen Studien belegen, dass dank einer Untertitelung nicht nur das Hör-Sehverstehen, Hören und der Wortschatzerwerb gefördert werden kann. Die teilweise widersprüchlichen Resultate in Bezug auf die implizite Grammatik-Aneignung sowie die unterschiedlichen Forschungsdesigns und Testverfahren sollten allerdings dazu anregen, diese Forschungsgegenstände näher zu untersuchen und die Ergebnisse vergleichbar zu machen. Besonders interessant und immer noch unterforscht scheint der Bezug zwischen der Rezeption und der sprachlichen Produktion zu sein, wobei Studien zur Fertigkeit *Schreiben* meines Wissens noch völlig fehlen.

4.4. Nutzung und Wahrnehmung von Untertitelung seitens Lernender

Die Wahrnehmung der Untertitelung in Form von Meinungen und Überzeugungen Lernender sowie ihre persönlichen Erfahrungen mit untertitelten Filmen werden am häufigsten in begleitenden Umfragen erfasst. Nur wenige Forschungsprojekte konzentrieren sich gezielt auf die Erhebung dieser Angaben. Zu den am häufigsten genutzten Erhebungsverfahren gehören Umfragen (vgl. z.B. Bravo 2008, Hosogoshi 2016, Mariotti 2015, MCG 2011, Rodgers 2013, Sydorenko 2010, Taylor 2005), semistrukturierte Interviews (vgl. Boeckmann 2016, Leveridge / Yang 2014, Wang 2012, Winke et al. 2010, Winke et al. 2013), in Einzelfällen auch Tagebücher (vgl. Vanderplank 2016: 191). Im Folgenden wird von den Sehgewohnheiten von ProbandInnen in verschiedenen Ländern ausgegangen (vgl. auch Kap 4.2), danach wird der Fokus auf subjektive Einstellungen und Überzeugungen gerichtet.

Laut einer Studie der Media Consulting Gruppe und der Europäischen Kommission (2011) korreliert die Praxis der Untertitelung in einem Land mit den Sprachkenntnissen der Bevölkerung. In Ländern, in denen UT im Fernsehen und/oder im Kino eingeblendet werden, beherrschen die EinwohnerInnen nach subjektiven Einschätzungen eine oder zwei Fremdsprachen sehr gut (vgl. MCG 2011: 13). Auch Kinder, die häufig interlingual untertitelte Fernsehprogramme sehen, lernen inzidentell mehr Wortschatz, als diejenigen, die das nur selten tun (vgl. Kuppens 2010: 74ff.). Die Sehgewohnheiten der Menschen haben ebenfalls einen Einfluss auf ihre Einstellungen und Überzeugungen zum Nutzen von Untertitelung für das Fremdsprachenlernen. Die Mehrheit der ProbandInnen aus traditionell synchronisierenden Ländern zwischen dem 12. und 18. Lebensalter, die an diesen Übersetzungsmodus im Fernsehen stark gewöhnt

ist, vertritt die Meinung, dass Untertitel ihnen beim Fremdsprachenlernen nicht behilflich sein könnten (vgl. MCG 2011: 16). Aber schon zum Zeitpunkt der Einschreibung an einer Hochschule verändern sich die Ansichten zu Gunsten der Untertitelung.

Mit Beginn des Hochschulstudiums ändern die meisten europäischen Jugendlichen ihre audiovisuellen Gewohnheiten und ziehen die Untertitelung der Synchronisation vor; ihre Gründe sind sowohl semiologischer Natur als auch durch das Erlernen der Fremdsprachen bedingt.

(MCG 2011: 29)

Grundschulkinder hingegen, die in untertitelnden Ländern aufwachsen, sind davon überzeugt, dass sie Englisch beim Fernsehen lernen können (vgl. Kuppens 2010: 74). Insgesamt betrachtet, unter Berücksichtigung aller Herkunftsländer und Altersgruppen, glauben die EuropäerInnen größtenteils, dass Untertitel beim Fremdsprachenlernen förderlich sein könnten und dass sie bereit wären, untertitelte Produktionen im Fernsehen zu sehen (vgl. MCG 2011: 29).

Die Ergebnisse der Studien, die sich auf die Präferenzen und Einstellungen der Befragten beziehen, weisen darauf hin, dass intralinguale UT für das Fremd- bzw. Zweitsprachenlernen bevorzugt werden, gefolgt von interlingualen UT und Originalversionen, d.h. den Versionen ohne UT (vgl. z.B. Boeckmann 2016: 14, Bravo 2008: 115, Frumuselu et al. 2015: 116, Yekta et al. 2012: 95). Als Beispiel können zwei Länder herangezogen werden. In Spanien:

84% of the respondents considered English subtitles [L2] as being the most favourable for vocabulary learning and improving oral comprehension, followed by 12% being in favour of Spanish/Catalan subtitles [L1], whereas only 4% claimed no subtitled films help language learning.

(Frumuselu et al. 2015: 116)

Ähnlich greifen in Österreich Zweitsprachenlernende, d.h. im Land lebende MigrantInnen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, vor allem nach intralingualen, aber auch häufig nach interlingualen (ca. 50% der Befragten) Untertiteln (vgl. Boeckmann 2016: 14). Gleichwohl gehören beide herangezogenen Staaten zu den vorwiegend synchronisierenden Ländern. Bemerkenswert ist auch, dass ebenso fortgeschrittene Lernende immer noch L2-UT statt den Modus „ohne UT“ bevorzugen (vgl. Bravo 2008: 115, Yekta et al. 2012: 95). Intralinguale UT werden auch dann vorgezogen, wenn die Wahlmöglichkeit zwischen UT und Transkripten in einem separaten Fenster besteht (vgl. Grgurović / Hegelheimer 2007: 52, 60). Die Befragten meinen, dass sie den UT besser als einem Transkript folgen könnten und, dass sie durch sie nicht so stark vom Hören abgelenkt würden (vgl. Grgurović / Hegelheimer 2007: 57).

Die Studie von Kusyck und Sockett (2011) in Frankreich brachte ganz andere Verhältnisse zum Vorschein. Die Mehrheit (59%) der Befragten, die informell Englisch lernte, sah interlingual Untertitelte Filme und Serien, gefolgt von intralingualen (englischen) UT (28%). Nur 10% der Lernenden sahen fremdsprachige Produktionen in ihrer Originalversion (vgl. Kusyck / Sockett 2011: 7). Zu betonen ist, dass nur 60% der Befragten die Filme und Fernsehserien in einer von ihnen vorgezogenen Sprachversion sahen¹⁵⁰. Diejenigen, die dies nicht getan haben, würden lieber intralinguale UT statt mehr zugängliche UT in ihrer Muttersprache wählen (vgl. ebd.: 7). Anzumerken ist, dass die Untersuchung von Kusyck und Sockett bereits vor 8 Jahren durchgeführt wurde, als Netflix, Amazon und andere große Streaming-Anbieter, die mehrere Sprachmodi zur Verfügung stellen, in Europa noch nicht so populär waren. Interessant wäre, die Untersuchung zu wiederholen, und danach zu fragen, inwieweit die zur Verfügung stehenden Sprachmodi mit den bevorzugten einhergehen.

Die Wahrnehmung von Untertitelung verändert sich mit den Sprachkompetenzen der Befragten. Lernende mit ausgebauten Fremdsprachenkenntnissen nehmen intralinguale UT als eine Unterstützung oder Verifizierung für das Hör-Sehverstehen wahr, während Lernende mit geringeren Kenntnissen sie als notwendig für das Verständnis betrachten (vgl. Leveridge / Yang 2014: 553, Pujolà 2002: 253f.). Das Einblenden von UT reduziere die Ängste und den Stress beim Sehen und führe dazu, dass man einem Film oder einer Sendung entspannt folgen könne, so die Meinung vieler RespondentInnen (vgl. Vanderplank 1988: 275, 277). Untertitel senken den affektiven Filter, Lernende fühlen sich sicherer, wenn sie zusätzlich zum Hören auch eine schriftliche Vorlage vor den Augen haben können (vgl. Taylor 2005: 426, Vanderplank 1988: 275). Man muss allerdings die Ergebnisse zur subjektiven Wahrnehmung einer Stützung auf UT seitens der Lernenden mit einer gewissen Vorsicht betrachten. Leveridge und Yang fanden nämlich heraus, dass insbesondere Lernende auf mittlerem Niveau, aber mit etwas höheren Sprachkompetenzen (*intermediate* und *upper-intermediate*), ihre Bedürfnisse entweder über- oder unterschätzen und auch den wahrgenommenen Grad der Stützung auf Untertitel verfälschen können (vgl. Leveridge / Yang 2014: 555). Nach subjektiver Einschätzung schenken FilmkonsumentInnen ihre Aufmerksamkeit in erster Linie den zu sehenden Untertiteln, gefolgt von der visuellen Ebene und dann von der Tonspur (vgl. Caimi 2006: 95, Rodgers 2013: 244, Sydorenko 2010: 58). Beim

¹⁵⁰ Die Ursache dafür wurde in der Untersuchung nicht erfasst.

Filmkonsum ohne UT hingegen nehmen die Befragten ihre Aufmerksamkeitseinteilung als gleich wahr, d.h., der visuellen und der auditiven Ebene wird jeweils zur Hälfte Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Sydorenko 2010: 59). Die textuellen sowie visuellen Informationen finden Lernende am hilfreichsten für die Entschlüsselung der Bedeutung einer gesehenen Szene oder unbekannter Wörter (vgl. Montero Perez et al. 2014: 134, Sydorenko 2010: 59). Aus einzelnen Befragungen geht hervor, dass einige Lernende manchmal ein Gefühl von Schuld und Faulheit verspüren, wenn sie den UT mehr Aufmerksamkeit als dem Hören widmen (vgl. Vanderplank 1988: 276, Vanderplank 2016: 213f., Vanderplank 2019: 7, 12).

Beim Hör-Sehen wenden Lernende je nach Sehmodus unterschiedliche Hörstrategien an. Die Forschungsstudie von Hosogoshi (2016) an einer relativ großen Stichprobe (114 Englischlernende in Japan) zeigte, dass Lernende beim Filmkonsum ohne UT und mit intralingualen UT eine große Variation an Hörstrategien nutzen. Bei der Wahl interlingualer UT hingegen werden besonders häufig zusammenfassende und visualisierende Strategien angewandt, öfter als unter anderen Bedingungen (vgl. Hosogoshi 2016: 164, 169). Die Autorin vermutet, dass bei interlingualen UT kognitive Kapazität gespart werden könne und Lernende sich auf die letzten Phasen der Verarbeitung gesprochener Aussagen, d.h. dem *Parsing* und *Utilisation* (vgl. Hosogoshi 2016: 167 nach Goh 2000 und Anderson 1995), besser konzentrieren und mentale Schemata aktivieren könnten, was zum besseren Verständnis führen könne (vgl. ebd.: 167). Da die Studie quantitativ ausgerichtet war, wurden leider keine Meinungen und Kommentare von Lernenden erhoben.

In den durchgeführten Studien werden sowohl die Vorteile der Einblendung von UT für die Rezeption und das Fremdsprachenlernen als auch die Nachteile bzw. Schwierigkeiten benannt. Als vorteilhaft betrachten Befragte die gleichzeitige Wahrnehmung von mündlichen Aussagen und ihrer Verschriftlichung (vgl. Wang 2012: 221). Viele ProbandInnen behaupteten in den Interviews auch, dass intralinguale Untertitelung das, was auditiv aufgenommen wurde, verstärke und bestätige, sowie die Aufmerksamkeit auf sich, d.h. die Untertitel und die Sprache lenke. Außerdem werden UT als eine Art Stütze angesehen und helfen, die gehörte Sprache zu analysieren (vgl. Winke et al. 2010: 77f., Vanderplank 1988: 275). Ähnliche Meinungen äußern auch jugendliche Schulkinder auf A2 / B1 Niveau in einer zweiten Studie von Bravo (vgl. 2008: 164). Im Allgemeinen nennen die ProbandInnen in mehreren Untersuchungen die Förderung der Hörkompetenz (vgl. Rodgers 2013: 242, Vanderplank 1988: 275) bzw. des

Hör-Schverstehens (vgl. Boeckmann 2016: 14, Bravo 2008: 164, Guillory 1998: 101, Rodgers 2013: 254, Wang 2012: 221) als Vorteile, daneben das Kennenlernen der Schreibformen (vgl. Boeckmann 2016: 14, Bravo 2008: 164, Wang 2012: 221), die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Aussprache, darunter auf ungewohnte Dialekte und Akzente (vgl. Boeckmann 2016: 14, Bravo 2008: 164, Vanderplank 2019: 9, Wang 2012: 223), den Erwerb von neuen Wörtern und Wendungen (vgl. Boeckmann 2016: 14, Bravo 2008: 164, Rodgers 2013: 242, Vanderplank 1988: 275, Wang 2012: 221) sowie schließlich die wahrgenommene größere Konzentration beim Sehen von Untertitelten Filmen (vgl. Bravo 2008: 164, Vanderplank 1988: 276). Einige Befragte erwähnen auch, dass intralinguale UT für die Entwicklung der Sprechfertigkeit (vgl. Borrás / Lafayette 1994: 68) und Aneignung grammatischer Regeln (vgl. Basaran / Dilber 2013: 91) fördernd sein können. Im Vergleich der Überzeugungen und Meinungen Lernender werden die oben genannten Aspekte durchweg höher eingeschätzt, wenn die ProbandInnen die Filme mit Untertitelung als ohne sie sehen (vgl. Rodgers 2013: 245-251).

Bei den Nachteilen werden folgende Aspekte gelistet: zu schnelles, durch die kurze Standzeit der UT eingefordertes Lesetempo (vgl. Bravo 2008: 164, Sydorenko 2010: 59) bzw. zu hohe Dialoggeschwindigkeit (vgl. Guillory 1998: 102, Rodgers 2013: 252), allgemeine Schwierigkeiten beim Lesen von Texten in der Sprache eines jeweiligen Filmes (vgl. Bravo 2008: 164), starke „Fixierung auf das Lesen“ (vgl. Boeckmann 2016: 14), Ablenkung vom visuellen Geschehen (vgl. Boeckmann 2016: 14) und die Tatsache, dass manche UT anfänglich als störend empfunden werden (vgl. Bravo 2008: 164, Vanderplank 1988: 275), insbesondere wenn es sich um Schlagwortuntertitel handelt (vgl. Montero Perez et al. 2014: 132). Dass die Anwesenheit von Untertiteln „störe“, wird auch in anderen Untersuchungen häufig genannt (z.B. Taylor 2005: 425). Dennoch behaupten AnfängerInnen und Lernende auf mittleren Niveaus, dass intralinguale UT sehr behilflich oder manchmal sogar unerlässlich für sie sind, den audiovisuellen Input zu verstehen, und das, obwohl sie manchmal ablenkend und störend wirken (vgl. Guillory 1998: 101, Taylor 2005: 425). Allerdings kann das Lesen von UT auch schwierig und stressig sein, wenn das verwendete Schriftsystem sehr komplex ist, wie beispielsweise im Falle von Chinesisch. In der Untersuchung von Winke et al. (2013) behaupten Chinesischlernende, dass sie mehr Zeit für das Lesen von komplexen, unbekannten oder ungeübten Zeichen benötigten und dass sie intentionell mehr Zeit UT schenken würden, in denen unbekannte Zeichen auftreten, um diese zu entschlüsseln (vgl. Winke et al. 2013: 264). Beispielsweise meint eine Probandin:

It was stressful to try to read ... maybe in another language [captions] would have been more helpful, but in Chinese it's tricky to try to read that quickly. The captions helped me ... with the context, like the easier characters, the ones with fewer strokes. I was able to see those really quickly.

(Winke et al. 2013: 264)

Auf der anderen Seite aber könnten UT in einer Sprache wie Chinesisch behilflich sein, wenn man die Töne noch nicht gut unterscheiden könne (vgl. ebd.: 264). Im Vergleich mit Spanisch- und Russischlernenden behaupten auch Arabischlernende¹⁵¹, mehr Zeit für das Dekodieren von intralingualen UT aufgrund von signifikanten Unterschieden zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache zu brauchen (vgl. Winke et al. 2013: 264f.). Insgesamt aber geht als Fazit aus den qualitativen Studien hervor, dass die Vorteile, die mit der Einblendung von UT einhergehen, subjektiv betrachtet das Gefühl der Ablenkung und weitere eventuelle Schwierigkeiten zu übertreffen scheinen.

Die Einstellungen von Lernenden können parallel zur wachsenden Erfahrung mit Untertitelung Veränderungen unterliegen, was Langzeitstudien von Bravo (2008, erste Untersuchung), Rodgers (2013) und Vanderplank (1988, 2016, 2019) zeigen. Obwohl einige ProbandInnen bei Bravo (2008) noch vor dem Beginn des Experiments Bedenken hatten und UT als störend oder ablenkend empfanden, betrachteten jedoch am Ende der Studie alle Lernenden außer einer Person UT als nützlich für das Fremdsprachenlernen (vgl. Bravo 2008: 115). Die Einstellungen von Lernenden haben sich damit sichtbar verändert. Allerdings beschwerten sich Lernende in der fortgeschrittenen Gruppe am Ende der Untersuchung, dass ihre wertvolle Zeit im Kurs¹⁵² für die Sichtung von audiovisuellen Materialien verschwendet worden wäre. Sie hätten diese Aktivitäten lieber zu Hause ausgeführt und sich im Kurs auf das explizite Lernen konzentriert, d.h., vor allem auf das Besprechen von schwierigen grammatischen Regeln (vgl. Bravo 2008: 131). Diese Kommentare deuteten zum einen auf die Rolle von persönlichen Einstellungen hin, zum anderen auf die wahrgenommene geringe kognitive Anstrengung bei der Ausführung von solchen Aufgaben durch fortgeschrittene Lernende (vgl. ebd.: 131). Die ProbandInnen in den übrigen Gruppen hingegen schätzten diese Erfahrung und waren bereit, nach dem Abschluss der Sommerakademie auch zu Hause mit audiovisuellen Medien ihre Sprachkenntnisse zu verbessern (vgl. ebd.: 132).

¹⁵¹ Vanderplank (1988) berichtet auch von den Schwierigkeiten bezüglich der Lesegeschwindigkeit unter arabischen Englischlernenden (vgl. Vanderplank 1988: 276).

¹⁵² Die Studie wurde im Rahmen eines Sommerkurses in Portugal durchgeführt.

Die Veränderungen in den Überzeugungen Lernender untersuchte ebenfalls Rodgers (2013). Über 10 Wochen hinweg erfasste er nach jeder Sichtung einer Fernsehserienfolge die Einstellungen und Überzeugungen der ProbandInnen. Die Antworten deuten darauf hin, dass trotz eines allgemeinen Anstiegs von positiven Antworten zwischen der ersten und letzten Folge bezüglich des Lernpotenzials fremdsprachiger Serien, d.h. ihrer Nützlichkeit für den Spracherwerb und der Freude am Sehen (vgl. Rodgers 2013: 226ff.), die Einschätzung, inwieweit intralinguale UT zum Verständnis beitragen, nicht signifikant gestiegen ist (vgl. ebd.: 229). Dennoch wurde ihre sprachdidaktische Nützlichkeit als sehr hoch eingeschätzt (vgl. ebd.: 229). Nach Rodgers Interpretation – „The limited variation in mean score for each episode suggests that the participants continued to use and rely on the captions at the same level regardless of increased comprehension or familiarity with the series“ (ebd.: 229). Umso mehr überrascht, dass in der finalen Umfrage ProbandInnen ihren Zuwachs am Verständnis der Serie als signifikant einschätzten (vgl. ebd.: 236). Die Antworten zeigen auch, dass fast alle Lernenden (96,1%) die Ansicht vertreten, dass sie ihren Wortschatz im Laufe der 10 Wochen dank der Serienrezeption ausgebaut hätten (vgl. ebd.: 237) und dass intralinguale UT signifikant dazu beigetragen hätten (vgl. ebd.: 242). Darüber hinaus ergibt sich aus den Antworten der Trend, dass Lernende nach dem Experiment die Nutzung von fremdsprachigen Filmen positiver betrachten und die Absicht zeigen, dies auch in Zukunft zu tun (vgl. ebd.: 240).

Die Gewöhnung an Untertitel kann auch dazu führen, die Einstellungen über ihren Nutzen zu ändern. Bei Vanderplank (1988, 2016, 2019) hatten anfänglich einige ProbandInnen ein schlechtes Gewissen, Filme mit UT zu sehen. Sie betrachteten dies als eine Form von Betrug und Faulheit (Vanderplank 1988: 275, 2016: 213f., 2019: 7, 12), doch veränderten sich ihre Einstellungen nach den mehrwöchigen Studien. Nach dieser Zeit fanden sie UT beim Fremdsprachenlernen behilflich und hatten diesbezüglich weniger Bedenken (vgl. 1988: 276, 2016: 210). Sie berichteten ebenfalls, dass ihr Selbstvertrauen durch das „Sich-Einhören“ gestiegen sei (vgl. Vanderplank 2016: 196).

Nur wenige Forschende widmeten sich bislang der Erfassung von Lernstrategien und -techniken, die ZuschauerInnen-Lernende während der Rezeption von Filmen entwickeln und einsetzen. Aus den verfügbaren Berichten geht hervor, dass Lernende u.a. Wörter und Wendungen notieren, dass sie diese in Wörterbüchern, Apps oder bei Google nachschlagen, dass sie (im Unterrichtsetting) Nachfragen zu unbekannten Vokabeln stellen, einen Filmabschnitt wiederholt ohne UT bzw. mit einem Wechsel zu

intralingualen UT sehen oder einen Film pausieren (vgl. Bravo 2008: 130, Vanderplank, 1990: 224ff., Vanderplank 2016: 199-206). Vanderplank berichtet auch über die von Lernenden subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeiten, wie z.B. die plötzliche Unmöglichkeit des Abrufs von Wörtern trotz ihrer bewussten Wahrnehmung oder die Verwechslung von Informationen und Figuren (vgl. Vanderplank 1990: 226f.). Aus diesen Gründen seien Strategien unerlässlich, um das Potenzial von (un)untertitelten audiovisuellen Materialien völlig nutzen zu können – „most subjects required some explicit purpose, some degree of instrumental motivation in order to attend to the language of the programme being shown and take out words and phrases“ (Vanderplank 1990: 227). Eine lesenswerte Untersuchung stellt die Studie von Pemberton et al. (vgl. 2005) zum Umgang mit interaktivem Fernsehen (z.B. Video-on-Demand, ergänzende Informationen zu Sendungen, Chatfunktion) bei Lernenden im informellen Bereich dar. Der Forschungsgegenstand war hier nicht das Lernen mit UT, dennoch nutzten die ProbandInnen diese Option. Das Sehen von Programmen im Fernsehen wurde von vielen TeilnehmerInnen mehr als Unterhaltung betrachtet, in die sie sich nicht produktiv engagieren müssen, weniger als eine Lernform (vgl. Pemberton et al. 2005: 56). Intralinguale Untertitelung wurde allerdings gerne genutzt, um das Verstehen zu fördern, obwohl für einige die Lesegeschwindigkeit zu hoch war (vgl. ebd.: 57). Zu den Zielsetzungen von ZuschauerInnen-Lernenden gibt es leider keine ausreichenden Untersuchungen. Die vorliegende Studie will zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen (vgl. Kap. 7).

Im Folgenden wird nun im Detail über zwei neuere umfangreiche, quantitativ-qualitative Studien berichtet, deren Forschungsfelder meinem Forschungsinteresse sehr nah liegen, d.h. über die Umfragestudie von Cristina Mariotti (2015) und das EURECAP-Projekt von Robert Vanderplank (2016, 2019). Im Hinblick auf die Wahrnehmung der Untertitelung von Sprachlernenden bildet die Untersuchung von Mariotti (2015), eine Studie im Rahmen des von der Europäischen Kommission geförderten Projekts *Subtitles and Language Learning (SLL)*¹⁵³, einen sehr wichtigen Beitrag zum Forschungsfeld. Mariotti berichtet in ihrem Artikel über die Ergebnisse einer großen, internationalen quantitativen Umfrage zu den Einstellungen Lernender gegenüber Untertitelung. Gefragt wurde auch nach der Meinung der Befragten, welche Sprachkompetenzen durch das Sehen von untertitelten Filmen gefördert werden könnten. In der Studie wurden sowohl

¹⁵³ Zu den Zielen des Projektes und dessen Beschreibung siehe Gambier (2015).

formell Lernende (in Schulen und an Universitäten) und ihre Lehrkräfte, als auch informell lernende Erwachsene berücksichtigt. Personen, die im Unterricht untertitelte Filme gesehen haben, meinten im Allgemeinen, dass sie dank diesen Lernmaterialien ihre Sprachkenntnisse verbessern konnten (40,53% behaupteten, dass sie „sehr“, weitere 40,2%, dass sie dank dessen „teilweise“ ihre Sprachkompetenzen entwickeln konnten, vgl. Mariotti 2015: 94). Die von den Lernenden meist genannten Fertigkeiten waren Hören und Sprechen (vgl. ebd.: 95). Die Befragten erwähnten auch negative Aspekte, die ihnen aufgefallen sind, wie z.B. ein zu schnelles Lesetempo oder Schwierigkeiten bei der parallelen Verarbeitung vom mündlichen Input in einer Sprache und schriftlichen Text in einer anderen¹⁵⁴. Als größter Nachteil wurde aber die manchmal „schlechte Qualität“ von UT genannt, wodurch sie die wahrgenommenen Unterschiede zwischen dem Originaltext und den UT meinten (vgl. ebd.: 95f.). Einen in Bezug auf meinen Forschungsgegenstand besonders wichtigen Teil der Untersuchung konstituieren die Ergebnisse zu den Gewohnheiten, Einstellungen und Meinungen von informellen Lernenden. Als die am häufigsten gewählte Art von Untertitelung erwiesen sich interlinguale UT in der Muttersprache der ProbandInnen oder in einer Sprache, die sie sehr gut verstehen (vgl. ebd.: 96f.). Die Analysen zwischen verschiedenen Variablen zeigten aber auch, dass Personen, die sehr gerne Fremdsprachen lernen, die intralinguale Untertitelung bevorzugen. Die von den Befragten wahrgenommenen Vorteile der Nutzung von Untertitelung waren die Förderung der Hörkompetenzen, des Verständnisses der Dialoge sowie der fremden Akzente (vgl. ebd.: 98). Im Allgemeinen betrachten ungefähr drei Viertel der Befragten untertitelte Filme sehr positiv und schätzen den mit ihrem Konsum einhergehenden Unterhaltungsfaktor (vgl. ebd.: 97f.). Als Nachteile nannten die Lernenden die schlechte Lesbarkeit von gewählten UT, die eingeforderte hohe Lesegeschwindigkeit und Schwierigkeiten bei der gleichzeitigen Wahrnehmung von Bild und Text (vgl. ebd.: 99). Die meisten Befragten wählten in der Zeit der Untersuchung Spielfilme und Fernsehserien als Input¹⁵⁵ (vgl. ebd.: 97).

Das Ziel des zweiten Projekts, *European Research on Captions* (EURECAP, 2015-2019), von Vanderplank war es, das Potenzial von DVDs, die intralinguale UT

¹⁵⁴ Die von Mariotti präsentierten Ergebnisse sind eine Zusammenschau der Daten aus allen an der Untersuchung teilnehmenden Ländern. Es kann durchaus möglich sein, dass die Ergebnisse innerhalb einzelner Länder variieren, je nach den Sehgewohnheiten der Lernenden. Insbesondere könnte dies den wahrgenommenen kognitiven Aufwand bei der Verarbeitung betreffen. Für die Liste der Partner siehe Mariotti (2015: 86).

¹⁵⁵ In der Gruppe von Personen, die keine der von den ForscherInnen empfohlenen Filme gewählt haben, dominierten Fernsehserien als bevorzugte Gattung (vgl. Mariotti 2015: 97).

enthalten, im Bereich des informellen, selbstregulierten Lernens zu untersuchen. Die Ergebnisse der Untersuchungsreihe wurden bei Vanderplank (2016 – für die erste Probe) und (2019 – für beide Proben) beschrieben. Die wichtigsten Zielsetzungen der qualitativen Untersuchung waren, zum einen die Veränderung im Seh- und Lernverhalten der ProbandInnen zu beobachten, zum anderen eventuelle Veränderungen im Grad ihrer Selbstsicherheit beim Sehen von Filmen zu erheben. Die Studie bezog sich auf Studierende einer Universität in England¹⁵⁶, die über mittlere oder fortgeschrittene Sprachkompetenzen verfügen und die Französisch, Spanisch, Italienisch oder Deutsch lernen. Zu unterstreichen ist, dass die Teilnehmenden entweder Studierende philologischer Studiengänge oder TeilnehmerInnen an Kursen an einem Sprachenzentrum waren. Das bedeutet, dass alle ProbandInnen während der Projektzeit zusätzlich in die formelle Fremdsprachenbildung involviert waren und zum Lernen der entsprechenden Sprache auch extrinsisch motiviert waren. Außerdem waren die meisten ProbandInnen an intralinguale UT ungewohnt. Das Projekt von Vanderplank setzte sich aus zwei Untersuchungen zusammen, an beiden Proben nahmen jeweils 18 ProbandInnen teil. Insgesamt wurden die Daten von 36 ProbandInnen erhoben. Im Rahmen des Projekts sahen die ProbandInnen mehrere Filme bzw. Serien, die sie selbst (aus einer bereitgestellten Gruppe von DVDs) auswählen durften, über eine Zeitperiode von entsprechend 5 bis 6 Wochen und 12 Wochen. Vor und nach der Erhebungszeit füllten die ProbandInnen eine Umfrage zu ihren Einstellungen gegenüber dem Filmkonsum mit intralingualen UT aus. Die Fragebögen bestanden zum Großteil aus geschlossenen Items mit einer 5-stufigen Likert-Skala für die individuelle Einschätzung. Die Ergebnisse werden von Vanderplank nur ansatzmäßig berichtet, aber es geht aus ihnen hervor, dass sich die ProbandInnen im Allgemeinen nach der Seh-Phase selbstsicherer beim Sehen von Filmen fühlten und dass ihr Sprachbewusstsein in der subjektiven Wahrnehmung gestiegen ist (vgl. Vanderplank 2016: 194, Vanderplank 2019: 8). Parallel zum Sehen füllten die ProbandInnen ebenso ein Rezeptionstagebuch aus, dessen Fokus auf der Wahrnehmung von Untertitelung und ihrem Einfluss auf das Lernen lag sowie auf den von den Lernenden unternommenen Handlungen beim Sehen, z.B. das Notieren, Nachschlagen von Wörtern in Apps oder bei Google sowie das Pausieren des Films (vgl. 2016: 199-206). Die Daten aus den Tagebüchern deuten darauf hin, dass mehrere Lernende sich während der Rezeption hauptsächlich auf das Lesen von UT verlassen und

¹⁵⁶ Die ProbandInnen studierten an der Universität Oxford.

dass sie diese gern als eine Absicherung für das Verständnis nutzen oder als Hilfe dabei, die Rezeption weniger anstrengend zu gestalten (vgl. 2016: 196). Außerdem berichtete die Mehrheit, die Filme ohne UT nicht völlig verstanden zu haben (vgl. 2016: 208, 2019: 5). Die UT halfen ihnen, sich in die Filme hineinzuhören und unbekannte Wörter zu identifizieren (vgl. 2016: 220) sowie sich an unbekannte Akzente zu gewöhnen (vgl. 2019: 9). Interessanterweise äußerten mehrere Lernende auch Bedenken in Hinsicht auf die Einblendung von UT als Unterstützung und Lernhilfe. Sie hatten Gewissensbisse dabei, sich zu stark auf die UT statt auf das Hören konzentriert zu haben, insbesondere am Anfang der Untersuchung (vgl. 2016: 213f., 2019: 7, 12). In Bezug auf das Seh- und Lernverhalten geben die Daten darüber Auskunft, dass das Verhalten der Lernenden sowohl untereinander als auch zeitbezogen weit variiert (vgl. 2016: 199, 2019: 8). Im Laufe des Projekts wurden den ProbandInnen die Vorteile der Einblendung von UT bewusster und sie lernten, diese effizienter zu nutzen (vgl. 2016: 210). Anhand der gesammelten Daten differenziert Vanderplank zwischen drei Typen von Lernenden: *minimal users*, *evolving users* und *maximal users* (2019: 1). Minimale NutzerInnen (*minimal users*) lassen den Film laufen und halten ihn nur selten an oder schalten zurück, um ein unbekanntes Wort oder eine Wendung zu prüfen, denn sie möchten den Film genießen. Sich-entwickelnde-NutzerInnen (*evolving users*) verändern ihre Gewohnheiten und Einstellungen im Laufe des Sehens und mit wachsender Erfahrung. Von bloßen ZuschauerInnen verwandeln sie sich in aktive Fremdsprachenlernende und erweitern ihr Repertoire an Lerntechniken. Sie bildeten in der Untersuchung die größte Gruppe. Sehende, die den maximalen Nutzen von den Untertitelten Filmen ziehen (*maximal users*), sind oft erfahrene Fremdsprachenlernende, die UT schon zuvor genutzt haben. Sie setzen eine Reihe von Lernstrategien und -techniken ein und sind gegenüber Filmen kritisch (vgl. 2019: 9-12). Solche hoch aktiven Sehenden bildeten eine Minderheit in Vanderplanks Untersuchungen und setzten sich über die Hälfte aus Universitätsangestellten zusammen, die im Umgang mit Filmen geübt waren. Studierende hingegen lehnten sich mehr zurück und genossen die Filme einfach (vgl. 2019: 13). Nach einer Analyse der erhobenen Daten erarbeitete Vanderplank eine Zusammenstellung aller Einflussfaktoren auf das Sehen und Lernen seiner ProbandInnen in tabellarischer Form (vgl. 2016: 217). Bei der Lektüre der Ergebnisbeschreibung, und insbesondere der zitierten Aussagen der ProbandInnen, entsteht der Eindruck, dass die ProbandInnen teilweise ein Gefühl hatten, dass von ihnen erwartet würde und gut angesehen sei, Wörter zu notieren und ihre Bedeutung nachzuschlagen. Die zuvor im Rezeptionstagebuch

vorgegebenen Punkte, die zu beachten waren, sowie die Bitte, Beispiele und die Anzahl der notierten Wörter anzugeben (vgl. Vanderplank 2016: 191f.), konnten die ProbandInnen dazu anspornen, sich vielleicht mehr in das Sehen zu engagieren, als sie das normalerweise tun würden. Nichtsdestoweniger ist das Projekt von Vanderplank ein äußerst wichtiger Beitrag zum einschlägigen Forschungsfeld.

Zum Schluss möchte ich kurz auf die Relation zwischen dem informellen und formellen Fremdsprachenlernen und den diesbezüglichen Einstellungen von Lernenden eingehen. Das Sehverhalten und die Einstellungen können sich in dem Moment verändern, wenn Lernende ein Klassenzimmer oder einen Kursraum betreten. Aus dem Bericht von Vanderplank (2019) geht eindeutig hervor, dass Lehrpersonen im Gegensatz zu Studierenden hoch aktive Sehende-Lernende sind, wohingegen die zweiten sich mehr zurücklehnten und vor allem Spaß am Sehen haben wollten. In seiner Monografie meint Vanderplank (2016): „while learners generally like to watch films with captions, they do so in order to be able to watch them as films, not as language learning objects” (Vanderplank 2016: 158). Die Anspornung der Lernenden durch Lehrpersonen, bestimmte Programme zu sehen oder Lernstrategien und -techniken anzuwenden, kann auch kontraproduktiv wirken. Kuppens (2010) behauptet:

The positive attitudes that young people in Flanders hold toward (learning) English are arguably related to the fact that they associate the language more with leisure activities than with formal learning. (...) Pupils might feel like teachers are trying to invade in their private leisure time.

(Kuppens 2010: 80)

Deswegen können die Einstellungen und Lernstrategien Lernender im informellen Bereich anders als im Rahmen eines Sprachkurses oder des Schulunterrichts sein. In der vorliegenden Arbeit werden in Kap. 7 nur Subjektive Theorien und Lerntechniken in Bezug auf informelles, selbstgesteuertes Lernen dargestellt.

4.5. Untertitelung und Synchronisation als Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht

Das Nutzen von audiovisuellen Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht ist keine innovative Lerntechnik mehr. Wie die im vorliegenden Kapitel diskutierten Forschungsergebnisse zeigen, kann die Einblendung von Untertitelung den Lernprozess zusätzlich noch fördern. Lehrpersonen müssen aber nicht nur die Entscheidung treffen, ob sie Untertitelung zuschalten, sondern auch, **wie** sie mit untertitelten audiovisuellen Materialien im Unterricht umgehen wollen. Ähnlich wie bei audiovisuellen Materialien

ohne Untertitelung sollte man als Lehrkraft auch mit dieser Unterstützung eine Reihe von Aufgaben vorbereiten. Neben Aufgaben aus dem Repertoire, das in Kap. 2.5. im Überblick dargestellt wurde, sollte man nach Caimi auch explizit auf das Vorhandensein von Untertitelung eingehen.

Preparation before viewing videos is useful, independently of the mental processes of understanding and learning of each individual learner. Since the aim of teachers is to get the highest performance from viewers/learners, they should prepare handouts highlighting important key-words or structures in the monolingual subtitles, and pointing out any omissions from the soundtrack. After viewing the film, students' global comprehension is tested with either written or oral questions about the video's plot, the meaning and structure of single words and phrasing, and any other activities which are in keeping with the teacher's theoretical approach.

(Caimi 2006: 93)

UT helfen zwar dabei, der Handlung des Films zu folgen sowie den Inhalt der Dialoge besser zu verstehen, und sie gestalten einen sicheren Raum für die Begegnung mit der fremden Sprache, sie fehlen aber in authentischen kommunikativen Situationen. Es lässt sich ebenfalls nicht vermeiden, dass während des Lesens die Aufmerksamkeit der Lernenden geteilt ist und nicht völlig dem Gehörten gilt. Markham und Peter schlagen vor, Filmausschnitte zuerst mit interlingualen UT zu zeigen, um das Verständnis zu garantieren, dann mit intralingualen UT, und anschließend beim dritten Vorspielen auf die Untertitelung ganz zu verzichten (vgl. Markham / Peter 2003: 339). Diese Scaffolding-Technik erleichtere nicht nur das Verständnis, sondern stärke auch das Selbstvertrauen Lernender in ihre Hörkompetenz. Es gehört also zur Aufgabe von Lehrpersonen, ihre SchülerInnen auf das Lesen von UT und ihr Fehlen in direkter mündlicher Kommunikation vorzubereiten und ein Gleichgewicht zwischen untertitelten und nicht untertitelten Materialien herzustellen.

It is the task of the teacher to prepare tasks that combine the use of captions with viewings without them, or any other task that can make students feel equally secure with or without the support of captions. This way, the support is removed gradually (in a 'scaffolding' manner), until learners feel totally comfortable abandoning it.

(Talaván Zanón 2006: 44)

Einige methodische Hinweise für den Einsatz von untertitelten audiovisuellen Materialien im Fremdsprachenunterricht sind bei Caimi (vgl. 2006: 94, 96) und Chudak (vgl. 2014: 340) zu finden.

Winke et al. (2010) untersuchten, ob die Reihenfolge der Einblendung von UT bei der Präsentation des Filmmaterials einen Einfluss auf das Wortschatzlernen ausübt.

Genauer gesagt testeten sie, ob die Zuschaltung von intralingualen UT beim ersten Sehen oder erst bei der zweiten Sichtung bessere Lerneffekte erbringt. Die ForscherInnen kamen zu dem Schluss, dass die Zuschaltung von intralingualen UT bereits beim ersten Sehen erfolgen sollte. So können Lernende in späteren auditiven Tests Wörter besser erkennen:

The order of viewing has an effect on the subsequent recognition of vocabulary presented in the aural mode: learners presented with captions in the first viewing are better able to aurally recognize novel vocabulary than learners presented with captions in the second viewing. We suggest that this is due to the important role of attention in learning a second language.

(Winke et al. 2010: 79)

Diese Erkenntnis bestätigt den Rat von Markham und Peter (2003), Filmabschnitte zuerst mit Untertitelung vorzuspielen, wissenschaftlich und verstärkt seine Berechtigung.

Wie aus den im vorherigen Unterkapitel angeführten subjektiven Sichtweisen Lernender hervorgeht, kann Untertitelung den affektiven Filter von Lernenden senken und die Rezeption von fremdsprachigen Filmen insgesamt angenehmer und entspannter machen. Untertitel können aber auch die Motivation Lernender im Fremdsprachenunterricht erhöhen. Basaran und Dilber (2013) untersuchten drei Monate lang (drei Stunden wöchentlich) den Einfluss audiovisueller Materialien mit intralingualen UT auf die Lernmotivation erwachsener Lernender (A2 und B1 Niveau). In dem Sprachkurs setzten sie ein besonderes Vorgehen ein – die Lernenden erhielten ausgedruckte Transkripte von Dialogen, die sie zu Hause und teilweise im Kurs im Hinblick auf unbekannten Wortschatz und Grammatik durchlesen und studieren konnten. Erst dann sahen sie den Filminput im Unterricht, jedoch ohne zusätzliche Aufgaben. Diese Strategie sollte das Verständnis fördern, was nach Basaran und Dilber eine zentrale Rolle für die Motivation spielt (vgl. ebd. 2013: 91). Die kurz skizzierte Einführungsphase wurde von den Lernenden in der anschließenden Umfrage sehr positiv eingeschätzt, obwohl nicht alle die Möglichkeit genutzt hatten. Ebenfalls wurde das Lernen anhand von authentischen Filmbeispielen sehr positiv aufgenommen. Die befragten Lernenden meinten auch, dass der Verzicht auf weitere Übungen das Lernen attraktiver mache (vgl. Basaran / Dilber 2013: 91).

Einen weiteren diskussionswürdigen Aspekt bildet die tatsächliche Nutzung von untertitelten Filmen im FSU, d.h. die Ziele, Beweggründe und konkreten Aufgabenformate. Viele Lehrpersonen, die an der internationalen Umfrage im Rahmen des Projekts *Subtitles and Language Learning* teilgenommen haben und in ihrem Unterricht untertitelte audiovisuelle Materialien einsetzten bzw. weiterhin nutzen,

behaupten, dass sie dies tun, um die Hör-Sehverstehensprozesse ihrer SchülerInnen zu fördern (vgl. Mariotti 2015: 90). Außerdem betrachten sie den Einsatz von solchen Lernmaterialien als Ergänzung zu anderen Lernaktivitäten (vgl. ebd.: 90). Audiovisuelle Texte werden von ihnen häufig als eine Hör-Sehverständnisaufgabe bzw. eine Art Test genutzt oder als Ausgangspunkt und Input zu mündlichen, kommunikativen Übungen (vgl. ebd.: 93). Im Hinblick auf die Wahl einer bestimmten Untertitelungsart richten sich die meisten Lehrkräfte nach den Sprachkenntnissen ihrer Lernenden. Für AnfängerInnen oder bei sehr anspruchsvollen Filmen betrachten sie interlinguale UT als besonders geeignet, für mittlere Stufen und fortgeschrittene Lernende wählen sie jedoch lieber intralinguale UT (vgl. ebd.: 91). Die in der Untersuchung befragten Lehrpersonen nannten auch einige Schwierigkeiten, denen sie bei der Nutzung von Untertitelung begegnen. Dazu gehören das manchmal für die Lernenden zu hohe eingeforderte Lesetempo sowie die Notwendigkeit, eigene Lernaufgaben und -materialien zu den Filmen erstellen zu müssen (vgl. ebd.: 93f.)¹⁵⁷.

Grundsätzlich sollte beachtet werden, dass die Lernenden während der Ausführung von Hör-Seh-Verständnisübungen, die ein schriftliches Arbeitsblatt bzw. einen Test beinhalten, nicht die ganze Zeit ihre Aufmerksamkeit dem Bildschirm schenken, d.h. dass sie nicht alle UT und visuellen Zeichen, die das Verständnis unterstützen können, lesen. Wagner (2007) nahm während eines Hör-Seh-Verständnistests die ProbandInnen mit einer Kamera auf. Im Durchschnitt blickten sie nur 69% der Zeit auf den Bildschirm (vgl. Wagner 2007: 73), allerdings variierte die prozentuelle Sehzeit stark in Bezug auf einzelne ProbandInnen und reichte von lediglich 17% bis zu 100% (vgl. ebd.: 73). Diese Ergebnisse zeigen, wie individuell der Umgang mit einem audiovisuellen Text im Unterricht sein kann. Die Aufgabe von Lehrenden sollte also die Vermittlung von effizienten Hör-Seh-Strategien sein sowie die Schaffung von Möglichkeiten, solche Strategien auszuprobieren und sich individuell für eine oder mehrere zu wählen.

Untertitelung kann nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv im FSU eingesetzt werden. Als eine produktive Lernaufgabe fördert das Verfassen von UT mehrere Kompetenzen, es engagiert die Lernenden stark in das Unterrichtsgeschehen und ist motivierend und lebensnah, indem es die Tätigkeiten von professionellen ÜbersetzerInnen simuliert. Die Endprodukte, d.h. die untertitelten Filmszenen, können

¹⁵⁷ Für die Beschreibungen von Erfahrungen mit untertitelten audiovisuellen Materialien aus der Perspektive von Lehrpersonen, die an dem Projekt teilnahmen, vgl. Zabalbeascoa et al. (2015).

mit MitschülerInnen geteilt werden, was den Motivationsfaktor noch erhöht. Im FSU oder als Aufgabe im Rahmen des Selbststudiums können je nach Lernzielen und Sprachkenntnissen entweder interlinguale (darunter auch umgekehrte) oder intralinguale UT erstellt werden. Außer einfachen bimodalen, intralingualen UT können Lehrpersonen ihre SchülerInnen auch dazu anspornen SDH-Untertitel vorzubereiten, bei denen sie zusätzliche Informationen in Bezug auf nonverbale und paralinguistische Aspekte berücksichtigen müssen. Diese Untertitelungstechnik scheint eher für höhere Sprachniveaus geeignet zu sein. Der Grad der Selbstständigkeit von Lernenden sowie die Komplexität der Aufgabe sollte im Vorhinein von der Lehrperson gut durchdacht und festgelegt werden, denn Lernende können sich entweder auf bereits vorliegende Dialoglisten stützen oder sie müssen diese erst erstellen, sie müssen die UT entweder selbst zeitlich kodieren oder den Text lediglich in bereits festgelegten Zeitcodes eintragen. Im Hinblick auf die damit verbundenen technischen Aspekte wird in der einschlägigen Fachliteratur die Meinung vertreten, dass der Vorgang am besten soweit wie möglich vereinfacht werden sollte, denn die Aufgabe soll dem Sprachenlernen und nicht der Ausbildung von professionellen ÜbersetzerInnen dienen (vgl. Sokoli 2006: 5, Talaván 2010: 289). Zweifelsohne kann bei entsprechender Vorbereitung seitens der Lehrkraft und mit der Wahl eines passenden Filmausschnittes diese Lernaktivität auf jeder Fremdsprachenstufe eingesetzt werden. Darüber hinaus vereint die Aufgabe mehrere Methoden des Fremdsprachenlernens:

The use of such a subtitling activity combines three widely-used methods in language learning: a long-standing one, which is considered “out-moded” i.e. the use of translation in the FL classroom; a “modern” one, which has been used for more than 20 years and which concerns the use of audiovisual material (video); and a “fashionable” and quite recent one, which involves the use of Information and Communication Technologies (ICT).

(Sokoli 2006: 2)

Das Untertiteln fördert zugleich Fertigkeiten in mehreren Bereichen, d.h. Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (vgl. Talaván Zanón 2006: 45). Die Hörkompetenz und das Hör-Sehverstehen wird allerdings nicht nur durch das Sehen von Filmen entwickelt, sondern auch durch den produktiven Prozess des Untertitels. Empirische Untersuchungen von Talaván (vgl. 2010, 2011) zeigen, dass Lernende, die nach dem Sehen zusätzlich selbst UT erstellt hatten, bessere Ergebnisse in folgenden Verständnistests erbrachten, als Lernende, die den Filmausschnitt mehrmals sahen und den Inhalt und Wortschatz im Unterricht besprochen hatten (vgl. Talaván 2010: 294, Talaván Zanón 2011: 212). Die enge Auseinandersetzung mit der Filmsprache förderte

offensichtlich das Verständnis. Hinsichtlich des Leseverstehens wird diese Fertigkeit dann gefördert, wenn Lernende auf Dialoglisten zurückgreifen, die für sie als Grundlage zur Erstellung eigener UT dienen. In Bezug auf das Schreiben kann das Verfassen von UT entweder die Schreibkompetenz in der Fremdsprache oder in der Erstsprache fördern, je nach dem gewählten Untertitelungstyp. Dabei wird nicht nur die korrekte Rechtschreibung geübt, sondern eine Reihe von anderen Aspekten – „learners work on manifold relevant aspects such as register and style selection, sequencing of ideas, correct use of cohesion and coherence, spelling, etc.“ (Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 151). Insbesondere wird die Schreibfähigkeit dann geübt, wenn Lernende umgekehrte UT in der Fremdsprache verfassen. Dann wird nicht nur transkribiert, gekürzt und umformuliert, wie es bei den intralingualen UT der Fall ist, oder zusätzlich noch in die Muttersprache übersetzt, falls interlinguale UT erstellt werden, sondern der Fokus liegt auf der kreativen Sprachverwendung und der Übersetzung, wobei die Lernenden ihr sprachliches und kulturelles Wissen aktivieren und nutzen können. Methodische Hinweise sowie Ergebnisse von Sprachtests sind u.a. bei Burczyńska (vgl. 2015) zu finden. Die Fertigkeit *Sprechen* lässt sich auch durch eine Untertitelungsaufgabe fördern, indem Lehrpersonen eine anschließende mündliche Übung vorsehen, in der z.B. die kommunikativen Strukturen aus den UT mündlich reproduziert werden (vgl. Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 151), aber auch dann, wenn die Aufgaben als Gruppenaktivität geplant sind. Dann müssen sich Lernende (im Idealfall) miteinander in der Fremdsprache verständigen, um die Aufgabe gemeinsam ausführen zu können.

Neben den vier genannten Fertigkeiten sind Lernende in Sprachtransferprozesse involviert, die ihre Sprachbewusstheit (ebenfalls in der Erstsprache) fördern, denn sie müssen ihren Fokus nicht nur auf die Bedeutung, sondern auch auf die Form und die Merkmale der gesprochenen Sprache richten (vgl. Lopriore / Ceruti 2015: 312f., Talaván 2010: 289). Der Sprachtransfer kann allerdings eher der Sprachmittlung, einer sprachlichen Mediation, als dem professionellen Übersetzen zugeordnet werden. Unter *Sprachmittlung* wird jede Form von Transfer von einer Sprache in eine andere verstanden, darunter auch die freie Übertragung oder die Zusammenfassung, sie bildet für das Übersetzen oder Dolmetschen den Oberbegriff (vgl. Kap. 2.3.). In den Bildungsstandards wird Sprachmittlung folgendermaßen operationalisiert:

Die Schülerinnen und Schüler können – auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien – wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache

sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben.

(KMK 2012: 18)

Zur Sprachmittlung gehört ebenfalls ein Transfer innerhalb einer Sprache, z.B. indem die Informationen aus einem schriftlichen Text in einen mündlichen übertragen oder zusammengefasst werden (vgl. Janowska 2017: 83)¹⁵⁸. Die Sprachmittlung wird mittlerweile als Teilkompetenz der funktionalen kommunikativen Kompetenz (vgl. KMK 2012: 18) sowie eine der kommunikativen Sprachaktivitäten (vgl. GeR 2001: 25f.) anerkannt und von vielen DidaktikerInnen als fünfte bzw. sechste¹⁵⁹ Fertigkeit betrachtet. Beim Untertiteln wird wegen der begrenzten Zeichenanzahl und kurzen Standzeit der Ausgangstext nicht eins zu eins übersetzt, sondern es werden nur die Kernbedeutung und die wichtigsten Informationen übertragen. Weitgehenden Modifikationen unterliegen die Texte insbesondere im schulischen Kontext, wenn Lernende sowohl linguistisch als auch translatorisch noch nicht geübt sind. Talaván beschreibt das Untertiteln als Lernaufgabe:

This type of exercise, putting aural linguistic information in the form of subtitles, makes learners go right to the essence of the message. Hence, it avoids a word for word translation, and directly aims at a semantic and pragmatic transfer between both semiotic systems, which helps to better understand the inner workings of both systems.

(Talaván Zanón 2006: 47)

Zudem müssen in der Übersetzung paralinguistische und soziokulturelle Informationen mitberücksichtigt werden. Lernende sollten bei der Textverfassung die Körperhaltung, Gestik und Mimik der Figuren sowie die Bedeutung der eingesetzten filmischen Mittel beachten (vgl. Chudak 2014: 343f.). Nach Borghetti kann Untertiteln als Form des interkulturellen Lernens betrachtet werden, da jeder Sprachtransfer gleichzeitig eine Mediation zwischen zwei Kulturen bedeutet (vgl. Borghetti 2011: 113). Schritt für Schritt beschreibt die Autorin den Untertitelungsprozess aus interkultureller Perspektive und gibt methodische Hinweise, wie man das interkulturelle Lernen zusätzlich noch fördern kann (vgl. ebd.: 126-133). Außerdem betont sie die Authentizität sowohl des Inputs und der Handlung, die Förderung der Sprach- und Kulturbewusstheit, und die Möglichkeit, in jeder Phase die Interkulturalität zu reflektieren (vgl. ebd.: 119f.). Als eine Herausforderung gilt nach Borghetti allerdings die Erstellung von umgekehrten UT. Ihr

¹⁵⁸ In den Bildungsstandards für das polnische Schulsystem ist Sprachmittlung (pol. *przetwarzanie wypowiedzi*) sowohl in der Primar- als auch Sekundar-Stufe festgehalten (vgl. MEN 2017: 16, 20 für die Primarstufe, und MEN 2018: o.S., für die Sekundarstufe).

¹⁵⁹ Als fünfte Fertigkeit wird oft das Hör-Sehverstehen getrennt von Hörverstehen verstanden.

zufolge kann es Lernenden an kulturellem Wissen fehlen, um adressatengerechte umgekehrte UT zu verfassen, da ihnen viele Aspekte des Ausgangstextes natürlich und kulturell neutral scheinen können (vgl. ebd.: 121).

Eine besondere Form der Übersetzung kann die Erstellung von Schlüsselwort-UT oder Untertiteln für Hörgeschädigte (SDH) sein. Rędzioch-Korkuz empfiehlt neben herkömmlichen Untertitelungsarten auch, sog. „integrative Untertitel“ (*integrated subtitles*, Rędzioch-Korkuz 2017: 278) selbst zu erstellen. Diese Art von UT vereint die Eigenschaften intralingualer UT mit denen von SDH. Durch das Nutzen von Farben oder zusätzlichen Informationen in Klammern kann die Aufmerksamkeit der Lernenden je nach Lernziel auf bestimmte Elemente gelenkt werden, z.B. auf Wortschatz, fehlerhafte Sprachverwendung oder Sprachregister (vgl. ebd.: 278). Den Lernenden wird ebenfalls bewusst, wie wichtig außersprachliche Elemente für die Filmrezeption und das Filmverständnis sind sowie welchen Schwierigkeiten Hörgeschädigte täglich begegnen. Chudak hält nach einem Unterrichtsexperiment fest:

Bereits während der Erarbeitung der Untertitelergänzungen konnte man merken, dass Lernende von der Vielfalt und der Zahl der für die Filmrezeption relevanten Elemente fast schon überfordert waren (das Gesprächstempo; die Art und Weise, wie die Filmprotagonisten miteinander sprechen; die Hintergrundgeräusche, wie z.B. das Ticken der Uhr, das Knarren der Fußbodenbretter u.Ä.) und dass sie davon überrascht waren, wie relevant sie für das Verstehen der Filmhandlung sein können und mit wie wenig Bewusstheit sie normalerweise von ihnen aufgenommen werden.

(Chudak 2014: 348)

Neben der Förderung der vier bzw. fünf Fertigkeiten können durch das Untertiteln auch andere Sprachkompetenzen entwickelt werden. Die translatorischen Strategien, die beim Untertiteln angewandt werden müssen, z.B. bei der direkten Übersetzung, Auslassung, Zusammenfassung, Substitution oder seltener Explikation (vgl. Ghia 2012a: 37-48, Ghia 2012b: 121f., Tomasziewicz 2006: 155-174), lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Wortschatz, die Satzstrukturen, die Pragmatik sowie den rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch. In Bezug auf das Wortschatzlernen erweist sich die Aufgabe des Untertitels effizienter als der bloße Konsum von intralingual untertitelten Filmen (vgl. Bravo 2008: 184). In ihrer dritten Studie untersuchte Bravo (2008) den Wortschatzerwerb beim Erstellen von interlingualen UT (Übersetzung in die Muttersprache). Nach der Untertitelungsaufgabe ist der Anteil an gelernten idiomatischen Wendungen deutlicher gestiegen als nach dem bloßen Sehen des Filmes mit intralingualen UT, wobei anzumerken ist, dass auch in diesem Bereich die Leistungen der

ProbandInnen bemerkenswert waren (vgl. Bravo 2008: 184). Umso wichtiger aber ist es, dass in einem zeitversetzten Test (drei Wochen nach der Aufgabe) die an der Aufgabe teilnehmenden Lernenden nachweisen konnten, dass sie viele der Wendungen in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert hatten und in der Fremdsprache reproduzieren konnten (vgl. Bravo 2008: 186). Die SchülerInnen können nicht nur ihre Sprachkompetenzen entwickeln, sondern auch eine Bewusstheit für kulturbedingte Unterschiede aufbauen (vgl. Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 151), etwas über die audiovisuellen Übersetzungstechniken erfahren und diese spielerisch ausprobieren. Solche Aufgaben sind sowohl motivierend und unterhaltsam als auch interessant und lebensnah. Die Untertitelung wird von SchülerInnen in ihrem Alltag häufig verwendet, somit können sie auch diese Übersetzungsform künftig bewusster und kritischer wahrnehmen.

Aufgaben mit Bezug auf das Untertiteln können entweder in einer einzelnen Unterrichtseinheit, in einer Unterrichtsreihe oder als Projektarbeit durchgeführt werden. Konkrete Vorschläge und Beispiele für die Vorbereitung und Durchführung von Untertitelaufgaben im FSU kann man u.a. bei Borghetti (2011), Chudak (2014), Incalcaterra-McLoughlin (2009), Incalcaterra-McLoughlin / Lertola (2011), Lertola (2015), Sokoli (2006) Talaván (2006, 2010) oder Kantz (2015, Projektarbeit in einem medizinischen Fachsprachekurs) finden. In der Fachliteratur werden als Grundlage aus gattungsbedingten Gründen vor allem Fernsehserien empfohlen (vgl. Lertola 2015: 261, Talaván Zanon 2006: 45). Die Einteilung in Folgen ermögliche es, die Untertitelaufgabe an eine einzelne Folge oder eine Szene anzulehnen oder im Rahmen eines Projekts als Fortsetzung zu konzipieren. Außerdem gilt für Talaván Zanon:

TV series and sitcoms are probably the best choice due to their simplicity and straightforwardness, their short duration, the fact that they follow of a storyline, the multiplicity of characters, and their variety of typical everyday situations. Besides, the messages rendered are not so concentrated in these shows as they are in commercials, and the transmission of information is far less intense, so the understanding becomes easier.

(Talaván Zanon 2006: 45)

Trotz der in der Fachliteratur weit verbreiteten Annahme, dass selbstständiges Untertiteln für das Fremdsprachenlernen förderlich und effizient sei, insbesondere für die Entwicklung von produktiven Sprachkompetenzen, gibt es Fälle, in denen davon abgeraten werden sollte. Nach Talaván Zanon sollte solch eine Lernaufgabe nur in Gruppen von jugendlichen oder erwachsenen Lernenden durchgeführt werden, denn ihrer Meinung nach eigne sie sich wegen deren unzureichender kognitiver Entwicklung nicht für Kinder (vgl. Talaván Zanon 2006: 45). Diese Annahme ist allerdings noch nicht

wissenschaftlich belegt worden. Es ist meines Erachtens durchaus vorstellbar, dass Kinder eine Aufgabe zur Erstellung von Schlagwortuntertiteln kollektiv und mit wesentlicher Unterstützung seitens der Lehrkraft bewältigen könnten und daran Spaß hätten. Eine gründliche und gut überlegte Vorbereitung und Durchführung der Aufgabe könnte hierbei eine Schlüsselrolle spielen.

Qualitative Interviews, die manchmal nach experimentellen Studien geführt werden, in denen die ProbandInnen selbst UT verfassen sollten, zeigen, dass diese Lernaufgabe als sehr unterhaltsam, abwechslungsreich und anregend betrachtet wird (vgl. z.B. Bravo 2008: 187, Burczyńska 2015: 239, Chudak 2014: 348). Nicht nur der Unterhaltungsaspekt wird geschätzt. Befragte unterstreichen auch die Gelegenheit zur intensiven Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, der Aktivierung ihres Sprachwissens und der Stärkung ihres Sprachbewusstseins (vgl. Bravo 2008: 187, Burczyńska 2015: 239). Außerdem behaupten sie, dass aktives Untertiteln das Verständnis und die Entwicklung des Hör-Sehverstehens fördern könne (vgl. Talaván Zanón 2011: 208). Viele Lernende erleben ein Erfolgsgefühl nach der Beendigung einer solchen herausfordernden, aber nicht unlösbaren Aufgabe (vgl. Bravo 2008: 187). Dies kann wesentlich zur Motivationssteigerung beitragen, was die Kommentare von Lernenden zahlreich belegen (vgl. Bravo 2008: 187).

Zum Schluss sollte noch auf zwei von der Europäischen Union geförderte Forschungsprojekte aufmerksam gemacht werden: LeViS (*Learning via Subtitling*, 2006-2008)¹⁶⁰ und ClipFlair (2011-2014). Im Rahmen dieser Projekte entstanden Computerwerkzeuge und Internetplattformen, die dabei helfen sollen, den Prozess des Untertitels optimal in den FSU zu integrieren. Dank dieser Werkzeuge wurde die technische Seite der Erstellung von UT sehr vereinfacht, so dass auch Personen mit geringen EDV-Kenntnissen diese Aufgabe problemlos bewältigen können. ClipFlair ist die Fortsetzung des Projekts LeViS¹⁶¹. Mithilfe dieser Plattform können Lernende die Arbeit von audiovisuellen ÜbersetzerInnen simulieren und selbständig verschiedene Arten von Untertitelung sowie eigene Synchron-, Voice-over- oder Audiodeskriptions-Fassungen erstellen. Der Zugang zur ClipFlair-Plattform ist offen und kostenfrei. Die Webseite enthält vorgefertigte Aufgaben für mehrere Sprachen (darunter auch Polnisch) und ermöglicht es Lehrpersonen und Lernenden, eigene Aufgaben zu erstellen und sie

¹⁶⁰ Vgl. <http://levis.cti.gr/> [02.12.2019].

¹⁶¹ Für die Beschreibung des Projekts, der Internetplattform sowie Erfahrungsberichte von Lernenden vgl. Bravo (2008: 171-175), Sokoli (2006), Sokoli / Zabalbeascoa / Fountana (2011).

dann auch mit anderen zu teilen. Beispiele von Lernaktivitäten, die dank der ClipFlair-Plattform möglich sind, beschreiben u.a. Gajek und Szarkowska (2013) sowie Sokoli (2015). Im Vergleich zu vielen kostenfreien Untertitelungs- und Videobearbeitungsprogrammen wurde die von den ProjektautorInnen erstellte Software stark vereinfacht und auf die wichtigsten Funktionen reduziert. Somit können Lernende und Lehrende eigene Übersetzungen verfassen, ohne von dem technischen Prozess überfordert zu sein.

Die Vor- und Nachteile von Untertitelung für das Fremdsprachenlernen bildeten den Hauptgegenstand des vorliegenden Kapitels. Zu guter Letzt sollte aber daran erinnert werden, dass im FSU auch andere audiovisuelle Übersetzungstechniken genutzt werden können. Lernende könnten beispielsweise eigene Übersetzungen verfassen und danach ihre Stimmen aufnehmen und somit dem Film einen Voice-over-Kommentar, eine Synchronontspur oder eine Audiodeskription hinzufügen. Die schauspielerische Vermittlung von Emotionen oder die Lippensynchronisierung müssen dabei keine besondere Rolle spielen, obwohl sie andererseits auch den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und die Motivation erhöhen könnten. Ähnlich wie beim Untertiteln können ebenfalls bei mündlichen Techniken der audiovisuellen Übersetzung alle fünf Fertigkeiten entwickelt werden, d.h. Hören (beim Sehen), Lesen (von Dialoglisten), Schreiben (bei der Verfassung eines Textes in der Zielsprache), Sprechen (bei den Aufnahmen) und Sprachmittlung (vgl. Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 153). Im Gegensatz zum Untertiteln spielt beim Synchronisieren die Sprechfertigkeit eine vorrangige Rolle, denn Lernende müssen sowohl fließend sprechen, als auch ihre Stimmen im vorgegebenen Sprechtempo und mit der korrekten Intonation und Aussprache aufnehmen, damit das Endprodukt einen möglichst überzeugenden Eindruck weckt. Synchronisieren könnte sogar effizienter und befriedigender als Untertiteln sein (vgl. Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 166), jedoch sind weitere Studien nötig, um diese zwei Lernaufgaben besser miteinander zu vergleichen. Laut Danan (2010) erhöhen solche mündlichen Aufgaben das Engagement von Lernenden, werden von ihnen willkommen geheißen, sie bilden eine Abwechslung und erhöhen den Spaß am Sprachlernprozess (vgl. Danan 2010: 450). Sie werden von Lernenden als interessante und effektive Lernformen eingeschätzt, mit denen sie ihre Sprachkompetenzen gut entwickeln können (vgl. Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 161f., 165f.). Synchronisationsprojekte, die in einem Artikel von Danan beschrieben wurden (vgl. Danan 2010), haben Lernende in anderen Lerngruppen dazu inspiriert, freiwillig eigene Synchronisationsprojekte durchzuführen. Die am Projekt

teilnehmenden Lernenden sahen ihre Fortschritte v.a. in den Bereichen der Sprechgewandtheit und -geschwindigkeit wegen der kurzen Sprechzeit im Film, in die sie ihre Aussagen einfügen mussten, sowie in den Bereichen der Aussprache, der Satzstrukturen und vor allem der Wortschatzerweiterung und -festigung, insbesondere umgangssprachlicher Wendungen (vgl. Danan 2010: 452). Untertiteln sowie Synchronisieren oder Audiodeskribieren tragen außerdem zur Förderung von Autonomie (selbstständiges Arbeiten) und kooperativem Lernen (Partner- bzw. Gruppenarbeit) bei (vgl. Talaván / Ávila-Cabrera 2015: 151). Sowohl Synchronisationsprojekte als auch Untertitelungsaufgaben können allerdings sehr zeitaufwendig sein. Deswegen ist es wichtig, ein Gleichgewicht zwischen dem eigentlichen Fremdsprachenlernen (z.B. dem Übersetzen von Texten, dem Auswendiglernen und den Proben) und dem technischen Bearbeitungsprozess zu behalten. Methodische Hinweise für Synchronisationsprojekte kann man u.a. bei Danan finden (vgl. 2010: 452-454).

4.6. Zwischenfazit

Die zitierten Studien legen nahe, dass alle Arten von Untertitelung für die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen fördernd zu sein scheinen. Dabei wird aber auch der positive Einfluss von nicht-untertitelten audiovisuellen Materialien nicht vernachlässigt, im Gegenteil, viele Forschungsergebnisse bestätigen ihr Potenzial. Es wird jedoch angemerkt, dass Lernfortschritte und Leistungen durch die Nutzung untertitelter audiovisueller Materialien noch besser sein können. Im Großen und Ganzen scheinen im Vergleich der verschiedenen Sprachfertigkeiten und Kompetenzen intralinguale UT die größte Unterstützung für sprachliche Lernprozesse zu sein. Sie fördern inzidentelles Wortschatzlernen, darunter die auditive und schriftliche Worterkennung sowie die Aneignung von Wortformen, Wortbedeutung und Rechtschreibung, die auditive und visuelle Sprachverarbeitung und die phonetische Segmentierung. Sie entwickeln die Hörkompetenz und das Hör-Sehverstehen und tragen sogar zur Förderung der Fertigkeit Sprechen bei. Sie werden von vielen Fremdsprachenlernenden bevorzugt und können bei entsprechender Filmwahl sogar von Personen mit geringen Sprachkenntnissen erfolgreich genutzt werden. Eine besondere Form der intralingualen UT bilden die Schlagwort-UT. Diese richten die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen-LernerInnen auf die für die Handlung relevantesten Schlüsselwörter. Zwar sind sie vollständigen Untertiteln nicht überlegen, die wenigen Studien in diesem Bereich belegen aber, dass sie offenbar einige Sprachkompetenzen ebenso gut fördern

können. Allerdings werden sie von einigen Lernenden auch als störend empfunden. Interlinguale UT werden in der Fachliteratur v.a. für AnfängerInnen empfohlen, da sie den audiovisuellen fremdsprachigen Input verständlicher machen können, wenn sich intralinguale UT dafür als unzureichend erweisen. Sie fördern ebenfalls inzidentelles Wortschatzlernen und die Aneignung von syntaktischen Strukturen. Danan suggeriert, dass durch die simultane Wahrnehmung von zwei Sprachen in Verbindung mit visuellen Informationen die sprachlichen Informationen besser miteinander verbunden und im Gedächtnis gespeichert werden (vgl. Danan 2004: 72). Umgekehrte UT sind v.a. beim Wortschatzlernen von Vorteil, sie dienen mehr dem intentionellen Fremdsprachenlernen. Obwohl sie sich für produktive Untertitelungsaufgaben bewähren können, bildet der Konsum von Filmen mit umgekehrten UT meiner Ansicht nach jedoch keinen wertvollen sprachlichen und kulturellen L2-Input.

Die Analyse der im vorliegenden Kapitel beschriebenen Forschungsstudien zeigte auch, dass die Stichproben meistens homogen und wenig differenziert waren. Die meisten Untersuchungen beziehen sich entweder auf Studierende philologischer Studiengänge, seltener anderer Fachrichtungen, oder auf SchülerInnen. Obwohl die Anzahl von Forschungsprojekten, die das informelle Lernen untersuchen, in den letzten Jahren steigt, werden die ProbandInnen dennoch häufig unter Studierenden oder Universitätsangestellten gesucht. Die Folge davon ist, dass die ForschungsteilnehmerInnen häufig parallel in formale sprachliche Bildung engagiert sind und eine zusätzliche extrinsische Motivation zum Fremdsprachenlernen haben. Deswegen plädiert u.a. Vanderplank dafür, den Fokus weiterer Forschungsprojekte stärker auf andere Zielgruppen zu lenken, zunehmend auch individuelle Aspekte zu erfassen, wie z.B. Motivation, Lernziele oder Lernstrategien (vgl. Vanderplank 2015: 32), und individuelles, informelles Lernen zu untersuchen (vgl. Vanderplank 2016: 148). An dieses Plädoyer möchte ich mich anschließen und dazu einen Beitrag mit meiner Arbeit leisten.

Neben der Frage der Stichprobenziehung sollte man ebenfalls dem Aspekt der Untersuchungsdauer mehr Überlegung schenken. Ein Großteil der angeführten Studien ist kurzfristig und quantitativ ausgerichtet. Obwohl ihre Erkenntnisse sehr wertvoll sind, ist die Perspektive auf das Fremdsprachenlernen mit (nicht)untertitelten Filmen begrenzt, da u.a. das Lernverhalten von engagierten und regelmäßigen FernsehserienkonsumentInnen bzw. Fans ausgeschlossen bleibt. Deswegen braucht es mehr Langzeitstudien:

We also need more longitudinal and qualitative studies to comprehend how different learners interact and benefit from subtitles over time and how to integrate subtitling most effectively in language learning curricula. It would be particularly meaningful to rely on long-term observations, questionnaires and protocol analyses of students as they engage on their own terms with their choice of input and progressively learn to adapt their learning techniques and strategies. (Danan 2015: 48)

Ein Desiderat bleiben ebenfalls Forschungsarbeiten in Bezug auf bestimmte Genres und Sendungstypen (vgl. Vanderplank 2016: 148), die diese miteinander in Hinblick auf das Fremdsprachenlernen vergleichen würden. Interessant wären auch Untersuchungen zur Nutzung von Streaming-Diensten, online-Mediatheken und Open Source Seiten durch Fremdsprachenlernende. Solche Plattformen ermöglichen einen nahezu unbeschränkten Zugang zu fremdsprachlichem, audiovisuellem Input und die Auswahl der jeweils bevorzugten Sprachversion. Darüber hinaus nutzen immer noch viele RezipientInnen in Polen die Amateur-Untertitelung (*fansubs*). Die Qualität solcher Untertitelungen und ihr Einfluss auf das Fremdsprachenlernen sind weitgehend unterforscht. Auch die sprachliche Qualität (Korrektheit) von professionellen Untertiteln lässt manchmal zu wünschen übrig. Seitdem allerdings große VOD-Anbieter ihr Angebot auf dem Markt schnell verbreiten, steigt die Qualität der Übersetzungen an. Diese Unternehmen legen großen Wert auf die Qualität ihrer Produkte, denn sonst könnten sie ihre Kunden und Kundinnen verlieren. Schließlich bilden auch Untersuchungen zu intelligenten UT (*smart subtitles*, d.h. mit zusätzlichen lernfördernden Funktionen) ein Desiderat. Interessant wäre u.a., Einsichten in ihre Wahrnehmung durch Fremdsprachenlernende zu gewinnen und den realen Einfluss der technologischen Verbesserungen auf das Fremdsprachenlernen zu erfassen.

Zum Schluss möchte ich anmerken, dass der Nutzen und die Vorteile von anderen fremdsprachendidaktisch bewährten und erprobten Textsorten und Übertragungsmodi, wie z.B. schriftlicher – darunter literarischer Texte, Lehrwerke, Radiosendungen, Wetterprognosen, Smartphone-Apps usw., von mir nicht herabgemindert werden sollen. Zweifelsohne bilden sie alle wertvolle und fremdsprachendidaktisch gut geeignete Quellen für authentischen L2-Input. Allerdings stellen gerade audiovisuelle Materialien einen äußerst reichen sprachlichen Input zur Verfügung, dem vor dem Hintergrund der in letzter Zeit immer beliebter werdenden Fernsehserien definitiv mehr Aufmerksamkeit gebührt werden sollte. Vanderplank formuliert das folgendermaßen: „there is really nothing to compare with film and TV as resources for language learning, especially if we can make its richness and variety of language accessible through captions“ (Vanderplank 2016: 149).

5 Subjektive Theorien

Persönliche Theorien, Einstellungen, Überzeugungen und Motive von Lernenden niederschlagen sich direkt auf ihr Lernverhalten. Untersuchungen zeigen, dass sie auch einen Einfluss auf das Engagement in und die Wahrnehmung von selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen von informellem Lernen üben (vgl. Bailly 2011, Lai 2013, Lai / Li / Wang 2017, vgl. auch Kap. 3.4.). In diesem Kapitel wird der Begriff der *Subjektiven Theorie* erörtert und Arbeiten zum Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens in diesem Bereich herangezogen. Darüber hinaus werden die Subjektiven Theorien¹⁶² im Sinne von Groeben et al. (1988) mit anderen derzeit populären Begriffen zu internen Sichtweisen von Lernenden verglichen. Anschließend werde ich begründen, warum ich mich für das Konzept der Subjektiven Theorie als Grundlage für meine Forschung entschieden habe.

5.1. Menschenbildannahmen und die subjektive Wende

Mit der LernerInnenorientierung und der kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik in den 1970er Jahren ging auch eine „subjektive Wende“ (Martinez 2008: 98) in der Lehr-Lern-Forschung einher. Die Aufmerksamkeit vieler ForscherInnen richtete sich auf die Innenperspektive der Lernenden bzw. der Lehrenden. Es entstanden kognitive, affektive, motivationale und volitionale Konzepte sowie forschungsmethodologische Ansätze zu deren Erhebung. Die Abgrenzung vom Behaviorismus schlug sich in vielen Bereichen nieder, in erster Linie in den Menschenbildannahmen, die von einigen ForscherInnen auch als „Subjektmodelle“ bezeichnet werden (vgl. z.B. Groeben / Scheele 2010, Grotjahn 2005). Unter dem Terminus *Subjektmodell* versteht Grotjahn ein Menschenbild, welches „aus einem zeitlich zumeist relativ stabilen, mehr oder minder komplexen Geflecht grundlegender anthropologischer Annahmen zum Wesen des Menschen“ (Grotjahn 2005: 23) besteht. Solche Modelle charakterisieren sich durch eine starke Reduzierung der Komplexität des Menschen, beinhalten auch Wertungen und dienen der Erklärung von Verhaltensweisen und Handlungen (vgl. ebd.: 23). Dabei kann es sich sowohl um individuelle als auch um kollektive Ansichten zu kulturell-gesellschaftlichen Phänomenen handeln, wie z.B. Stereotype, oder kulturelle Repräsentationen. Ein Beispiel aus dem Bereich der

¹⁶² Der Begriff *Subjektive Theorien* wird bei Groeben et al. (1988) sowie in späteren Arbeiten dieser AutorInnen konsequent groß geschrieben.

Fremdsprachendidaktik ist das Lehrerbild. In jedem didaktischen Ansatz werden Lehrenden andere Rollen zugeschrieben, wie z.B. der/die Lehrende als InformationslieferantIn, Sprachmodell, LernprozessgestalterIn, VermittlerIn oder MotivatorIn¹⁶³. Von welchem Subjektmodell ausgegangen wird, spiegelt sich in der Forschung wider. Nach Kurtz sind Menschenbilder höchst suggestiv – „sie legen bestimmte Denkweisen, Fragestellungen und Methoden nahe und prägen auf diese Weise ganz wesentlich mit, was in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts gesehen und erkannt, und wie gedeutet und gehandelt wird“ (Kurtz 2003 in Grotjahn 2005: 24). Werden sie nicht thematisiert und aus kritischer Perspektive betrachtet, dann besteht die Gefahr, dass sie verabsolutiert und dogmatisiert werden (vgl. Grotjahn 2005: 24).

Eine der am besten bekannten Menschenbildannahmen ist das Modell des *Menschen als Maschine*, welches für den Behaviorismus ausschlaggebend war und das dem Menschen keine Reflexivität und Intentionalität zugestand. Es stellt ihn als „ein ausschließlich reaktives, unter der Kontrolle der Umwelt stehendes Individuum ohne eigene Ziele und Pläne“ dar, „wobei die internen Repräsentationen des Menschen ausgeblendet werden“ (Grotjahn 2005: 29). Diese Annahme verursachte, dass in Forschungsprojekten die Beobachtung aus der Außenperspektive und experimentelle Verfahren zu den grundlegenden Methoden wurden. Das Hauptinteresse der Forschenden lag in der Identifizierung von Faktoren und Reizen, die zu beobachtbaren Veränderungen im Verhalten führen und sich positiv auf das Lernergebnis auswirken könnten. Die zentrale Rolle wurde der Lehrperson zugeschrieben, die den Lernprozess vollkommen kontrollieren konnte. Dabei blieben die kognitiven, affektiven, volitionalen und sozialen Prozesse, die in den Lernenden stattfinden, unberücksichtigt. Dieses Modell wurde schließlich von komplexeren Menschenbildannahmen abgelöst, wie z.B. von kognitivistischen Modellen, die den Menschen als *Computer* oder *rationalen Problemlöser* darstellen, oder vom konstruktivistischen *Organismus-Modell*¹⁶⁴.

Obwohl nach dem Behaviorismus weitere Ansätze Lernenden immer mehr und mehr Selbständigkeit, Intentionalität und Reflexivität zuschrieben, hat sich ihre Rolle als „Erkenntnisobjekt“ (Groeben et al. 1988: 15) der Forschung nur wenig verändert. In den meisten Untersuchungen gibt es eine klare Grenze zwischen den Forschenden und den

¹⁶³ Ein historischer Überblick über diverse Rollen der Fremdsprachenlehrkraft und ihre Aufgaben in Bezug auf bestimmte Lehrmethoden lässt sich z.B. bei Neuner / Hunfeld (1993) finden.

¹⁶⁴ Einen guten Überblick über verschiedene Menschenbildannahmen liefern u.a. Grotjahn (2005) und Groeben / Erb (1991).

Probanden, also den sogenannten Erkenntnisobjekten. Es gibt Machtverhältnisse, die nicht überwindbar scheinen. ProbandInnen werden durch Forschende beobachtet oder befragt, anschließend werden die erhobenen Daten von Forschenden aufbereitet, analysiert und interpretiert. Die gewonnenen Erkenntnisse gelten letztendlich als „objektive“, wissenschaftlich geprüfte Wahrheit. Auch in der qualitativen Forschung, in der die weit verstandene Innensicht der Befragten häufig den Forschungsgegenstand konstituiert, wird die Rolle des Erkenntnisobjekts meistens auf die reine Datenlieferung reduziert. Die Beurteilung und Interpretation über sein Verhalten und der dahinter steckenden Motive und Intentionen wird dem/der ForscherIn überlassen. Nach Groeben und Scheele sei ein solches Verfahren moralisch ungerechtfertigt, da somit dem Erkenntnisobjekt weniger geistige Fähigkeiten und Kompetenzen zugeschrieben werden, als dem Erkenntnissubjekt, also der Person des/der Forschers/-in (vgl. Groeben / Scheele 2010: 151). Aus diesem Grund sowie aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit dem „mechanistischen Menschenbild“ des Behaviorismus, in dem die Reflexivität und die Autonomie des Menschen unberücksichtigt waren (vgl. Groeben et al. 1988: 13), schlugen Groeben, Wahl, Schlee und Scheele ihr eigenes Modell vor, welches diese Ungleichheit zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Personen aufheben sollte.

Das *epistemologische Subjektmodell* im Rahmen des von Groeben et al. (vgl. 1988) entwickelten *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* greift auf das Modell von Kelly (1955) - *Man the scientist* - zurück. Nach diesem Modell wird von einer Parallelität zwischen Menschen und WissenschaftlerInnen ausgegangen. Dem Erkenntnisobjekt werden dieselben Kompetenzen und Fähigkeiten wie dem Erkenntnissubjekt zuerkannt, darunter auch die Fähigkeit zum Theoretisieren, denn Groeben und andere sehen in jedem Menschen einen „Theoriekonstrukteur“ und „Theoriebenutzer“ (Groeben et al. 1988: 16). Die zentralen anthropologischen Charakteristika dieses Menschenbilds sind seine „Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit“ (Groeben / Scheele 2010: 151). Die AutorInnen gehen davon aus, dass der Mensch sich von seiner Umwelt distanzieren könne, sich Fragen stelle, Hypothesen entwerfe und überprüfe, auf der Grundlage seiner Erfahrungen Vorstellungen bilde und anhand derer Entscheidungen treffe, welche Handlungen er unternehmen solle (vgl. Groeben et al. 1988: 16). Diese „komplexen reflexiven Kognitionen, die als Sinndimension des Handelns für das EO [Erkenntnisobjekt, KChM] die Funktion der Erklärung, Prognose und Handlungsleitung erfüllen“, werden von Groeben und Scheele *Subjektive Theorien* genannt (Groeben / Scheele 2010: 152). Um einen Zugang zur

Innensicht der Erkenntnisobjekte herzustellen, haben Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) eine Erhebungs-Methodik ausgearbeitet, die sie das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* nannten. Die AutorInnen dieses Forschungsansatzes betrachten Subjektive Theorien als die komplexeste Form der kognitiven Innensicht des Menschen (vgl. Groeben et al. 1988: 17). Christiane Kallenbach geht noch weiter und differenziert zwischen den Termini der *Innensicht* und *Binnensicht*. Ihr zufolge bezieht sich der Begriff der *Innensicht* „auf Forschungszugänge, die ‚innere‘, also psychische, kognitive, affektive Prozesse nachvollziehen und abbilden“, wobei unter der *Binnensicht* der „Wechsel von der Fremdperspektive des Forschers oder der Forscherin zur Eigenperspektive der Befragten“ (Kallenbach 1995: 93) verstanden wird. Angesichts dieser Erläuterungen erzielt das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* darauf, nicht nur die Innensicht, sondern vor allem die Binnensicht der Probanden zu erschließen.

Bisher gilt das Konstrukt¹⁶⁵ *Subjektive Theorien* nach Groeben et al. (1988) in der deutschsprachigen Lehr-und-Lern-Forschung als das am weitesten explizierte Konzept mit einer gegenstandsspezifisch ausgearbeiteten Forschungsmethode zur Erhebung der subjektiven Sicht der Befragten auf konkrete Phänomene und Prozesse. Es findet seit 1990er Jahren auch Anwendung in der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung¹⁶⁶. Da dieses Konzept auch die Grundlage für meine Untersuchung bildet, wird daher im Weiteren in Einzelheiten auf das Konstrukt und das gleichnamige Forschungsprogramm eingegangen.

5.2. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und das Konstrukt Subjektive Theorie

Wie im vorherigen Unterkapitel bereits angedeutet wurde, bilden Subjektive Theorien nach Groeben und Scheele eine „komplexe kognitive Innensicht“ eines reflexiven Menschen, die als „kognitive Tätigkeit“ verstanden wird und zum „alltäglichen Theoretisieren“ führt (Groeben / Scheele 2010: 152). Im Gegensatz zu Kognitionen seien Subjektive Theorien einerseits ein komplexeres, andererseits ein präziseres Konzept, in dem die einzelnen Kognitionen in Relation zueinander stehen und Schlussfolgerungen erlauben (vgl. Groeben et al. 1988: 18). Dabei sind die kognitiven Strukturen relativ stabil. Das Konzept beruht auf der Annahme einer Parallelität zwischen den

¹⁶⁵ Die Bezeichnung *Konstrukt* wird nach Groeben et al. (1988) beibehalten. Sie wird auch konsequent in Arbeiten zu Subjektiven Theorien verwendet (vgl. u.a. Kallenbach 1996, Caspari 2003, Martinez 2008).

¹⁶⁶ Die Anfänge des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens im deutsch- und englischsprachigen Raum beschreibt Berndt (2003: 47-51).

Erkenntnissen der WissenschaftlerInnen und denen der „Erkenntnisobjekte“. Nach diesem Prinzip entwickelt jeder Mensch Theorien (zum Teil unbewusst), um sich die ihn umgebende Welt zu erklären. Groeben, Wahl, Schlee und Scheele, die auf der Grundlage des Konstrukts der Subjektiven Theorien ein ganzes Forschungsprogramm zu deren Erforschung entwickelt haben, fassen das Konstrukt wie folgt auf:

- *Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,*
- *als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,*
- *das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen*
- *der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.*

(Groeben et al. 1988: 19, kursiv im Original)

Die AutorInnen bezeichnen diese Explikation als eine weite Begriffsdefinition, die als ein Oberbegriff für Konzepte wie „Alltagstheorie, Laien-Theorie und naive, implizite oder intuitive Theorie“ gelten könne (Grotjahn 1998: 33). Zudem könne das Konstrukt in seinem theoretischen Modell alle „auf Reflektieren, Erkennen und Handeln ausgerichtete Ansätze der (kognitiven) Psychologie“ (Groeben / Scheele 2010: 153) zusammenführen. Nach der Definition von Groeben et al. (1988) theoretisieren Menschen unaufhörlich nicht nur über die sie umgebende Welt, sondern auch über sich selbst. Aufgrund ihres individuellen Wissens und ihrer Erfahrungen stellen sie Theorien auf, die parallele Argumentationsstrukturen zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen und ähnliche Funktionen wie diese besitzen, d.h. die der Erklärung, Prognose und Technologie. Unter *Erklärung* verstehen die AutorInnen die Ursachen von Sachverhalten und Gesetzmäßigkeiten, die zur Beschreibung und Erklärung der Umwelt und des eigenen Handelns dienen. Diese Erklärungen führen zu *Prognosen*, also zu Vorhersagen von Ereignissen, die in Konditionalsätzen verbalisiert werden könnten. Unter *Technologie* wird die handlungsleitende Funktion der Theorie verstanden, die sich in der Wahl konkreter Handlungsschritte widerspiegelt. Die aufgebaute Argumentationsstruktur stehe dem theoretisierenden Subjekt zwar teilweise nur implizit zur Verfügung, beeinflusse allerdings seine Entscheidungen und sei handlungsleitend. Grotjahn fasst in Anlehnung an die wichtigsten Forschungsarbeiten aus den 1990er Jahren die Merkmale der Subjektiven Theorien wie folgt zusammen:

1. Subjektive Theorien sind relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen).
2. Subjektive Theorien können sowohl aus bewußten, der Person zugänglichen Kognitionen als auch aus impliziten, nicht bewußtseinsfähigen Kognitionen bestehen und sich sowohl auf die Welt als auch auf die eigene Person beziehen.

3. Subjektive Theorien weisen zu wissenschaftlichen Theorien analoge Struktureigenschaften auf – und zwar insbesondere eine zumindest implizite Argumentationsstruktur. Diese ermöglicht, z.B. über Wenn-dann-Beziehungen, logische Schlüsse zu ziehen und neues Wissen zu generieren.
4. In Analogie zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien folgende Funktionen: (a) Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen; (b) Erklärung (und auch Rechtfertigung) von Sachverhalten; (c) Vorhersage von Sachverhalten; (d) Konstruktion von Handlungsentwürfen (Technologien) zur Herbeiführung von Sachverhalten.
5. Subjektive Theorien beeinflussen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren (z.B. Persönlichkeitsmerkmalen, Emotionen) beobachtbares Verhalten/Handeln und haben damit eine verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion.

(Grotjahn 1998: 35)

Trotz der Parallelität zwischen den Theorien der epistemologischen Subjekte und denen der WissenschaftlerInnen lassen sich nicht dieselben Kriterien für beide ansetzen. Groeben und Scheele deuten darauf hin, dass der grundlegende Subjektivitätsaspekt dazu führe, „dass diese hoch komplexen Theorien nicht einen vergleichbaren Grad an Explizitheit, Präzision und Systematik aufweisen können wie (intersubjektive) wissenschaftliche Theorien“ (Groeben / Scheele 2010: 152), besonders im Hinblick auf die Hypothesenaufstellung. Darüber hinaus ist mit dem Merkmal der Rationalitätsfähigkeit des Subjekts nur seine Kompetenz zum rationalen Handeln und Denken gemeint, was nicht bedeutet, dass der Mensch in konkreten Situationen jedes Mal rational handelt (vgl. Scheele / Groeben 1998: 14), wie es z.B. bei stark automatisierten Handlungen der Fall ist. Er kann sich auch irren, sogar über sich selbst. Deswegen vertreten Groeben et al. (vgl. 1988: 21ff.) die Meinung, dass die weite Begriffsdefinition der Subjektiven Theorien nicht ausreichend sei und durch eine engere Variante ergänzt werden sollte, für die sie auch stark plädieren. Nichtsdestoweniger bedeutet *subjektiv* zunächst, dass „die Theorien der jeweiligen [...]erson eigen sind“ (Viebrock 2007: 23), d.h. von ihr konstruiert werden. Zurecht weist Viebrock darauf hin, dass beispielsweise bei Lehrkräften *objektive* Theorien einen erheblichen Teil der Subjektiven Theorien bilden können, da sie von Lehrpersonen während ihrer akademischen Ausbildung übernommen werden können (vgl. ebd.: 24). Somit könnten ihre Theorien einen vergleichbaren Grad an Präzision und Systematik aufzeigen.

Subjektive Theorien liegen dem epistemologischen Subjekt und der Forschungsperson nicht in fertiger Form vor, sie werden in einem Verbalisierungsprozess erst rekonstruiert. Die Rekonstruierbarkeit der Theorien gehört zu den Merkmalen des

Konstrukts *Subjektive Theorien* in seinem engen Verständnis. Groeben et al. explizieren es folgendermaßen:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- **die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind,**
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.

(Groeben et al. 1988: 22, kursiv im Original, Hervorhebung KChM)

In dieser engen Begriffsexplikation ergänzen die AutorInnen ihre weite Definition um zwei Merkmale. Zum einen betonen sie, dass die Subjektiven Theorien dem Subjekt erst in einem Dialog-Konsens-Prozess bewusst, von ihm aktualisiert sowie rekonstruiert werden und schließlich eine verbale Form annehmen. Aufgrund dieses Merkmals unterscheidet Kallenbach „subjektive Theorien“, die nach der engen Definition erst nach der Explizierung von Wissen entstehen, und „subjektives (implizites) Wissen“, also mentale Repräsentationen, die dem Subjekt nur teilweise bewusst sind und „als handlungsorientierend bzw. -leitend angenommen werden [können]“ (Kallenbach 1996: 36). Die rekonstruierten Theorien werden Kallenbach zufolge auch viel stärker in ihren Zusammenhängen dargestellt als es im Alltagsleben möglich und nötig wäre, da sie aus der rückblickenden Perspektive expliziert werden (vgl. ebd.: 36). Die Subjektiven Theorien als Rekonstruktionen bezeichnet

Grotjahn mit dem Terminus „Epi-Konstrukt“ (Grotjahn 1998: 40). Nimmt man die Parallelität zwischen beiden Theorietypen ernst, dann sollte man zum zweiten Subjektive Theorien auf ihre Realitätsadäquanz überprüfen, um sie auch als objektive, d.h. unter Umständen auch wissenschaftliche Erkenntnis annehmen zu können (vgl. Groeben et al. 1988: 21). Erst bei einer Beobachtung aus der Außenperspektive kann festgehalten werden, in welchem Verhältnis die rekonstruierten Subjektiven Theorien zu den tatsächlichen Handlungen stehen und inwieweit sie handlungsleitend sind. Die enge Begriffsexplikation schließt jedoch rein deskriptive Forschungsprojekte aus. Sie ist vor allem da einzusetzen, wo auf eine heuristische Theoriebildung abgezielt wird (vgl. Grotjahn 1998: 37f.). Die hinzugefügten Merkmale schlagen sich unmittelbar in einer Forschungsmethodologie nieder, die von den AutorInnen das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) genannt wird. Auf die darauf beruhende konkrete Gestaltung des Forschungsprozesses wird in Kapitel 5.3. in Einzelheiten eingegangen.

Subjektive Theorien betreffen eine fast unendliche Bandbreite von Lebensbereichen. Je nach ihrem Bezug haben sie eine *kurze, mittlere* oder *größere*

Reichweite (vgl. Groeben et al. 1988: 148ff.). Subjektive Theorien kurzer Reichweite beziehen sich auf beschränkte Sachverhalte und zeichnen sich durch eine einfache Argumentationsstruktur aus. Sie basieren auf einzelnen Handlungen und Ereignissen im Leben des epistemologischen Subjekts, die meistens sequenziell sind. Solche Theorien sind stark situations- und handlungsbezogen. Subjektive Theorien mittlerer Reichweite hingegen umfassen mehrere Erklärungsschritte (vgl. Groeben et al. 1988: 149) und beschreiben größere Einheiten. Sie wurden bisher am häufigsten beforscht. Scheele und Groeben listen folgende Merkmale der Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite auf (vgl. 1988: 34f.):

- Sie sind unmittelbar „handlungserklärend, -rechtfertigend oder -leitend“, beziehen sich auf ganze Handlungskategorien, bestehen aus mehreren Erklärungsschritten und berücksichtigen auch die Folgen von Handlungen der eigenen oder anderer Personen.
- Sie enthalten Definitionen („eventuell operationale“) wichtiger Konstrukte.
- Subjektive Theorien mittlerer Reichweite können aufgrund ihrer Breite und Differenziertheit in sich widersprüchlich sein und in Teiltheorien zerfallen.

Die Subjektiven Theorien größerer Reichweite sind die vielschichtigsten und abstraktesten Formen von Theorien. Sie sind besonders schwer zu aktualisieren und zu rekonstruieren und bedürfen einer Bereitschaft zur Metakommunikation. Sie wurden in der Fremdsprachenforschung und zu meinem Wissen auch in anderen Bereichen noch nie beforscht.

Abgesehen von der Reichweite der Subjektiven Theorien gibt es Elemente und Strukturen, die jede Form enthält. Dazu gehören Subjektive Konstrukte, Subjektive Daten und Subjektive Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten (Groeben et al. 1988: 54ff.). Unter *Subjektiven Konstrukten* verstehen die AutorInnen relativ abstrakte Begriffe, die zentral für die Theorie und für die Bildung von Hypothesen sind. Als Beispiel aus dem Kontext des Fremdsprachenlernens wäre u.a. der Begriff der *interkulturellen Kompetenz* oder der *Lernendenautonomie* zu nennen. *Subjektive Daten* liefern für die Subjektiven Konstrukte „konkrete Belege“ und „können sich auf Ereignisse und Zustände sowohl in der Außenwelt als auch in der Innenwelt des Subjektiven Theoretikers beziehen“ (Grotjahn 1998: 35). Sie werden aus den Beobachtungen des Subjekts gewonnen und dienen zur Charakterisierung und Konkretisierung Subjektiver Konstrukte. Die *Subjektiven Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten* sind nach Groeben et al. eine „Kombination von Subjektiven Konstrukten (bzw. Daten) zu mehr oder minder generellen Sätzen [...], die

an zentraler Stelle der (zumindest impliziten) Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien stehen“ (Groeben et al. 1988: 61). In Form von Wenn-dann-Bedingungssätzen bilden sie das Strukturgerüst der Theorie.

Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* wurde im Rahmen der sozialpsychologischen Forschung entwickelt, hat allerdings Anwendung in mehreren Bereichen gefunden, unter anderem in der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung. Die Anfänge des Einsatzes vom FST im Bereich des Fremdsprachenlernens im deutsch- und englischsprachigen Raum beschreibt u.a. Berndt (vgl. 2003: 47-51). Christiane Kallenbach, die eins der ersten und wichtigsten Werke über die Subjektiven Theorien über das Fremdsprachenlernen geschrieben hat, konkretisierte den Begriff in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

Subjektive Theorien über Fremdsprachenlernen sind komplexe Wissenskonstrukte, die der/die einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen in und außerhalb der Schule aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte des Fremdsprachenlernens in einen individuellen Sinnzusammenhang. Sie sind spezifisch im Hinblick auf Fremdsprachenlernen, aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen in anderen Kontexten. In subjektiven Theorien werden Erfahrungen strukturiert und bewertet. Durch die mit der Verbalisierung einhergehende Bewußtmachung haben subjektive Theorien das Potential, in nachfolgende fremdsprachliche Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken. Subjektive Theorien entstehen als Theorien, indem sie expliziert werden. Das zugrunde liegende Wissen muß deshalb als verbalisierbar angenommen werden.

(Kallenbach 1996: 49f.)

In ihrer Definition betont die Autorin die enge Beziehung der Subjektiven Theorien zu den gesammelten Erfahrungen der Subjekte und ihr hohes Potenzial. Einerseits kann der Prozess der Rekonstruktion und dabei der Bewusstmachung von Theorien sich in der Perspektive positiv auf den Lernprozess auswirken, z.B. durch bewusste Lernstrategieanwendung bzw. durch die Modifikation von bisher unbewussten und widersprüchlichen Handlungsplänen, die keine ausreichenden Lerneffekte erbrachten. Andererseits sind sie eine reiche Informationsquelle über Lernprozesse für FremdsprachendidaktikerInnen und „stellen daher eine wichtige Voraussetzung dar für die Ansätze, die auf Bewußtmachung beruhen, insbesondere für die Vermittlung von Lern- und Lernerstrategien“ (Kallenbach 1996: 76). Daher werden in der modernen Fremdsprachendidaktik Reflexion und Förderung des reflexiven Denkens und Lernens sogar als „Schlüsselphänomen“ betrachtet (Myczko 2015: 47). Dieses heuristische Potenzial sehen auch die AutorInnen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien*:

Die Relevanz von Reflexionen (über Sprache/n, Lernen und Lehren) im Fremdsprachenunterricht ist nicht zu unterschätzen, weswegen das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) bei Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht u.U. einen wertvollen Beitrag zu dessen theoretischer Modellierung und praktischer Verbesserung leisten kann.

(Scheele / Groeben 1998: 13)

Ich schließe mich den Postulaten zur Erforschung der Subjektiven Theorien über das Fremdsprachenlernen und zugleich der Definition von Kallenbach an. Im weiteren gehe ich auf die Gestaltung des Forschungsprozesses detailliert ein.

5.3. Das zwei-phasige Forschungsmodell

Die enge Begriffsdefinition der Subjektiven Theorien und vor allem die zwei ausschlaggebenden Merkmale der Aktualisierbarkeit und Rekonstruierbarkeit sowie der objektiven Validierung, welche sie von der weiten Begriffsexplikation unterscheiden, haben eine starke methodische Komponente. Sie führten Groeben, Wahl, Schlee und Scheele zur Gründung des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (FST), das aus zwei Phasen besteht: der *kommunikativen* und der *explanativen Validierung* (vgl. Abb. 5). Beide Phasen werden in Einzelheiten in den ihnen gewidmeten Unterkapiteln 5.3.1. und 5.3.2. beschrieben.

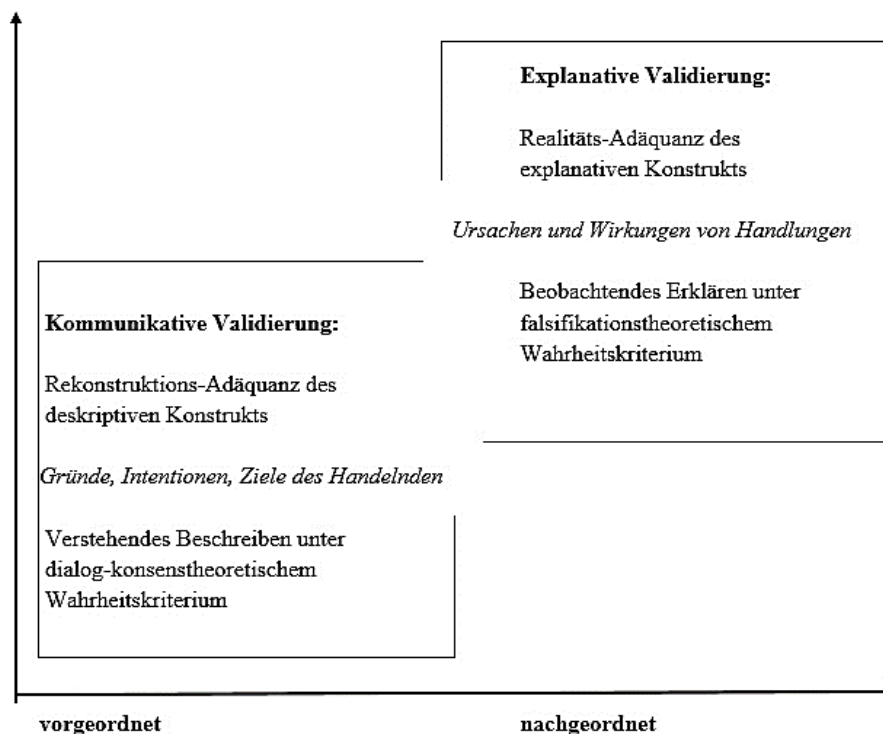


Abb. 5 Der zwei-phasige Forschungsprozess im Rahmen des FST (Groeben / Scheele 2010: 155)

5.3.1. Die erste Phase - kommunikative Validierung

In der Phase der kommunikativen Validierung werden die Inhalte Subjektiver Theorien erhoben sowie die Theoriestruktur rekonstruiert. Das Ziel ist, das Verständnis der Konzepte, die Gründe und Intentionen des Erkenntnisobjekts aus seiner eigenen subjektiven Perspektive kennenzulernen. Es geht auch darum, „eventuell implizite Wissensinhalte soweit wie möglich zu explizieren, um zu einer möglichst vollständigen Beschreibung der je individuellen Bedeutungs-, und Sinndimensionen zu kommen“ (Scheele / Groeben 1998: 20). Die Wahl der Erhebungsmethode steht dem/der Forschenden frei zu, sie sollte sich allerdings nach dem Erhebungsgegenstand und vor allem der Reichweite der Subjektiven Theorie richten. Beispielsweise für die Rekonstruktion Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite schlagen Groeben et al. (vgl. 1988: 149) vor allem halb-standardisierte Interviews vor. Für Subjektive Theorien kurzer Reichweite halten sie Methoden, die gleichzeitig oder nachträglich Handlungssituationen festhalten und konkretisieren, wie z.B. Aufzeichnungen, (nachträgliches) Lautes Denken oder schriftliche Protokolle, für am besten geeignet. Für Subjektive Theorien größerer Reichweite empfehlen sie eine Mischung aus verschiedenen Methoden und Aktualisierungstechniken, wobei man von Handlungsbeispielen ausgehen sollte (z.B. in Form von Verschriftlichungen oder Videoaufzeichnungen) und sie dann in einem relativ unstrukturiertem Interview mit Konzepten auf ziemlich abstrakter Ebene aufarbeitet (vgl. Groeben / Scheele 1988: 149f., Scheele / Groeben 1988: 47f.). Um die Struktur der Subjektiven Theorien an die Oberfläche zu bringen, verwendet man dem Forschungsgegenstand angemessene Struktur-Lege-Techniken, in denen Hauptbegriffe der Theorie zueinander in Beziehung gesetzt werden. Einen Überblick über die populärsten Techniken dieser Art findet man bei Groeben und Scheele (vgl. 1988, sowie Scheele/ Groeben 2010, Scheele / Groeben / Christmann 2014)¹⁶⁷.

Die Phase der kommunikativen Validierung besteht aus zwei Schritten. Neben der Erhebung der Theorieinhalte und -struktur im ersten Schritt werden im zweiten Schritt die gewonnenen Erkenntnisse mit einer Dialog-Konsens-Methode kommunikativ validiert. Das bedeutet, dass die Struktur-Lege-Sitzung zwei Funktionen erfüllt. Zum einen dient sie der Aktualisierung und Rekonstruktion der Struktur durch die Ordnung wichtigster Begriffe in eine Subjektive Theorie. Zum anderen wird verifiziert, ob der/die Forschende die Aussagen aus dem zuvor durchgeführten Interview adäquat verstanden

¹⁶⁷ Für weitere Überlegungen und Ausführungen zu den Struktur-Lege-Techniken siehe Kapitel 6.

und interpretiert hat und somit die Innensicht der Versuchsperson und nicht die eigene präsentiert. Die Validierung erfolgt im Dialog-Prozess, d.h. in einem Dialog zwischen dem/der ProbandIn und der Forschungsperson. Deshalb ist der Prozess dialog-hermeneutisch und nicht monolog-hermeneutisch, d.h. von einem außenstehenden Beobachter validiert und interpretiert, wie es für kommunikative Validierung in anderen Forschungsansätzen üblich ist. Das Kriterium der Intersubjektivität wird somit ausschließlich zwischen den zwei Parteien des Forschungsprozesses gesichert und nicht zwischen mehreren Forschenden. Des Weiteren ist die rekonstruierte Subjektive Theorie als ein „interaktives Produkt der Dyade Forscher-Erforschter anzusehen“ (Groeben et al. 1988: 141). Nichtsdestoweniger gehört das letzte Wort der Versuchsperson, denn nur sie allein weiß, wie sie die umgebende Wirklichkeit deutet und nach welchen Gründen und Zielen sie sich in ihren Handlungen richtet. Die Dialog-Konsens-Methoden wurden erst im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* entwickelt (vgl. Scheele / Groeben 2010: 506). Sie legen das epistemologische Subjektmodell und das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium zugrunde und knüpfen an die Rationalitätsfähigkeit und die Kommunikationskompetenz, die zur Verbalisierung notwendig ist, des Erkenntnisobjekts an. Unter dem *dialog-konsenstheoretischem Wahrheitskriterium* verstehen Scheele und Groeben, dass eine Person vernünftig und wahrhaftig über ihre Innensicht berichten kann (vgl. ebd.: 507).

Bei der kommunikativen Validierung muss man allerdings einige problematische Aspekte in Erwägung ziehen. Die Wahrheit der gewonnenen Daten hängt nur von der „Auskunft gebenden Person ab, die wiederum durch die ideale Sprechsituation – soweit wie möglich – gewährleistet werden kann“ (Scheele / Groeben 1998: 24). Da allerdings die ideale Sprechsituation eine „kontrafaktische Situation“ sei, kann das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium nie vollständig erreicht werden (vgl. ebd.: 24). Mit dieser Tatsache muss gerechnet werden. Sie sollte jedoch laut Scheele und Groeben nicht als eine Begrenzung angesehen werden, da auch wissenschaftliche empirische Wahrheitskriterien nur annähernd erreicht werden können. Darüber hinaus kann sich der Mensch auch über sich selbst irren. Deshalb plädieren die AutorInnen des FST dafür, die rekonstruierten Subjektiven Theorien auf ihre explanative Validität in der zweiten Forschungsphase zu überprüfen. Ein weiteres Problem bildet die asymmetrische Beziehung zwischen einer Forschungsperson und den Beteiligten. Die Überlegenheit in der Hierarchie führt oft zu Hemmungen und mangelndem Vertrauen. Deswegen gehören nach Groeben et al. (1988) zu den Aufgaben von Forschenden die Gestaltung optimaler

Untersuchungsbedingungen, der Aufbau von Vertrauen und die Bemühung um gegenseitiges Verständnis. Dies soll durch hohe Transparenz des Forschungsprozesses, die Erläuterung der Bedeutung einzelner Forschungsschritte und Ziele sowie unterstützende Haltung bei der Theorie-Rekonstruktion gewährleistet werden, gegebenenfalls durch Hinweise auf Widersprüche und durch klärende Nachfragen (vgl. Groeben et al. 1988: 26). Allerdings können aufgrund der asymmetrischen Gesprächssituation einige ProbandInnen dazu neigen, die Sicht der Forschungsperson zu übernehmen oder ihr zuzustimmen, auch wenn diese im Gegensatz zu der eigenen Stellungnahme steht (vgl. Caspari 2003: 73).

5.3.2. Die zweite Phase - explanative Validierung

Die zweite Phase des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* ergänzt den Forschungsprozess um eine Außenperspektive. Ziel ist die Überprüfung, „ob die subjektiven Gründe und Ziele auch als ‚objektive‘ Ursachen und Wirkungen der Handlung/en feststellbar sind“ (Groeben /Scheele 2010: 154), d.h. ob sie als empirisch valide gelten können. Um diesem Ziel gerecht zu werden, wird das Erkenntnisobjekt unter dem Falsifikationskriterium in einer dem Forschungsgegenstand adäquaten Handlungssituation aus der Perspektive einer dritten Person beobachtet. Dies geschieht in „experimentellen bzw. quasi-experimentellen Bedingungen“ (Groeben et al. 1988: 28). Obwohl diese Phase zeitlich nachgeordnet ist, sei sie „geltungstheoretisch aber übergeordnet“, denn es wird überprüft, „ob die in der ersten Phase erhobenen deskriptiven Konstrukte sich auch als explanative Konstrukte bewähren“ und realitätsangemessen sind (Groeben et al. 1988: 28). Es geht nicht darum, um aufzuzeigen, dass sich der/die Befragte irrt oder gar die Unwahrheit gesagt hat. Vielmehr ist der Einsatz der explanativen Validierung erstens damit zu begründen, dass bei Reflexen, Automatismen und Routinen, „die innerlich ablaufenden, handlungssteuernden Prozesse nicht oder nur schwer zugänglich sind“, und zweitens, dass „auch bei nicht-automatisierten Handlungen die Einsicht in alle internen Vorgänge selten vollständig und unverzerrt ist“ (Groeben et al. 1988: 180).

In der Phase der explanativen Validierung sollen Subjektive Theorien also mit der Realität konfrontiert werden. Groeben et al. (vgl. 1988: 184ff.) haben dazu drei Methoden entwickelt. Sie schlagen einen Zugang über Korrelations-, Prognose- bzw. Retrognose-, oder Modifikationsstudien vor. In der ersten Art von Studien werden zwei Datensätze zur Innen- und zur Außensicht verglichen. Die aus der Phase der kommunikativen Validierung extrahierten Inhaltskategorien werden anschließend mit den

Beobachtungskategorien konfrontiert. Je höher die Korrelation¹⁶⁸ zwischen den Daten ist, desto explanativ valider sind die Subjektiven Theorien. In dem zweiten Zugangstyp werden Hypothesen über das Verhalten abgeleitet. In Prognosestudien soll es die rekonstruierte Subjektive Theorie ermöglichen, das beobachtbare Verhalten des Probanden zu einem späteren Zeitpunkt vorherzusagen. Wenn das Vorhergesagte in der Realität eintritt, „so ist dies als Stützung der allgemeinen Gültigkeit der Hypothese zu interpretieren“ (Groeben et al. 1988: 190), wenn nicht, dann ist die Hypothese zunächst widerlegt. Für den Schritt der Rekonstruktion bedeutet es, dass Handlungsregelhaftigkeiten aufgezeigt und möglichst präzise sowie operationalisierte Beobachtungskategorien abgeleitet werden sollten. Bei Retrognosen ist die Handlungsbeobachtung der Erhebung Subjektiver Theorien zeitlich vorgeordnet. Wichtig ist, dass die Beobachtungsphase in einer Ton- oder Videoform festgehalten wird. Danach werden die Subjektiven Theorien im Rahmen der kommunikativen Validierung wie üblich rekonstruiert. Anschließend werden durch weitere Forschungspersonen, die bei der Beobachtung nicht anwesend waren, Hypothesen aufgestellt, wie sich die Versuchspersonen in einer genau bestimmten Situation verhalten müsste. Stimmen die prognostizierten Hypothesen mit den Daten aus den zuvor durchgeführten Beobachtungen überein, dann gelten die Subjektiven Theorien als realitätsadäquat (vgl. Groeben et al. 1988: 193). Die letzte Gruppe der der explanativen Validierung dienenden Methoden bilden Modifikationsstudien. Ihr theoretischer Ausgangspunkt ist „der postulierte Zusammenhang zwischen Subjektiver Theorie (Innensicht) und beobachtbarem Verhalten (Außensicht)“ (Groeben et al. 1988: 199). Veränderungen der Reflexionen sollten auch Veränderungen im beobachtbaren Verhalten nach sich ziehen, da Subjektive Theorien gemäß den AutorInnen als Ursachen von Handlungen zu betrachten sind. Abhängig davon, inwieweit solch ein Zusammenhang festzustellen ist, kann von der Realitätsadäquanz der Subjektiven Theorien gesprochen werden. Groeben, Wahl, Schlee und Scheele gehen davon aus, dass das Erkenntnisobjekt vor allem daran interessiert sei, „Hilfe bei der Bewältigung des privaten oder beruflichen Alltags zu erhalten“ (1988: 199). Durch den Einsatz einer Modifikationsstudie versprechen sie sich, die Interessen beider Forschungsseiten zu berücksichtigen und sie miteinander zu

¹⁶⁸ Obwohl die Erhebung Subjektiver Theorien zweifellos dem qualitativen Forschungsansatz zuzurechnen ist, verwenden Groeben et al. (vgl. 1988: 185) quantitative Techniken und Gütekriterien. In Korrelationsstudien im Rahmen der explanativen Validierung sei der Korrelationskoeffizient zu berechnen, auch wenn es nur zwei Datensätze zu derselben Person sind.

vereinbaren. Das Kontroverse daran ist meines Erachtens, dass trotz des Erreichens des falsifikationstheoretischen Wahrheitskriteriums die Subjektive Theorie verloren geht und selbst nicht mehr rekonstruktionsadäquat ist. Liegt das Forschungsinteresse in der Erhebung der Subjektiven Theorien, so wie sie vorzufinden sind, dann ist eine Modifikationsstudie in diesem Zusammenhang kontraproduktiv. Besser würden sich dafür Korrelations- oder Prognose- bzw. Retrognosestudien eignen. Liegt der Fokus hingegen auf handlungsleitenden Strukturen oder gar auf dem Veränderungspotenzial, dann lässt sich dieser Zugang rechtfertigen. Nichtsdestoweniger finde ich Modifikationsstudien aus ethischer Perspektive problematisch. Meiner Ansicht nach sollten sie nur unter der Voraussetzung einer klaren Zustimmung zu Veränderungen seitens des Subjektiven Theoretikers unternommen werden.

5.4. Kritik am Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Das Konstrukt der *Subjektiven Theorien* wurde von Groeben et al. (1988) als auch in den späteren Arbeiten derselben AutorInnen (vgl. z.B. Scheele / Groeben 1998, Groeben / Scheele 2010) sehr präzise ausformuliert. Im Verlauf der Jahre hat sich an der Begriffsdefinition wie auch am Konzept des gleichnamigen Forschungsprogramms nichts verändert. Trotzdem wird das Konstrukt in seiner unveränderten Form nur sehr selten in Forschungsuntersuchungen angewandt. Es gibt nämlich einige Aspekte in der Begriffsexplikation, die von vielen Forschenden als problematisch und heikel angesehen werden und die sie dazu veranlassen, Änderungen besonders im Forschungsprozess einzuführen. Im Folgenden wird auf die am häufigsten diskutierten Kritikpunkte eingegangen.

Den ersten problematischen Punkt bildet der Theoriestatus des subjektiven Wissens. Nach Groeben et al. (1988) bilden Menschen Subjektive Theorien, die ihnen zwar teilweise nur implizit zur Verfügung stehen (wie u.a. der Großteil der Argumentationsstruktur), die aber durchaus handlungsleitend seien. Der Terminus impliziert, dass „die Kognitionen in einem Verhältnis zueinander stehen, das Schlußfolgerungen bzw. Schlußverfahren ermöglicht“ (Groeben et al. 1988: 18). Somit liegen nicht verbalisierte Subjektive Theorien tatsächlich als Theorien vor, die im Erhebungsprozess lediglich rekonstruiert bzw. auch aktualisiert werden. Dies sehen einige Forschende anders. Kallenbach zufolge erhalten die vorhandenen Wissenskonstrukte erst im Prozess ihrer Explikation einen Theoriecharakter. Die Autorin unterscheidet deswegen zwischen dem „subjektiven Wissen“, welches implizit sei und

als handlungsleitend angenommen werden könne, und der „subjektiven Theorie“, die explizit sei (Kallenbach 1996: 36). Subjektive Theorien sind für Kallenbach keine „psychomentale Realität“ (ebd.: 39), sondern „Rekonstruktionen, in denen Wissen jenseits von Handlungsbezügen zur Sprache gebracht wird und in dieser rückblickenden Perspektive sehr viel stärker in Zusammenhängen dargestellt werden kann, als es im Alltag möglich oder überhaupt nötig wäre“ (ebd.: 36). Im Gegensatz zu Kallenbach behauptet Caspari, dass Subjektive Theorien bereits vor der Erhebung einen Theoriecharakter aufweisen. Sie zieht dafür folgende Argumente heran:

1. Subjektive Theorien können auch ohne ihre Erhebung und Rekonstruktion für die Individuen handlungsleitend sein.
2. Die Tatsache, dass Subjektive Theorien i.d.R. durch ihre Erhebung und Rekonstruktion expliziter und präziser formuliert werden, widerspricht nicht der Annahme, dass bereits die zugrunde liegenden nicht-verbalisierten Kognitionen über die Eigenschaften einer Theorie verfügen.
3. Auch die Beobachtung, dass Subjektive Theorien sich durch die Erhebung und Rekonstruktion verändern können bzw. sollen, widerspricht dem nicht.

(Caspari 2003: 79)

Obwohl Kallenbach dem *subjektiven Wissen* nicht die Funktionen einer Theorie abspricht (vgl. 1996: 39), vermeidet sie die Bezeichnung *Theorie* wegen der unstrukturierten Repräsentationsform der Subjektiven *Theorien* in den Köpfen der befragten Personen. Caspari dagegen behauptet, dass sich der Grad der Komplexität und Strukturiertheit der Inhalte vor und nach der Rekonstruktion als auch in Abhängigkeit von den eingesetzten Erhebungsmethoden wesentlich unterscheiden kann (vgl. 2003: 79). Trotzdem spricht sie den impliziten Wissenskonstrukten den Status von Theorien nicht ab.

Einen weiteren kritikanfälligen Punkt bildet die handlungsleitende Funktion der Subjektiven Theorien und die daraus folgende Handlungsvalidierung während des Forschungsprozesses. Nach Kallenbach sei das Verhältnis von Kognitionen und Handeln noch nicht ausreichend geklärt (vgl. 1996: 70), deshalb dürfe man keine Aussagen machen, ob die erhobene Subjektive Theorie in einer bestimmten Situation tatsächlich handlungsrelevant sei oder in Zukunft relevant werde, da auch die rekonstruierten Subjektiven Theorien ihres Erachtens selbst „herausgelöst aus funktionalen erlebnisseitigen Zusammenhängen“ seien (ebd. 1996: 40). Aufgrund ihrer Abstraktheit und Komplexität lassen sie sich nicht auf alle vom Erkenntnisobjekt unternommenen Handlungen zurückführen. Besonders gut beobachtbar könnte dies bei meinem Forschungsgegenstand sein. Bei der Annahme, dass eine Person für die Förderung des

Hör-Schverstehens die Benutzung intralingualer Untertitel als die beste Lernform betrachtet, sollte sie demzufolge in jeder Lernsituation, die dieses Ziel verfolgt, solche auch nutzen. Allerdings weiß jeder, der fremdsprachliche Filme im weiten Sinne nutzt, dass diese Form der audiovisuellen Übersetzung den ZuschauerInnen nicht immer zur Verfügung steht. Wenn also das Erkenntnisobjekt sich für eine andere Form entscheidet, z.B. für interlinguale Untertitel, hieße das nicht gleich, dass seine Subjektive Theorie widersprüchlich oder ungültig ist, sondern, dass auch andere exogene Faktoren seine Handlungen beeinflussen können. Zudem sei nach Caspari eine Handlungsvalidierung nicht immer möglich. Sie lasse sich nur bei Subjektiven Theorien kurzer Reichweite, bei zeitstabilen Subjektiven Theorien, bei kausalen Beziehungen zwischen den Theorien und Handlungen sowie im Kontext isolierter Handlungen durchführen (vgl. 2003: 75). Eine Handlungsvalidierung bei Forschungsgegenständen größerer Reichweite oder zu psychologischen Phänomenen, wie z.B. Gefühle, sei in der Durchführung unmöglich (vgl. ebd.: 75).

Nach Groeben et al. ist die Überprüfung der Realitätsadäquanz der erhobenen Subjektiven Theorien und ihrer empirischen Gültigkeit das Ziel der Handlungsvalidierung (vgl. ebd. 1988: 28). Diese Phase ist ihres Erachtens der kommunikativen Validierung übergeordnet, da sie dem/der außenstehenden BeobachterIn ermöglicht, Aussagen über die Handlungsrelevanz der Subjektiven Theorien zu machen sowie zu bestimmen, ob sie auch „als wissenschaftliche (intersubjektive) Erklärung akzeptierbar sind“ (Groeben / Scheele 2010: 154). Diese Absicht müsse aber in Frage gestellt werden, „weil ja auch objektiv falsche Theorien subjektiv gültig und damit handlungsleitend sein können“ (Caspari 2003: 74). Zudem verliert die Subjektive Theorie im Verlauf der Handlungsvalidierung ihren subjektiven Charakter. Kallenbach behauptet sogar, dass eine Handlungsvalidierung „den Anspruch der subjektiven Theorien geradezu [konterkariert], denn dann zählt nicht der subjektive Standpunkt der befragten Person, sondern die Außenperspektive derer, die die subjektive Theorie ‚objektiv‘ beurteilen und ihre ‚Akzeptierbarkeit‘ prüfen“ (Kallenbach 1996: 41). Dieser Schritt sei also nur dann akzeptabel, wenn das Veränderungspotenzial der Subjektiven Theorien untersucht werden soll und es eine Zustimmung seitens des/der Probanden/-in gibt (vgl. ebd.: 40f.). Bei vielen Forschungsvorhaben ist er allerdings nicht notwendig.

Kritisch zu betrachten ist aber nicht nur die Phase der Handlungsvalidierung, sondern auch die der kommunikativen Validierung. Einige Überlegungen zu diesem

Punkt wurden bereits im Unterkapitel 5.3.1. dargelegt. Neben den genannten problematischen Punkten des Wahrheitskriteriums und der asymmetrischen Beziehungen zwischen der Forschungsperson und ihren ProbandInnen, hat die Forschungspraxis gezeigt, dass manche Forschungsteilnehmende von den Dialog-Konsens-Methoden einfach überfordert sind, da diese sehr komplex sind (vgl. Viebrock 2007: 43 sowie Kapitel 6). Aufgrund der schwerwiegenden Kritikpunkte führt die Mehrheit der Forschenden, die sich auf das Konstrukt der *Subjektiven Theorien* beziehen, Änderungen ein¹⁶⁹. Um sich vom engen Verständnis des Konstrukts abzugrenzen oder um die eingeführten Änderungen zu unterstreichen, bedienen sich viele einer anderen Schreibung. Ein Beispiel ist die Arbeit von Caspari, die den Terminus mit einem kleinen „s“ am Wortanfang verwendet, um ihre Abgrenzungen und Abänderungen in Bezug auf den eng verstandenen Begriff deutlich zu signalisieren (vgl. 2003: 78). Ähnliche Maßnahmen nutzen u.a. auch Kallenbach (1996) und Martinez (2008).

5.5. Andere Begriffe zur individuellen Perspektive der Lernenden

Die subjektive Wende und die LernerInnenorientierung in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zog die Entstehung mehrerer Begriffe nach sich, die nicht einfach voneinander zu trennen sind und die oft synonymisch verwendet werden. Wie bereits in Kapitel 5.2. erwähnt wurde, gibt es eine Reihe von Termini, die als Synonyme zu dem Begriff der Subjektiven Theorien in ihrer weiten Fassung fungieren, wie z.B. *Alltagstheorien*, *Laientheorien* oder *intuitive Theorien*. Zusammenstellungen der gängigsten Begriffe sind u.a. bei Grotjahn (vgl. 1998: 44f.) oder Groeben / Scheele (vgl. 2010: 160f.) zu finden. Darüber hinaus gibt es Konzepte, die zwar Synonyme zu sein scheinen, allerdings ihren Fokus auf andere Aspekte legen, u.a. *Überzeugungen* (*learner beliefs*, vgl. Horwitz 1985, Zinn 2013) oder *metakognitives Wissen* (*metacognitive knowledge*, vgl. Wenden 1999). Die Fülle der Termini führt oftmals zur Verwirrung und inadäquater Verwendung. Die Popularität des einen Begriffes im Vergleich mit einem anderen ist auch teilweise vom Sprachraum abhängig. Davon zeugt u.a. die Tatsache, dass das Konzept der Subjektiven Theorien im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010) einen separaten Eintrag bekam (vgl. Berndt 2010), wogegen es in dem kürzlich erschienenen sprachenübergreifenden *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, im Artikel zur „Lernerperspektive und Lernerorientierung“

¹⁶⁹ Zu konkreten Forschungsarbeiten und den darin angewandten Methoden vgl. Kapitel 5.6. sowie 6.

lediglich kurz erwähnt wurde (vgl. Martinez 2016a). Ferner nehmen nur selten wie Übersetzungen klingende Begriffe Bezug auf das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Beispielhaft können polnische Begriffe genannt werden, wie z.B. *teorie subiektywne* (dt. subjektive Theorien, vgl. Michońska-Stadnik 2013, Pudo 2017), *indywidualne teorie* (dt. individuelle Theorien, vgl. Polak 1999), *teorie osobiste* bzw. *teorie personalne* (dt. persönliche Theorien, vgl. entsprechend Zawadzka 2004, Werbińska 2006). Keine/r der genannten polnischen AutorInnen erwähnt in seinen/ihren Texten die Arbeiten von Groeben, Schlee, Scheele oder Wahl¹⁷⁰.

Im Folgenden wird auf die wichtigsten Konkurrenzkonzepte eingegangen, die, wie das Konstrukt *Subjektive Theorien*, auf kognitive Aspekte der einzelnen Lernenden Bezug nehmen. Horwitz arbeitete mit dem Begriff *learner beliefs* (im deutschen Sprachraum bekannt als *Überzeugungen*), ohne diesen genau zu definieren, und entwickelte zu deren Erhebung den quantitativen Fragebogen *Beliefs about Language Learning Inventory* (BALLI) (vgl. Horwitz 1985). Der Fragebogen enthält 34 Items mit einer 5-stufigen Likert-Skala, auf der man den Grad der Zustimmung oder Ablehnung markiert. Erfasst werden folgende fünf Kategorien: *the difficulty of language learning, foreign language aptitude, the nature of language learning, learning and communication strategies* sowie *motivations and expectations*. Ziel ist die Erhebung von individuellen Überzeugungen, um Unterschiede in Überzeugungen zum Fremdsprachenlernen zwischen Individuen und kulturellen Gruppen feststellen zu können (vgl. Horwitz 1999). Erkenntnisse aus Studien, die den BALLI-Fragebogen nutzen, sollen vor allem Lehrenden behilflich sein, ihre Lehrmethoden adressatengerecht anzupassen. Das Problem liegt allerdings darin, dass der Fragebogen bereits populäre Überzeugungen vorgibt. Meiner Ansicht nach ist dieser Zugang für die Erfassung von subjektiven Überzeugungen ungeeignet, denn die Probanden können lediglich ihren Zustimmungswert einschätzen und nicht von ihren eigenen Überzeugungen berichten. Dabei geht die subjektive Perspektive weitgehend verloren. Der Fragebogen dient meistens dazu, Personen oder Gruppen miteinander zu vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Er lässt sich in hypothesenüberprüfenden Studien gut einsetzen, eignet sich jedoch nicht für typisch qualitative Studien, welche die Binnensicht der ProbandInnen berücksichtigen möchten.

¹⁷⁰ Zawadzka (vgl. 2004: 105) beruft sich zwar auf Kallenbach (1996), Pudo (vgl. 2017: 55f.) und Michońska-Stadnik (vgl. 2013: 30) beziehen sich auf Martinez (2008), aber die Forscherinnen nehmen im Weiteren keinen Bezug auf das Konstrukt der *Subjektiven Theorien* nach Groeben et al. (1988).

Es entstanden hunderte von Arbeiten, die die Begriffe *beliefs* bzw. *Überzeugungen* zugrunde legen. Da sie nicht allzu präzise definiert werden, finden sie in sehr vielen Bereichen Anwendung und werden je nach Forschungsinteresse entsprechend angepasst. *Überzeugungen* können allgemein definiert werden als „opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language“ (Kalaja / Barcelos 2003: 1). Victori und Lockhart berücksichtigen in ihrer Definition von *Überzeugungen* nicht nur die Sprache und den Lernprozess, sondern auch die Fremdsprachenlernenden selbst. Ihnen zufolge sind *Überzeugungen* „general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning and about the nature of language learning“ (Victori / Lockhart 1995: 224). Wegen der breiten Definitionsfassung ist es nicht einfach, Merkmale von *Überzeugungen* zu formulieren. Allgemein lässt sich sagen, dass sie „context-dependent, in a number of cases variable even within one and the same context or over time – and at the same time constant – complex, discursively constructed through negotiation, dynamic and contradictory“ (Barcelos / Kalaja 2011: 285) sind.

Inzwischen hat sich der Fokus von dem, was Lernende denken, auf die Interaktion zwischen *Überzeugungen* und Handlungen, Emotionen etc., sowie auf ihre Entstehung und Ausformung verschoben. Auch die Forschungsmethoden haben seit den 1980er Jahren evolviert. Derzeit werden *Überzeugungen* von Fremdsprachenlernenden und -lehrenden nicht nur mit quantitativen Fragebögen erhoben, sondern u.a. auch durch Interviews, Lerntagebücher, Zeichnungen und Metaphern. Einen Überblick über aktuelle Forschungsansätze zur Erfassung von Lerner- und Lehrerüberzeugungen liefern Barcelos und Kalaja (vgl. 2003, 2011). Wenden unterscheidet zwischen *Überzeugungen (beliefs)* und *metakognitivem Wissen (metacognitive knowledge)*. Für die Autorin besteht metakognitives Wissen aus einem System von Ideen, die miteinander in Beziehung stehen. Sie definiert den Begriff folgendermaßen:

Metacognitive knowledge is the specialized portion of a learner's acquired knowledge base (Flavell, 1979) which consists of what learners know about learning, and to the extent a learner has made distinctions, language learning. It is a stable body of knowledge, though, of course, it may change over time. As is the case with other aspects of socialization, this knowledge may be acquired unconsciously, the outcome of observation and imitation, or consciously as learners listen to teachers, parents, or peers providing them with advice about how to learn.

Wenden (1999: 435f.)

Laut Wenden werden Informationen teilweise kritisch hinterfragt, bevor sie ins Wissensinventar aufgenommen werden, teilweise aber ohne weiteres akzeptiert. Obwohl die Begriffe *metacognitive knowledge* und *beliefs* auf den ersten Blick Synonyme zu sein scheinen, betont die Autorin, dass Überzeugungen eine Subkategorie des metakognitiven Wissens seien, und unterstreicht ihre affektive Komponente. Für sie seien *learner beliefs* hartnäckiger und wertebezogen (vgl. Wenden 1999: 436). In ihrer Forschungsarbeit führte Wenden halbstrukturierte Interviews durch, um zu erfahren, was Fremdsprachenlernende über das Sprachenlernen denken (vgl. Wenden 1986). Sie nutzt als Zugang dazu ihre Sprachlerngeschichten.

Der letzte Begriff, den ich in meiner Arbeit diskutieren möchte, ist *epistemologische Überzeugungen*. Aufgrund kongruenter Merkmale scheinen sie dem Konstrukt *Subjektive Theorien* am nächsten zu stehen. Baumert beschreibt dies folgendermaßen:

Unter den Begriffen ‚epistemologische Überzeugungen‘ (Epistemological Beliefs) bzw. ‚Weltbilder‘ (World Views) werden jene Vorstellungen und subjektiven Theorien subsumiert, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln. Sie thematisieren, wie [...] Erkenntnisse gewonnen werden, welche praktische Relevanz die Erkenntnisse besitzen und vieles mehr.

(Baumert 2000:64f. in Zinn 2013: 36)

Anhand dieser Definition wird deutlich, dass sowohl allgemeine als auch domänenspezifische epistemologische Überzeugungen gebildet werden. Aufgrund der begrifflichen Unschärfe in vielen Disziplinen gibt es keine klare Differenzierung zwischen epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien¹⁷¹. Baumert schreibt, dass epistemologische Überzeugungen subjektive Theorien „subsumieren“. Bernd Zinn hingegen behauptet, dass sie „Teil der subjektiven Theorien sind“ (Zinn 2013: 38), obwohl er sich dabei auf die Begriffsexplikation von Baumert beruft. Darüber hinaus verwendet Zinn beide Begriffe des Öfteren synonymisch. Zur Verwirrung tragen auch die kongruenten Merkmale bei, die Zinn auflistet. Dem Autor zufolge gilt, dass epistemologische Überzeugungen (vgl. Zinn 2013: 37f.):

- „relativ stabile kognitive Strukturen“ besitzen, die jedoch Veränderungen unterliegen können,

¹⁷¹ Baumert verwendet den Begriff der *Subjektiven Theorien* konsequent in Kleinschreibung. Die Ursache dafür ist unklar. Es kann nur vermutet werden, dass er entweder ähnlich wie einige andere Forschende sich von der Definition nach Groeben et al. (1988) distanzieren möchte oder sich auf die weite Explikation des Begriffes beziehe.

- „meistens unbewusst und unreflektiert“ sind, und dennoch rekonstruiert werden können,
- „vergleichbare Strukturen wie wissenschaftliche Theorien“ besitzen und eine „explizite oder zumindest implizite Argumentationsstruktur“ aufweisen,
- „vergleichbare Funktionen wie wissenschaftliche Theorien“ haben, wie etwa Erklärung und Rechtfertigung,
- „handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen“ haben.

Vergleicht man die Ausführungen von Zinn zu epistemologischen Überzeugungen mit den Ausführungen von Groeben et al. (1988) zu Subjektiven Theorien, so fallen gravierende Ähnlichkeiten auf, obwohl Zinn sie voneinander trennen möchte.

5.6. Ausgewählte Untersuchungen zu Subjektiven Theorien in der Forschung zum Fremdsprachenlernen und -lehren

In diesem Unterkapitel werden nur solche Arbeiten angesprochen, die sich explizit auf das Konstrukt *Subjektive Theorien* nach Groeben et al. (1988) beziehen. In der polnischen Forschungsliteratur scheint das Konzept weitgehend unbekannt zu sein (vgl. Kap. 5.5.). Die wenigen Forschungsarbeiten, die den Begriff *Subjektive Theorien* zugrunde legen, beziehen sich mittelbar auf die sehr weit verstandene Begriffsexplikation (vgl. z.B. Jaroszewska 2005, Jaroszewska 2007, Michońska-Stadnik 2013, Werbińska 2006, Werbińska 2011, Witkowska 2014). Die wenigen mir bekannten Studien, die direkten Bezug zum FST nimmt, sind der Autorenschaft von Pieklarz (vgl. 2005, 2010). In der englischsprachigen Forschung hingegen verwendet man vor allem den Begriff der *learner beliefs* als Forschungsgrundlage. Daher werden im Folgenden nur diese Studien thematisiert, die im deutschsprachigen Raum (da vor allem hier das Konstrukt in Forschungsstudien angewandt wird) unter Forschenden weit rezipiert wurden. Es wird sowohl auf den Inhalt als auch auf methodologische Herangehensweisen und Veränderungen gegenüber dem FST eingegangen. Sie sollen die Grundlage für meine eigenen methodischen Entscheidungen bilden, die in Kapitel 6 getroffen werden.

Christiane Kallenbach (1996) schrieb die erste umfassende Arbeit zu Subjektiven Theorien über das Fremdsprachenlernen, die sich explizit auf das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* bezog. Das Anliegen ihrer Studie war, zu erfahren, wie sich jüngere Lernende das Fremdsprachenlernen vorstellen und was sie dazu zählen. Zu diesem Zweck führte sie halbstrukturierte-leitfadenorientierte Interviews mit 17 Lernenden aus der gymnasialen Oberstufe durch, die an einem Spanischkurs

teilnahmen, wobei Spanisch nicht die erste Fremdsprache der ProbandInnen war. Anschließend händigte die Autorin den Befragten einen Fragebogen aus, der Fragen zum Sprachenhintergrund, zur Lernmotivation, zu den Prioritäten und der Einschätzung der Präsenz einzelner Lern-„Dimensionen“ (vgl. 1996: 86) im schulischen Fremdsprachunterricht enthielt. Der Fragebogen sollte sicherstellen, dass alle Themenfelder mit jeder Person angesprochen wurden, er diene der Präzisierung einzelner grundlegender Begriffe und lieferte Zusatzinformationen. Gemäß dem FST führte Kallenbach nach der Erhebung der Theorieinhalte im Rahmen der kommunikativen Validierung eine Dialog-Konsens-Sitzung durch, wozu sie die Struktur-Lege-Technik anwandte. Neben der Aufgabe der Verständnissicherung erfüllte sie auch die Funktion der Theoriestrukturerhebung. Die Autorin verzichtete auf die Phase der explanativen Validierung, da ihr Forschungsinteresse lediglich den gedanklichen Konstrukten galt und nicht ihrem handlungsleitenden Potenzial¹⁷². Zum Schluss präsentierte sie die Erkenntnisse ausgewählter Einzelfälle und verglich sie in einer fallübergreifenden Darstellung.

Anette Berndt (2003) profilierte einzelne italienische DaF-Lernende im Seniorenalter durch die Erhebung ihrer Subjektiven Theorien. Die Autorin ordnet ihre Untersuchung der weiten Begriffsexplikation des FST zu. Zu Beginn charakterisierte sie mithilfe eines Fragebogens ihre Untersuchungsgruppe, die aus Lernenden bestand, die an einem Deutschkurs an einer Seniorenuniversität in Rom teilnahmen. Von den 48 Befragten wurde mit 12 Lernenden ein Interview durchgeführt, wobei nur 4 Einzelfälle nach der Analyse vollständig dargestellt wurden. Zur Erhebung der Eigenperspektive der Senioren und Seniorinnen wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews geführt. Zur kommunikativen Validierung wandte Berndt die Heidelberger Struktur-Lege-Technik an, die Phase einer explanativen Validierung wurde jedoch ausgelassen. Die Eigenperspektive der Lernenden auf das Lernen im fortgeschrittenen Alter erweiterte die Forscherin durch die Sicht von Lehrkräften. Fünf Lehrpersonen nahmen am Interview teil, allerdings wurden nur zwei von ihnen ausführlich dargestellt. Einen erheblichen Teil der Arbeit bildet die Darlegung des damals aktuellen Forschungsstandes der Gerontologie. Aufgrund der sowohl aus der Untersuchung gewonnen Erkenntnisse als auch der Erkenntnisse aus der einschlägigen Fachliteratur formulierte Berndt die

¹⁷² Zu Kallenbachs Kritik an der Phase der explanativen Validierung vgl. Unterkapitel 5.4.

Charakteristika älterer Fremdsprachenlernenden und stellte methodisch-didaktische Grundlagen der „Fremdsprachengeragogik“ (ebd.: 9) dar.

Im Zentrum des Forschungsinteresses von **Anta Kursiša** (2012) befand sich die subjektive Sicht von Schülern und Schülerinnen zur Arbeit mit Lesetexten im Unterricht DaFnE¹⁷³. Da die Wahrnehmung Lernender sich unmittelbar auf die Unterrichtspraxis bezieht, berücksichtigte die Forscherin regelmäßige DaFnE-Kurse auf dem Anfängerniveau an einer lettischen Schule, in denen Lesetrainings ausgiebig durchgeführt wurden. Zu Zwecken des Untersuchungsprojektes wurden Lehrkräfte entsprechend methodisch vorbereitet und mit Texten versorgt. Erst am Ende des Schuljahres wurden Daten zur individuellen Sicht der Lernenden erhoben (vgl. ebd.: 137) in Form von schriftlichen semi-offenen Fragebögen (vgl. ebd.: 157) sowie vertiefenden Interviews, während deren die Argumentationsstruktur mit einer Struktur-Lege-Technik erfasst wurde. Diesem Gespräch wurde allerdings nicht die Funktion eines Dialog-Konsensverfahrens zugeschrieben, sondern lediglich der Vertiefung und Visualisierung der Strukturbilder (vgl. ebd.: 158). Auf die Phase der explanativen Validierung hat die Autorin aufgrund der Unangemessenheit zum Forschungsinteresse und zur Erhebungssituation verzichtet. Dafür triangulierte sie die Methoden und Daten. Neben der schriftlichen Befragung und dem vertiefenden Interview gaben die SchülerInnen nach jeder relevanten Unterrichtseinheit ausgefüllte Arbeitsblätter ab, zudem ergänzten sie regelmäßig ihre Lerntagebücher und verfassten nach einer das Schuljahr abschließenden Leseverstehensaufgabe eine schriftliche retrospektive Selbstbeobachtung (vgl. ebd.: 168). Darüber hinaus führte die Forscherin Interviews mit den Lehrkräften, um verschiedene Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen aufzuzeigen. Die Auswahl der Fälle für die Einzelfallanalysen erfolgte nach dem Kriterium, möglichst breites inhaltliches Spektrum aufzuzeigen (vgl. ebd.: 191). Den Einzelfalldarstellungen folgte eine fallübergreifende Zusammenstellung.

Anfänglich aufgrund der LernerInnenorientierung in den 1990er Jahren konzentrierten sich die Forschungen in dieser Zeit vor allem auf die Lernenden und den Lernprozess. In letzter Zeit hingegen kann man eine Zunahme der Untersuchungen an Lehrpersonen verzeichnen, da man inzwischen davon ausgeht, dass die subjektiven Sichtweisen von Lehrenden das Unterrichtsgeschehen stark beeinflussen (vgl. z.B. Kic-Drgas 2010, Michońska-Stadnik 2009, Michońska-Stadnik 2013, Myczko 2009,

¹⁷³ Die Abkürzung steht für Deutsch als Fremdsprache nach Englisch.

Witkowska 2014, Zawadzka 2004). Dies ist ein Umstand, der selbstverständlich auch in die Vorstellungen der Fremdsprachenlernenden hineinwirken wird. Ein Grund, warum vergleichsmäßig mehr Studien zur Lehrenden- als zur Lernendenperspektive durchgeführt wurden, könnte auch die stark handlungsleitende Rolle Subjektiver Theorien sein. Zawadzka behauptet, dass pädagogische Selbstweiterbildung und Unterrichtstraining nur einen geringen Einfluss auf Veränderungen subjektiver Theorien und schließlich auf das tatsächliche Lehrverhalten haben (vgl. Zawadzka 2004: 108). Damit alternative, darunter auch wissenschaftliche Theorien, überhaupt akzeptiert und internalisiert werden können, müssten nach Zawadzka die eigenen persönlichen Theorien erst entdeckt, bewusst gemacht, reflektiert und ggf. modifiziert werden (vgl. ebd.: 108, 301). Es entstand somit eine Reihe von Studien zu subjektiven Theorien in der weiten Begriffsvariante, darunter auch Arbeiten, die sich explizit auf das Konstrukt der *Subjektiven Theorien* nach Groeben et al. (1988) berufen. Im Folgenden stelle ich drei solche Arbeiten vor, die den Lehrpersonen gewidmet wurden¹⁷⁴.

Daniela Caspari (2003) führte im Rahmen ihrer Habilitationsschrift Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden durch. Trotz des ausdrücklichen Bezugs auf das Konstrukt der *Subjektiven Theorien* im weiten Sinne, bezeichnete sie ihr Untersuchungsdesign als eine „Interviewstudie“ (ebd. 2003: 14) und verzichtete sowohl auf die zweite Phase des Forschungsprogramms als auch auf die kommunikative Validierung. Ihrer Meinung nach würde sie bei der Berufsgruppe LehrerInnen ihren Zweck nicht erfüllen, da Lehrende Strategien entwickelten, um sich vor dem Rechtfertigungsdruck zu schützen (vgl. ebd.: 76f.). Caspari entschloss sich auch, auf die Handlungsvalidierung zu verzichten, weil ihr Forschungsinteresse nicht auf einzelne handlungsleitende Kognitionen gerichtet war (vgl. ebd.: 76). Sie führte problemzentrierte, teilstrukturierte Interviews mit 35 UntersuchungspartnerInnen durch, wovon nur 12 ausgewertet wurden und Eingang in die Arbeit fanden. Die Interviews dauerten unterschiedlich lange, von einer bis maximal 4 Stunden, was meines Erachtens zu lange ist. Zudem verfügte Caspari über ungleiche Datenmengen zu jedem Einzelfall, was die Analyse und Ergebnisse beeinflussen musste. Aus diesem Grund verzichtete sie auf eine typische Aggregation der Einzelfälle. Caspari bediente sich ebenfalls einer Struktur-Lege-Technik, um die Beziehungen zwischen den einzelnen Komponenten aufzudecken und die Gesamtstrukturen zwischen ihnen zu erkennen (vgl. ebd.: 118). Die

¹⁷⁴ Eine ziemlich aktuelle Übersicht über Untersuchungen zu Subjektiven Theorien von Lehrenden liefert Caspari (vgl. 2014).

Interviewdaten wurden mittels induktiver Techniken analysiert und die Ergebnisse sowohl aus der ideographischen als auch der nomothetischen Perspektive dargestellt. Nach einer detaillierten Präsentation von drei Einzelfällen wurden Vergleiche zwischen allen UntersuchungspartnerInnen angestellt. Die Zusammenstellung sollte zur weiteren Reflexion unter den RezipientInnen anregen und einen Vergleich mit der wissenschaftlichen Literatur ermöglichen. Sie diene allerdings nicht der Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten, da dies zu unerwünschten Typisierung und Verallgemeinerung führen könnte (vgl. ebd.: 126).

Britta Viebrock (2007) erforschte die „subjektiven didaktischen Theorien“ (2007: 23) von Lehrpersonen zum bilingualen Erdkundeunterricht. Als Erhebungsinstrument nutzte die Forscherin eine halbstrukturierte, einem problemzentrierten Interview ähnelnde Gesprächsform. Zur kommunikativen Validierung legte die Forscherin den ProbandInnen ihre schriftliche Interpretation des Interviews vor, da sie den Einsatz einer Struktur-Lege-Technik „zugleich zu komplex und zu differenziert“ (ebd.: 67) fand. Während der eigenen Analyse skizzierte sie allerdings das sich ergebende Strukturbild. Trotz dem expliziten Verzicht auf die Phase der explanativen Validierung führte Viebrock Unterrichtsbeobachtungen, um allgemein dem „Zusammenhang von subjektiver Theorie und beobachtbaren Handlungen, von eigener Wahrnehmung und Außenperspektive“ nachzugehen. Die Beobachtung diene allerdings nicht der Validierung der „Stimmigkeit und Qualität der erhobenen subjektiven Theorien“, sondern sollte die ProbandInnen zu weiteren Reflexionen anregen. Die Autorin führte nach der Interpretation der Unterrichtsbeobachtung eine zweite Validierung durch, die sie „argumentative Validierung“ nennt (ebd.: 70). In dieser Phase konnten die beobachteten Personen ihre Handlungen nochmals erläutern, ihrer didaktischen Routinen bewusst werden und sie reflektieren sowie die zuvor erhobene subjektive Theorie gegebenenfalls differenzieren. Zuletzt präsentierte Viebrock ausführlich vier Fälle von den 8 erhobenen subjektiven Theorien von Lehrpersonen und legte ihre Überlegungen zu den Ergebnissen im Vergleich zu den Erkenntnissen der Forschungsliteratur dar.

Die Romanistin **Hélène Martinez** (2008) untersuchte die subjektiven Vorstellungen von Lehramtsstudierenden vom Fremdsprachenlernen und insbesondere vom Konzept der Autonomie. Sie verortet sich mit ihrer Arbeit im weiten Rahmen der Forschungen zu Subjektiven Theorien, grenzt sich klar von der engen Begriffsexplikation des Konstrukts ab und legt ihrer Studie den Begriff des *Sprachlernverständnisses* zu

Grunde. Um die Distanz zur engen Explikation des Begriffes zu verdeutlichen, benutzt sie die Bezeichnung *subjektive Theorien*, die mit einem kleinen „s“ geschrieben wird¹⁷⁵. Unter dem von ihr synonymisch verwendeten Terminus *Sprachlernverständnis* in Bezug auf angehende Lehrpersonen versteht sie deren „subjektive Sicht [...] auf sich selbst als Fremdsprachenlerner, auf die Fremdsprache und auf ihren eigenen Fremdsprachenlernprozess“ (Martinez 2008: 133). Zudem betont die Autorin, dass das auf persönlichen Erfahrungen basierende Sprachlernverständnis ein Teil des beruflichen Selbstbildes von Lehrpersonen sei. Zur Datenerhebung setzte Martinez eine schriftliche Befragung und explizierende, vertiefende Interviews ein. Dazu befragte sie 16 Lehramtsstudierende, die an den von der Autorin selbst geleiteten fachdidaktischen Seminaren zur Lernendenautonomie teilnahmen. Auf die kommunikative sowie explanative Validierung verzichtete Martinez, da sie ihre Rolle als Forscherin und Dozentin zugleich als problematisch hielt (vgl. ebd.: 146). Dafür triangulierte sie die Methoden und erweiterte die bereits gewonnen Daten durch Daten aus Gruppendiskussionen, Fragebögen, Tagebüchern und einem zweiten Interview. Die gewonnenen Erkenntnisse stellt sie sowohl aus einer idiographischen als auch aus der nomothetischen Perspektive dar. Für die Einzelfalldarstellungen wählte sie fünf Personen aus, erstellte Kurzporträts für die übrigen Probanden, um sie in der Zusammenschau der Ergebnisse mitberücksichtigen zu können. Einen wichtigen Teil der Arbeit bildet der Vergleich der Erkenntnisse mit denen von wissenschaftlichen Theorien. Auf dieser Grundlage formuliert Martinez didaktisch-methodische Konsequenzen zur Förderung der Lernendenautonomie.

Der Stand der Forschung zu Subjektiven Theorien im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens wird in dieser Arbeit nur exemplarisch dargestellt und dient hauptsächlich als Grundlage für methodologische Überlegungen. Es werden keine Ansprüche auf Vollständigkeit erhoben. Bei Interesse vgl. auch u.a. die Arbeiten von Behrend (2016), Morkötter (2005), Schmelter (2004, sein Forschungsdesign liegt allerdings weit vom engen Verständnis und des FSTs), Warneke (2007) oder Winzer-Kiontke (2008).

¹⁷⁵ Martinez lehnt sich dabei an die Arbeit von Caspari (2003) an, die ebenso vorgegangen war.

5.7. Zwischenfazit

Mein Forschungsinteresse liegt in der Beschreibung der Binnensicht der ProbandInnen, d.h. ihrer subjektiven Perspektive, auf das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen mithilfe von (un)übersetzten Fernsehserien. Das vielschichtige und komplexe Themenfeld lässt die Hypothese zu, dass Fremdsprachenlernende auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen und des gewonnenen Wissens Subjektive Theorien bilden, die den Lernprozess erklären können, seine Merkmale definieren, unternommene Handlungen beeinflussen und es erlauben, gezielte Lernstrategien und -techniken anzuwenden. Ich strebe an, sowohl die Ziele und Motive der Lernenden als auch ihre Argumentationsstrukturen und Handlungen zu beforschen, deshalb bin ich der Ansicht, dass das von mir gewählte Konstrukt der *Subjektiven Theorien* nach Groeben et al. (1988) gegenstandsangemessen ist. Ich habe mich auch deswegen dafür entschieden, da es eine präzise Begriffsexplikation zur Verfügung stellt und gleichzeitig methodische Herangehensweisen suggeriert. Es betont die parallelen Funktionen der Subjektiven Theorien und der wissenschaftlichen Theorien und ermöglicht auch, diese anschließend zu vergleichen. Zudem hat es sich in der deutschsprachigen Forschung zum Fremdsprachenlernen und -lehren bereits durchgesetzt und fest etabliert.

Aufgrund dieses Forschungsinteresses verstehe ich mein Forschungsprojekt als eine deskriptive Studie. In Bezug auf die bereits diskutierten Kritikpunkte im Unterkapitel 5.4., habe ich mich dazu entschlossen, auf die Phase der Handlungsvalidierung zu verzichten, die kommunikative Validierung allerdings beizubehalten. Groeben et al. (vgl. 1988: 180ff.) zeigen an einigen Untersuchungen, dass ProbandInnen nach einer explanativen Validierung ihre Subjektiven Theorien aktualisierten und diese dann valider seien, als die zuvor rekonstruierten. Sie argumentieren es zum einen damit, dass in den Interviews viele Personen das sagen, was sie für wünschenswert halten und nicht das, was sie tatsächlich denken, zum anderen behaupten sie, dass erst bei unmittelbarer Ansicht eines Problems die Lösung erscheine. Ich bin auch der Ansicht, dass eine Reflexion über das aktuelle Handeln Sachverhalte besser bewusst machen kann. Deshalb lasse ich meine ProbandInnen gleich zu Beginn der Studie ihre Handlungen in Rezeptionstagebüchern reflektieren. Eine Beobachtung unter falsifikationstheoretischem Wahrheitskriterium sehe ich in Bezug auf mein Forschungsinteresse erstens als nicht notwendig, zweitens als nicht realisierbar an, da die Anwesenheit einer dritten Person beim selbstgesteuerten Lernen die Lernsituation vollkommen verändern würde. Zudem ist zu erwarten, dass viele

ProbandInnen sich eine Beobachtung im privaten Umfeld nicht wünschen würden und die Verlegung des Ortes an öffentliche Orte den Lernkontext und die von ProbandInnen unternommenen Handlungen zu sehr beeinflussen würde. Weitere methodologische Überlegungen als auch eine Beschreibung des Untersuchungsprozesses folgen im nächsten Kapitel (vgl. Kap. 6).

6 Empirische Untersuchung I: Grundlagen

Im vorliegenden Kapitel werden das Erkenntnisinteresse, die einzelnen Forschungsfragen und das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt. Es wird auf das gewählte Forschungsparadigma, entsprechende Gütekriterien, das Forschungsdesign, einzelne Erhebungsmethoden sowie ethische Überlegungen in Einzelheiten eingegangen. Zudem werden die Prozesse der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse detailliert erläutert und durch Beispiele ergänzt. Eingegangen wird auch auf die durchgeführte Pilotstudie.

6.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Das didaktische Potenzial audiovisueller Medien und Gattungen sowie der Einfluss der Untertitelung auf das Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenerwerb wird seit einigen Dekaden intensiv erforscht (vgl. Kap. 2 und 4). Es erscheinen auch immer mehr Forschungsarbeiten, die zum Ziel die Erfassung informeller Lernsituationen haben, darunter solcher, in denen audiovisuelle Medien genutzt werden (vgl. Kap. 3). Neben experimentellen und quantitativen Studien werden insbesondere Unterrichtsdesigns konzipiert und verbreitet, in denen audiovisuelle Medien eingesetzt werden. Auffallend dabei ist, dass sich der Großteil der Arbeiten auf die Gattung *Spielfilm* konzentriert, obwohl gegenwärtige Rezeptionsstudien zeigen, dass sich andere Formate mittlerweile ähnlicher Beliebtheit erfreuen (vgl. Kap. 1). Aus diesem Grund steht im Zentrum der vorliegenden Dissertation nicht die Gattung *Spielfilm*, sondern die immer mehr an Popularität gewinnende Fernsehserie. Da am häufigsten Serien zu Hause auf dem Bildschirm des eigenen Computers oder Fernsehers gesehen werden, möchte ich deren Einsatz im informellen Lernkontext, d.h. im außerschulischen Bereich, im Rahmen des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens, erforschen. Der Fokus meines Interesses liegt allerdings nicht auf der reinen Beschreibung der Lernsituation, da einige Studien dazu bereits entstanden sind (vgl. Kap. 3.4. und 4.4.), sondern auf der Erhebung der Binnensicht Lernender, insbesondere ihrer Argumentation. Deswegen lege ich den Begriff der *Subjektiven Theorien* nach Groeben et al. (1988) meiner Arbeit zugrunde. Meine zwei Forschungsfragen lauten daher:

- 1) Welche Subjektiven Theorien haben polnische Fremdsprachenlernende im Erwachsenenalter bezüglich des Lernens mithilfe von (un)übersetzen fremdsprachigen Fernsehserien?

2) Wie sieht ihr selbstgesteuerter Lernprozess aus?

Genauer gefasst interessieren mich insbesondere folgende Aspekte:

- 1) Was verstehen Lernende unter dem Begriff *Fernsehserie* und welche Vor- und Nachteile sehen sie bei Fernsehserien für das Fremdsprachenlernen?
- 2) Welche einzelnen Lernziele haben die Fremdsprachenlernenden?
- 3) Warum wählen sie gerade dieses Format für ihre Zielrealisierung?
- 4) Welche Serientypen und Übersetzungsmodi (z.B. ohne Untertitelung oder mit inter-/ intralingualen Untertiteln) bevorzugen sie dabei?
- 5) Wie sieht ihr Lernprozess aus? Werden neben dem Zuschauen zusätzliche Aktivitäten unternommen?
- 6) Wie erklären und argumentieren die Lernenden den Lernprozess?
- 7) Inwieweit scheint ihnen diese Form des selbstgesteuerten Lernens effizient zu sein?

Obwohl manche Untersuchungen die subjektive Perspektive Lernender berücksichtigen und Meinungen bzw. Überzeugungen zum Lernen mithilfe audiovisueller Medien erheben, bleiben ihre Ergebnisse auf einem ziemlich allgemeinen Niveau. Als ein Beispiel sei das 2012 beendete internationale Forschungsprojekt *Subtitles and Language Learning* (vgl. Gambier et al. 2015) genannt. Die Zielsetzung dieser Studie liegt meiner nahe, obwohl sie quantitativ ausgerichtet war. Das Ziel der Untersuchung war es, die Meinungen der Teilnehmenden vor und nach einer Experimentphase kennenzulernen, während der mit untertitelten Filmen¹⁷⁶ unterrichtet bzw. gelernt wurde (auch informell). Die Forschenden erhoben Daten in zehn Ländern und erreichten eine Gesamtzahl von ProbandInnen in Höhe von 1.974 (vgl. Mariotti 2015: 86). Obwohl an diesem Projekt auch meine Universität, d.h. die Adam-Mickiewicz-Universität in Polen, teilgenommen hat, wurden hier keine Lernenden befragt, die informell gelernt haben. Darüber hinaus bestanden die Fragebogeneinheiten in den meisten Fällen aus geschlossenen Items, was die Aussagen der Teilnehmenden von vornherein einschränkte. Zudem wurden weder Daten zu individuellen Lernstrategien und -techniken noch zu den Argumentationsstrukturen über die verlaufenden Prozesse erhoben. An diesen Stellen setzt mein Forschungsprojekt an.

¹⁷⁶ Der Begriff *Film* wird in dem genannten Projekt weit verstanden, d.h. Lernende und Lehrende konnten auch andere audiovisuelle Gattungen, wie z.B. Fernsehserien, nutzen.

Die Bedeutung der Reflexion von Lernenden ist für das Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht nicht zu unterschätzen (vgl. Myczko 2015, 2013: 98, 101, Scheele / Groeben 1998: 13). Dörnyei (2005: 216) glaubt, dass die Überzeugungen Lernender einen beachtlichen Einfluss auf die Beherrschung der Fremdsprache ausüben. Zudem vertritt er die Meinung, dass die Erforschung der persönlichen Überzeugungen und Theorien von Fremdsprachenlernenden unser Verständnis des Fremdsprachenlernens bereichern kann (vgl. ebd.: 217). Auch ich bin der Meinung, dass die Bewusstmachung von teilweise impliziten Theorien und deren Kennenlernen seitens der Forschenden und DidaktikerInnen einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des individuellen Lernens leisten sowie in Zukunft zu bestimmten methodischen Entscheidungen bzw. zur Überarbeitung von bestehenden Modellen, Konzeptionen und Theorien (vgl. Jaroszewska 2014: 52) führen können. Zudem profitieren davon gleichermaßen Forschungsteilnehmende, indem sie im Verlauf des Erhebungsprozesses ihrer Theorien bewusst werden, sie reflektieren und gegebenenfalls in Zukunft modifizieren können, falls sich diese als inkohärent oder ineffizient erweisen sollten.

Es bedarf qualitativer Erhebungsmethoden und einer emischen Perspektive, um den hier umrissenen Forschungsgegenstand zu erfassen. Unter dem Begriff *emische Perspektive* wird die Erhebung der Innen- bzw. Binnenperspektive der ProbandInnen verstanden (vgl. Klippel 2012: 43, Mackey / Gass 2005: 163). Persönliche Überzeugungen, Meinungen und Theorien von Personen, die an einer Untersuchung teilnehmen, lassen sich von dritten Personen, d.h. von Forschenden, nicht direkt beobachten. In Studien zu subjektiven Sichtweisen Lernender werden vor allem folgende empirische Methoden eingesetzt: Fallstudien, die auf Interviews beruhen (vgl. z.B. Caspari 2003, Martinez 2008, Mercer 2011), Fragebögen (vgl. z.B. Horwitz 1999, Martinez 2008) und Tagebücher (vgl. z.B. Martinez 2008, Navarro/ Thornton 2011, Stork 2017). Mit einigen Ausnahmen schreiben sich die meisten Untersuchungen in das qualitative Paradigma ein. Dieses Paradigma bildet auch den Rahmen für mein Forschungsprojekt. Meine Forschungsfragen führten mich dazu, mein Forschungsdesign eng in das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (vgl. Groeben et al. 1988) einzubetten, welches sich besonders gut für die Erhebung von latenten und individuellen Theorien sowie von dahinter liegenden Argumentationsstrukturen eignet (vgl. Kap. 5). Ich schließe mich der Definition von *Subjektiven Theorien* nach Groeben, Wahl, Schlee und Scheele an. Ihnen zufolge sind Subjektive Theorien:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
 - die im Dialog-Konsens aktualisierbar- und rekonstruierbar sind
 - als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
 - das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
 - der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
 - deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive Erkenntnis‘ zu prüfen ist.
- (Groeben et al. 1988: 22, kursiv im Original)

Diese Definition impliziert konkrete methodische Lösungen. Die Datenerhebung im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien*, für welches ich mich entschieden habe, erfolgt in zwei Phasen (vgl. Scheele & Groeben 1998). In der ersten Phase (der *kommunikativen Validierung*) wird der Inhalt der Theorien durch (meistens) Interviews erhoben und durch Dialog-Konsens-Methoden verifiziert, worauf in der zweiten Phase (der *explanativen Validierung*) die rekonstruierten Subjektiven Theorien auf ihre Übereinstimmung mit dem tatsächlichen Handeln überprüft werden. Danach können sie mit den „objektiven“ wissenschaftlichen Theorien verglichen werden¹⁷⁷.

Das Forschungsprogramm wird von FremdsprachenforscherInnen oft modifiziert und angepasst (eine Übersicht über die Modifikationen bietet u.a. Martinez 2008: 103-112, vgl. auch Kap. 5.6.). In keiner der von mir gelesenen Studien zu Subjektiven Theorien im Bereich der Fremdsprachenforschung wurden alle im FST beinhalteten methodischen Schritte angewandt. Es wird vor allem auf die Phase der explanativen Validierung verzichtet (vgl. z.B. Behrend 2016, Berndt 2003, Kallenbach 1996, Kursiša 2012, Martinez 2008, Viebrock 2007)¹⁷⁸. Das Ziel dieser Phase ist es, zu überprüfen, „ob die subjektiven Gründe und Ziele auch als ‚objektive Ursachen‘ und Wirkungen der Handlung/en feststellbar sind“ (Groeben/ Scheele 2010: 154). Laut Groeben und Scheele lässt sich diese Ursache-Wirkung-Relation „nur aus der Beobachtungsperspektive der dritten Person“ (ebd.: 154) überprüfen. Allerdings ist nicht für jeden Forschungsgegenstand eine Handlungsvalidierung relevant. Zudem bin ich der Meinung, dass der/die Außenstehende, in diesem Fall die Person der Forscherin, nie sicher sein kann, was die Ursache einer Abweichung von der zuvor rekonstruierten Subjektiven Theorie gewesen ist, da man die Gedanken der Forschungsteilnehmenden nicht „lesen“ kann. Auf die explanative Validierung *sensu stricto* wird deshalb auch in meinem Forschungsprojekt verzichtet. Zudem ist eine externe Beobachtung bei meinem

¹⁷⁷ Eine genaue Beschreibung des zweiphasigen Forschungsprozesses ist in Kapitel 5.3. zu finden.

¹⁷⁸ Für eine genaue Diskussion und häufig erhobene Kritik der explanativen Validierung siehe Kapitel 5.4.

Forschungsgegenstand nicht möglich. Sie würde einerseits die natürliche und informelle Lernumgebung wesentlich beeinträchtigen, andererseits ist sie aus zeitlichen und organisatorischen Gründen unrealisierbar.

In Bezug auf die Erhebung der Subjektiven Theorie und ihrer Struktur sowie auf die kommunikative Validierung werden am häufigsten, dem methodischen Hinweis von Groeben et al. (1988) zufolge, halbstrukturierte Leitfadeninterviews (vgl. z.B. Behrend 2016, Berndt 2003, Caspari 2003, Kallenbach 1996) angewandt. Einige ForscherInnen erheben Subjektive Theorien auch mittels eines einem Fragebogen folgenden vertiefenden Interviews (vgl. z.B. Kursiša 2012, Martinez 2008) oder einer einem problemzentrierten Interview ähnelnder Gesprächsform (vgl. Viebrock 2007). Ergänzend zur eigentlichen Erhebung des Inhaltes einer Subjektiven Theorie werden in manchen Studien auch u.a. Fragebögen (vgl. z.B. Kallenbach 1996, Kursiša 2012, Martinez 2008), Tagebücher (vgl. z.B. Kursiša 2012, Martinez 2008), Selbstevaluationen (vgl. Behrend 2016, Kursiša 2012, Warneke 2007) oder Gruppendiskussionen (vgl. Martinez 2008, Schmelter 2004¹⁷⁹) angewandt. Berndt (2003), Kursiša (2012) und Schmelter (2004) ergänzen die erhobenen Daten auch um die Perspektive von Lehrpersonen und führen mit ihnen Interviews durch. In Betracht auf den Einsatz von Dialog-Konsens-Methoden wird hauptsächlich auf die Heidelberger Struktur-Lege-Technik zurückgegriffen (vgl. z.B. Behrend 2016, Berndt 2003, Caspari 2003¹⁸⁰, Kallenbach 1996). Um diesen Prozess zu erleichtern, formulieren viele ForscherInnen die von Scheele und Groeben (1988) verwendeten Relationsbezeichnungen in mehr allgemeinsprachliche um¹⁸¹ (vgl. z.B. Behrend 2016, Kursiša 2012) oder nutzen nur eine Auswahl von ihnen (vgl. z.B. Kallenbach 1996). In der empirischen Studie von Kursiša (2012) erfolgt das Strukturlegen bereits während des Interviews und erfüllt nicht die Funktion einer Validierung, sondern dient als Vertiefung und Visualisierung des Strukturbildes. Viebrock verzichtet auf eine Struktur-Lege-Technik, weil sie solche als „zugleich zu komplex und zu differenziert“ (2007: 67) betrachtet. Zur kommunikativen Validierung legt die Forscherin den ProbandInnen ihre schriftliche Interpretation des Interviews vor. Während der eigenen Analyse skizziert sie allerdings das sich ergebende Strukturbild. Um ProbandInnen zur

¹⁷⁹ Schmelters Forschungsdesign liegt allerdings weit vom engen Verständnis des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien*.

¹⁸⁰ Anstatt von einzelnen Konzept-Kärtchen nutzt Caspari Statements zur Erstellung der Strukturbilder (vgl. 2003: 117f.).

¹⁸¹ Zur Vereinfachung der Relationsbezeichnungen regen auch Scheele, Groeben und Christmann (vgl. 2014) an, indem sie eigene Vorschläge für die Verallgemeinsprachlichung anbieten.

weiteren Reflexion anzuregen, führt Viebrock eine Unterrichtbeobachtung und ein zweites, der Beobachtung folgendes, Interview durch. Die Autorin unterstreicht, dass es sich hierbei um keine Handlungsvalidierung handelt, denn es wird nicht die „Stimmigkeit und Qualität der erhobenen subjektiven Theorien“ überprüft, und nennt diesen Schritt „argumentative Validierung“ (ebd.: 70). Auf die kommunikative Validierung haben u.a. Caspari (vgl. 2003) und Martinez (vgl. 2008) verzichtet.

In meiner Studie verzichte ich, wie bereits oben erwähnt, auf die explanative Validierung. Nichtsdestoweniger ist eine zwei-Phasen-Struktur für die Untersuchung vorgesehen. In der ersten Phase werden die ProbandInnen bewusst ihren Lernprozess beobachten und ihn in einem Tagebuch festhalten. In der zweiten Phase erfolgt die Erhebung der Subjektiven Theorie und ihre kommunikative Validierung. Den Einsatz eines Tagebuches finde ich sowohl für Erhebungszwecke als auch für die ProbandInnen hilfreich. Neben dem eigentlichen Anschauen von Fernsehserien bilden zusätzlich unternommene Aktivitäten einen bedeutsamen Teil meiner Forschungsfragen. Sie lassen nämlich die Bedeutsamkeit des Lernprozesses und den Fokusgrad einschätzen. Lernende haben dank dem Tagebuch die Möglichkeit, alle unternommenen Handlungen in Ruhe aufzulisten, ohne davor in einem Interview dazu angespornt zu werden. Zudem ermöglicht das Tagebuch den Lernprozess und die jedes Mal zu treffenden Entscheidungen bewusst zu reflektieren. Dabei kann der Einfluss externer Faktoren auf das Lernen mitberücksichtigt werden. Dank dieser Maßnahme, die mir unabdingbar scheint, können die Erkenntnisse aus dem Rezeptionstagebuch in der zweiten Phase durch Interviews ergänzt und validiert werden.

Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* ist keine Erhebungsmethode im engeren Sinne, es bildet nur einen gewissen Rahmen für die Datenerhebung und -analyse. So sind z.B. das halbstrukturierte Interview oder die Heidelberger Struktur-Legetechnik, kein fester Bestandteil des Programms, sondern lediglich eine Empfehlung (vgl. Scheele / Groeben 1998: 22f.). Die im Rahmen der Fremdsprachenforschung durchgeführten und bereits oben genannten Studien verstehen ihre Designs als in das modifizierte Forschungsprogramm eingebettete Fallstudien (vgl. u.a. Behrend 2016, Kallenbach 1996, Martinez 2008, Warneke 2007) oder Interviewstudien (vgl. Caspari 2003). Eine Fallstudie ist eine empirische Untersuchung, die einen Forschungsgegenstand in ihrer Tiefe und Breite, in einer realen, nicht von dritten beeinflussten Umgebung erfasst. Yin (2003) definiert den Begriff *Fallstudie* (eng. *case study*) folgendermaßen:

1. A case study is an empirical inquiry that
 - investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when,
 - the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.
2. The case study inquiry
 - copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
 - benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.

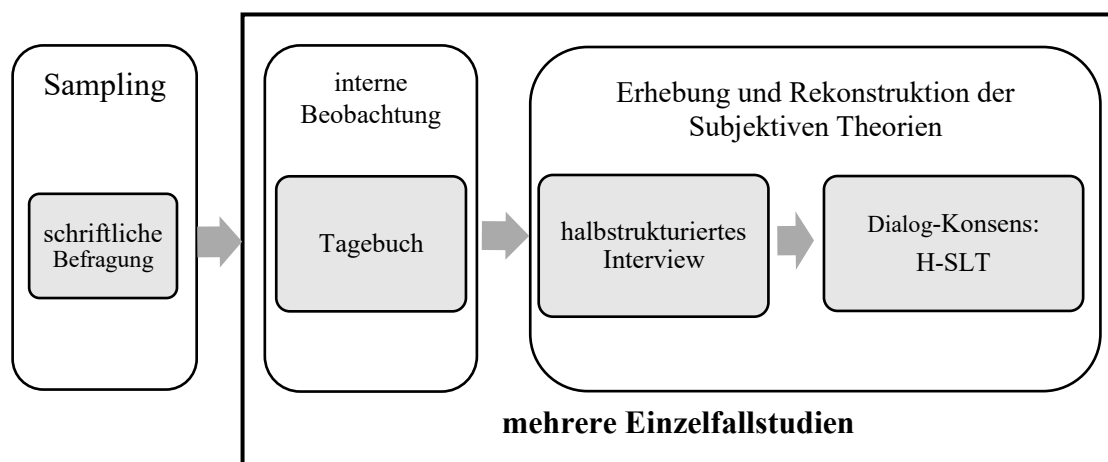
(Yin 2003: 13f.)

Fallstudien weisen sowohl Vor- wie Nachteile auf. Zu den Vorteilen zählt Duff folgende Merkmale (vgl. Duff 2008: 43-47):

- Fallstudien liefern detaillierte Beschreibungen (*rich description*),
- sie charakterisieren sich durch die Tiefe der Analyse,
- die Ergebnisse generieren neue Hypothesen und Modelle,
- die Perspektiven und Methoden werden häufig trianguliert,
- Fallstudien liefern Beweise für Veränderungen und Entwicklungen, da sie häufig langfristig angelegt sind,
- neben typischen Fällen werden auch besondere, kritische und untypische Fälle berücksichtigt, die in quantitative Studien keinen Eingang finden.

Auf der einen Seite können dank Fallstudien neue Einblicke in bisher wenig beforschte Lernkulturen und Situationen gewährt werden. Auf der anderen Seite können ihre Ergebnisse nicht verallgemeinert und generalisiert werden. Zu den Nachteilen von Fallstudien zählt Dörnyei, dass sie häufig im Vergleich zu großen experimentellen Studien schlechter abschneiden (vgl. 2007: 155). Dabei vergesse man, dass die Methoden zu verschiedenen Forschungsansätzen gehören und andere Ziele verfolgen. Um Unzulänglichkeiten zu vermeiden, empfiehlt der Autor, *multiple-case*-Studien anzustreben. Auf der anderen Seite kann, laut Duff, „a single case (...) be sufficiently representative (or, rather, unique), fascinating, complicated, triangulated, longitudinal, and so on, for your purposes“ (Duff 2012: 105). Die Wahl der Anzahl von Fällen sollte also der Forschungsperson überlassen werden und dem Forschungsgegenstand gerecht sein. In Forschungsprojekten zu Subjektiven Theorien im Rahmen der Fremdsprachenlern- und Lehrforschung reichen sie beispielsweise von 8 (vgl. Viebrock 2007) bis zu 17 (vgl. Kallenbach 1996), wobei in allen Untersuchung nach der Analyse nur ausgewählte Fälle präsentiert und diskutiert werden. Durchschnittlich beschränkt sich die Anzahl der Präsentationen auf fünf Fälle.

Duff unterscheidet in Anlehnung an Yin (2003) drei Typen von Fallstudien: explorative, deskriptive und explanative (vgl. Duff 2008: 31f.). Die Differenzierung erfolgt nach der Kategorie des Zieles. Eine explorative Fallstudie erfüllt oft die Rolle einer Pilotstudie und beabsichtigt Forschungsfragen oder Hypothesen für weitere Forschungsstudien zu generieren. Eine deskriptive Fallstudie hat zum Ziel, einen Sachverhalt möglichst genau zu beschreiben. Explanative Fallstudien hingegen sollen bereits formulierte Theorien testen sowie Kausalitäten aufzeigen (vgl. Duff 2008: 32). Angesichts dieser Ausführungen beabsichtige ich, eine deskriptive Fallstudie durchzuführen. Das vorliegende Forschungsprojekt ist weder eine Pilotuntersuchung noch eine Kausalitätsstudie. Obwohl Fallstudien mit langfristigen Forschungsprojekten assoziiert werden, weist Duff (vgl. 2014: 7) darauf hin, dass es auch Kurzzeituntersuchungen gibt, die aus intensiven Interviews, Beobachtungen, der Erhebung retrospektiver Daten oder einer Dokumentenanalyse bestehen. Ich verstehe meine Studie als keine typische Langzeitstudie. Es werden nämlich keine Veränderungen in den Theorien und im Verhalten erforscht. Dennoch, trotz keiner Beabsichtigung, dauerte die Phase der empirischen Untersuchung mehrere Monate.



Die der eigentlichen Datenerhebung vorangehende schriftliche Befragung soll zwei Funktionen erfüllen. Zum einen dient sie der Auswahl entsprechender Fälle, zum anderen liefert sie erste Daten zur deren Beschreibung und beeinflusst die Erstellung der

Fragenliste für die halbstrukturierten Interviews. Auf die Auswahlkriterien der Fälle wird im weiteren Teil im Kontext des Samplings und der Datenerhebung eingegangen.

Grotjahn erwähnt das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* als ein Beispiel für eine gelungene „Methodenintegration“ im Sinne von Triangulation (2006: 260). Der zweiphasige Verlauf, in dem die kommunikative und explanative Validierung für ihren Gegenstand anderer Methoden bedürfen, integriert in sich von Anfang an eine Methodentriangulation, die jedoch von den AutorInnen als solche nicht explizit genannt wird. Uwe Flick liefert eine weite Triangulation-Definition, welcher ich mich anschließe:

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.

(Flick 2008, zitiert in Flick 2010: 281)

Aus der Definition geht hervor, dass Flick drei Typen von Triangulation unterscheidet, wobei er diese Liste durch eine weitere Form ergänzt und sich dabei auch auf die Typologie von Denzin (1970) beruft (vgl. Flick 2010: 281). Er differenziert zwischen:

- Daten-Triangulation,
- Forscher-Triangulation,
- Theorien-Triangulation,
- Methoden-Triangulation.

Anhand dieser Typologie verstehe ich mein in das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* eingebettete Projekt als ein Beispiel von Methoden-Triangulation, da mehrere Methoden angewandt werden, um die subjektive Sicht der ProbandInnen zu erfassen, d.h. Interview, Rezeptionstagebuch und eine Struktur-Lege-Technik. Dieser Typ von Triangulation wird von Aguado (vgl. 2014: 50) als die am weitesten verbreitete Form betrachtet. Darüber hinaus unterscheidet die Forscherin eine methodeninterne (z.B. zwei unterschiedliche Interviewtypen) und methodenübergreifende Triangulation (z.B. Interview und Beobachtung, vgl. ebd.: 50). Aguado und der Explikation von Settinieri

zufolge schreibe ich mein Forschungsdesign der *between-method-Triangulation* (vgl. Settinieri 2015: 22), also einer methodenübergreifenden Triangulation, zu. Mein Forschungsdesign kann zudem als Datentriangulation verstanden werden, da mehrere Datenquellen in die Gesamtanalyse einbezogen werden, „die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und/oder in unterschiedlichen Kontexten erhoben werden und/oder die von unterschiedlichen Probanden stammen“ (Aguado 2014: 49f.). In meiner Untersuchung werden die Daten sowohl zu unterschiedlichen Zeitpunkten als auch von mehreren an der Forschung teilnehmenden Probanden erhoben. Nach Settinieri (vgl. 2015: 18-21) kann der Einsatz einer Triangulationsstrategie sowohl der Validierung als auch der Erweiterung der Erkenntnisse dienen. Die von mir angewandten Methoden verfolgen beide Zielsetzungen. Die Ergänzung der Tagebücher durch die Interviews ermöglicht einerseits einen Erkenntniszuwachs, andererseits werden die zuerst erhobenen Daten sowohl durch Interviews als auch durch die Heidelberger Struktur-Lege-Technik validiert.

6.2. Datenerhebungs- und -validierungsinstrumente

6.2.1. Tagebuch

Tagebücher erfüllen vielfältige Funktionen und können sowohl im Privatleben, im Rahmen von Forschungsstudien, während Therapien oder als literarischer Text verfasst werden, als auch zum Lernen dienen (*Lerntagebücher*, siehe weiter unten). Als introspektives Erhebungsinstrument ermöglicht es Forschungsteilnehmenden, ihre Handlungen und interne Prozesse bewusst zu beobachten, sie schriftlich festzuhalten und zu reflektieren. Zudem schafft es Flexibilität, da ProbandInnen in einem großen Maße selbst bestimmen können, zu welcher Zeit sie ihre Eintragungen vornehmen (vgl. Gass/Mackey 2007: 48). Dabei werden Forschungsgegenstände in ihrem natürlichen Kontext untersucht und Ergebnisse können zu Erkenntnissen führen, die aus der reinen ForscherInperspektive nicht zugänglich wären (vgl. Bolger et al. 2003: 580). Aufgrund von diversen Einsatzmöglichkeiten und Textformen formulierte Stork sieben Dimensionen, die zur Beschreibung von Tagebuchformen genutzt werden können:

Dimension	Ebene	Achse
1	Initiator	persönlich motiviert ← → von anderen initiiert
2	Öffentlichkeit	nicht öffentlich ← → öffentlich
3	personaler Bezug	monologisch ← → dialogisch
4	Schreiber	allein ← → gemeinsam mit anderen

5	Sicht	Sicht auf sich selbst $\leftarrow \rightarrow$ Sicht auf andere(s)
6	Reflexion	Darstellung von Ereignissen / Erfahrungen $\leftarrow \rightarrow$ Reflexion
7	Strukturvorgabe	unstrukturiert $\leftarrow \rightarrow$ strukturiert

Abb. 7 Dimensionen zur Beschreibung von Tagebuchformen (Stork 2017: 21)

Die von Stork definierten Dimensionen sollten nicht dichotomisch verstanden werden. Vielmehr sind es Endpunkte auf Achsen, deswegen kann es bei jeder Dimension mehrere Ausprägungen und diesbezügliche Tagebuchformen geben. Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Tagebuch wird von einer dritten Person, d.h. der Forscherin, initiiert und nur ihr zu Analysezwecken bereit gestellt. Im Hinblick auf die Dimension der Öffentlichkeit ist es also weder privat noch vollkommen öffentlich, wie z.B. Weblogs. Das Tagebuch hat einen monologischen Charakter und wird von einer Person, also allein, vervollständigt. Obwohl es dem/der ProbandIn bewusst ist, dass das Tagebuch von der Forscherin gelesen wird, kann hier von keinem Dialog die Rede sein. Die einzelnen Einträge werden nicht an die Forscherin adressiert. Im Gegensatz zu monologischen Tagebüchern werden klassische dialogische (Lern-)Tagebücher von zwei oder mehr Personen regelmäßig geführt (z.B. SchülerIn-Lehrperson oder SchülerIn-SchülerIn) und dienen einem Erfahrungsaustausch und chronologischer Reflexion (vgl. Stork 2012: 70). Alle das Tagebuch ergänzenden Personen nehmen dabei Bezug auf die vorangehenden Beiträge anderer TeilnehmerInnen und führen somit einen Dialog miteinander. In Hinsicht auf die fünfte Dimension richten sich die Beobachtungen des/der TagebuchschreiberIn auf sich selbst und die Erfahrungen bezüglich der eigenen Serienrezeption. Im Tagebuch werden sie vor allem dargestellt. Gleichzeitig regt das Tagebuch die ProbandInnen zur Reflexion an, obwohl keine gezielt reflexionsfördernde Fragen darin enthalten sind (wie es z.B. Fragen nach den Beweggründen tun). Die Form des Tagebuches ist streng strukturiert und ähnelt einem Selbstbeobachtungsprotokoll. Es sind sowohl Kriterien und Fragen vorgegeben als auch ein Leitfaden beigelegt, in dem alle Kategorien erklärt werden (vgl. Anhang 3¹⁸²).

Neben den von Stork formulierten Dimensionen für aller Art Tagebücher werden in der einschlägigen Literatur Tagebücher als Datenerhebungsinstrument oft nach den Ausfüllungsbedingungen klassifiziert. Bolger et al. unterscheiden drei Typen von Tagebücher-Studien: *intervall*- und *signal*- (also zeitabhängige) sowie *event*-bedingte

¹⁸² Die Nummerierung der Anhänge entspricht der Chronologie ihres Einsatzes im Datenerhebungsprozess.

Tagebücher (vgl. Bolger et al.: 588). Beim ersten Typ werden Tagebücher in regelmäßigen, früher festgelegten Zeitabständen ergänzt, beim zweiten wird ein signalisierendes Gerät benutzt (z.B. ein Pager), um die ProbandInnen zum Eintragen anzuregen (vgl. Dörnyei 2007: 156). Bei event-bedingten Studien wird das Tagebuch jedes Mal ausgefüllt, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden, z.B. das Auftreten bestimmter Phänomene oder die Teilnahme an besonderen Geschehen. Somit ist auch das von mir vorbereitete Tagebuch ein *event*-bedingtes, denn ProbandInnen verfassen Einträge jedes Mal, wenn sie eine Fernsehserienfolge sehen.

Die Tagebücher in meiner Studie wurden von den Forschungsteilnehmenden während ihrer Serienrezeption und evtl. ihres selbstgesteuerten Lernens mit (un)übersetzten Fernsehserien geführt. Obwohl der Serienkonsum bei allen meinen ProbandInnen mit selbstgesteuertem Lernen einhergeht, ist die Form des Instrumentes kein *Lerntagebuch*. Der Unterschied zwischen verschiedenen Formen von *Tagebüchern* und einem *Lerntagebuch* besteht darin, dass im *Lerntagebuch* der Fokus bewusst auf die eigenen Lernprozesse gelegt wird und diese auch darin reflektiert werden (vgl. Stork 2017: 33, 45, 55, auch Stork 2010). Ein *Lerntagebuch* wird vor allem in formeller Bildung angewandt, kann in jedem Schulfach eingesetzt werden und zeichnet sich nicht selten durch eine dialogische Form aus (z.B. SchülerIn – Lehrperson, vgl. Stork 2017: 80, 131ff.). In dem von mir vorstrukturierten Tagebuch richtet sich der Fokus auf die Serienrezeption und nur in einem sehr geringen Maße auf das Lernen (z.B. durch Fragen wie: „Hast du vor, während oder nach dem Sehen zusätzliche, verständnis- oder sprachlernfördernde Handlungen unternommen? Wenn ja, welche?“). Es gibt kaum Raum für eine Lernreflexion. Die Form kommt einem Selbstbeobachtungsprotokoll zur Serienrezeption nahe.

Nach dem Prinzip des *event-based* Designs werden die Einträge bei jedem Zuschauen ergänzt und erzielen eine Gesamtzahl von 10 Einträgen. Die Entscheidung für 10 Einträge hängt mit der durchschnittlichen Länge einer Serienstaffel zusammen. Einerseits ermöglicht diese Anzahl, über einen längeren Zeitraum den eigenen Serienkonsum zu beobachten. Andererseits können Personen, die mehrere Folgen in einer Sitzung konsumieren, im Tagebuch verschiedene Serien berücksichtigen und eventuelle damit verbundene Differenzen festhalten. Eine den TeilnehmerInnen gestellte Bedingung war, dass die Einträge mindestens einmal pro Woche (wie beim „traditionellen“ Fernsehkonsum) vorgenommen werden sollten. Somit sollte eine Verlängerung der

Datenerhebung auf über 3 Monate verhindert werden. In den Einträgen sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- welche Serie und Folge(n) gesehen werden sowie Uhrzeit und Dauer der Rezeption,
- gewähltes Medium / Quelle (z.B. DVD, Internet, Fernsehen, Netflix),
- Sprache der Serie,
- gewählte Sprachversion (z.B. Originalton, intra-/interlinguale Untertitelung, Voice-over),
- Lernziel(e) und Motivation als auch spontane Veränderungen der ursprünglichen Ziele (z.B. Veränderung vom Vokabellernen zur reinen Unterhaltung),
- zusätzlich unternommene Lernhandlungen,
- zusätzlich unternommene Tätigkeiten im Hintergrund (z.B. Fernsehen, Bügeln, Fitness).

Das Tagebuch enthält vor allem offene Fragen. In vielen Punkten wird auch um Begründungen gebeten. Im letzten, zusätzlichen Punkt konnten eigene Kommentare, Ergänzungen oder Besonderheiten angeführt werden. Die Texte wurden von mir gendergerecht formuliert und per „du“ adressiert¹⁸³. Alle Forschungsteilnehmenden haben von mir vorab vorgefertigte Tagebücher in Heftform per Post erhalten, die Fragen zu den oben genannten Aspekten beinhalten (vgl. den Auszug aus dem Serienrezeptionstagebuch im Anhang 3). Nach dem Ausfüllen wurden sie der ForscherIn zurückgeschickt. Alle getragenen Kosten wurden den ProbandInnen beim persönlichen Treffen rückerstattet.

Außer dem Einsatz des Tagebuches als introspektives Erhebungsinstrument wurde von mir zusätzlich ein wissenschaftliches Tagebuch als Unterstützung und Begleitung für den ganzen Forschungsprozess geführt. Solcher Tagebuchtyp wird in der qualitativen Forschung des Öfteren als Hilfsmittel eingesetzt. Nach Stork kann es diverse Funktionen erfüllen,

z.B. Schutz vor dem Vergessen, Unterstützung des kreativen Prozesses der wissenschaftlichen Arbeit, flexibles Instrument, um die Entwicklung eines Gedankens von der ersten Phase der Inspiration bis hin zur Explikation und der Evaluation eigener Forschungsergebnisse zu begleiten, Methode des Selbstmanagments sowie Festhalten von Beobachtungen und Ergebnissen der Feldforschung.

(Stork 2017: 10)

¹⁸³ Die Anredeform „du“ ist in Polen üblich auch in Bezug auf fremde Personen, besonders wenn sie jung sind. Die meisten meiner ProbandInnen sind nicht älter als 40 Jahre alt. Zudem erhält somit ein Tagebuch eine etwas dialogische Form. Die TagebuchschreiberInnen können sich direkter angesprochen fühlen.

Während meiner Studie hielt ich im wissenschaftlichen Tagebuch meine Gedanken, Konzeptionen und Skizzen der Forschungsmethodologie und Erhebungsinstrumente als auch alle Daten, Orte, Uhrzeiten und Kommentare zu den persönlichen Treffen mit den ProbandInnen fest. Darüber hinaus zeichnete ich wichtige Gedanken während der Analyse sowie heranzuführende Zitate auf. Das wissenschaftliche Tagebuch wird wegen seiner Form und Medium (Heft) nicht der vorliegenden Arbeit beigelegt.

6.2.2. Interview

Das zentrale Untersuchungsinstrument für die Erhebung einzelner Subjektiver Theorien bildet in meinem Forschungsprojekt das Interview. Mey und Mruck liefern einen Überblick über die wichtigsten Interview-Verfahren und differenzieren zwischen 14 verschiedenen Interview-Typen (vgl. Mey und Mruck 2010: 424-427). Ihre Liste der Einzelpersonen-Interviews könnte man noch durch die von Forschenden moderierten Gruppendiskussionen und Fokusgruppen ergänzen (vgl. Poscheschnik et al. 2010: 106f.). Verschiedene Interview-Verfahren unterscheiden sich in dem Grad ihrer Strukturiertheit und Offenheit auf die Freiheit des Interviewten beim Erzählen (vgl. Poscheschnik et al. 2010: 100f.). Für die vorliegende Studie habe ich mich für ein semistrukturiertes Interview entschieden, welches nach Daase et al. „die am häufigsten vorkommende Interviewform in den angewandten Sprachwissenschaften“ (2014: 111) sei. In vielen Studien, insbesondere zu Subjektiven Theorien, wird diese Interviewform auch als *halbstrukturiert* oder *halb-standardisiert* bezeichnet. Nach einigen ForscherInnen gibt es aber einen gewissen Unterschied zwischen einem semistrukturierten und halbstrukturierten Interview. Sowohl Mey und Mruck (vgl. 2010) als auch Poscheschnik et al. (vgl. 2010) deuten darauf hin, dass das *halbstrukturierte Interview* eine für das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* kennzeichnende Interviewform sei und sich u.a. dadurch charakterisiere, dass es aus zwei Teilen bestehe: dem eigentlichen Interview und einer Struktur-Lege-Technik¹⁸⁴. Der Begriff *semistrukturiertes Interview* dagegen beziehe sich nur auf den Grad der Strukturiertheit des Gesprächs (vgl. Daase et al. 2014). Allerdings findet man in Texten von Groeben, Scheele und anderen AutorInnen zum FST keine solchen Explikationen. Die AutorInnen empfehlen lediglich, „halb-standardisierte Interview-Leitfäden“ als eins von möglichen Instrumenten zur Erhebung von Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite anzuwenden (vgl. Groeben et al. 1988: 149) und plädieren

¹⁸⁴ Die Struktur-Lege-Technik bildet allerdings keinen zweiten Teil des halbstrukturierten Interviews, sondern ist als ein Teil der kommunikativen Validierung zu betrachten (vgl. Kap. 5.3.1.).

auch dafür, weil sich diese Interviewform in vielen Untersuchungen zu Subjektiven Theorien gut bewährt hat (vgl. Scheele / Groeben 2010: 509). Im Hinblick auf diese Erläuterungen und die zuerst beschriebene Differenzierung kann festgestellt werden, dass das von mir gewählte Interviewverfahren sowohl als ein semistrukturiertes als auch als ein halbstrukturiertes Interview gelten kann.

Die semistrukturierte Form des Interviews ermöglicht einerseits, relevante Elemente aus meinen Forschungsfragen und vorher ausgefüllten Tagebüchern in die Leitfragen einzubauen sowie eine gewisse Kontrolle über das Vorgehen zu bewahren. Andererseits gibt sie den interviewten Personen den Freiraum, über ihre Theorien einigermaßen frei und unstrukturiert zu berichten. Insbesondere bei sehr individuellen Lernendenvariablen, wie es Meinungen und Überzeugungen sind, kann der/die Forschende nie auf alle Möglichkeiten vorbereitet sein. Ein strukturiertes Interview würde dazu führen, dass viele wertvolle potenzielle Daten unbemerkt und unbekannt blieben. Der Einsatz einer vollkommen unstrukturierten Form hingegen (wie z.B. das ethnografische oder narrative Interview) könnte wiederum darin resultieren, dass die Befragten gar nicht auf die im Zentrum des Forschungsprojekts stehenden Punkte eingehen würden. Darüber hinaus eignen sich semistrukturierte Interviews nach Daase et al. besonders gut für Forschungsvorhaben, „zu denen bereits ein guter Überblick hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens besteht, so dass vorab gezielt Fragen formuliert werden können, deren Antwort aber nicht durch vorgefertigte Antwortkategorien in ihrer Tiefe und Breite beschnitten werden“ (2014: 111). Fremdsprachenlernen mittels audiovisueller Medien und Untertitelung ist bereits sehr breit beforscht. Gambier (vgl. 2015) gibt einen Forschungsüberblick über 250 Quellen, die zwischen 1983 und 2012 veröffentlicht wurden. Für mein Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass es einen guten Überblick über den Forschungsgegenstand gibt, welcher auch in den vorherigen Kapiteln dargelegt wurde, sowie, dass Interviewfragen formuliert werden können, die fast das ganze Konstrukt „abdecken“ könnten. Trotzdem kann nicht vorhergesehen werden, welche Antworten gegeben werden könnten, da es sich um subjektive, sehr individuelle Lerntheorien, Meinungen und Lerntechniken handelt.

Groeben et al. empfehlen, drei Typen von Fragen während der Erhebung von Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite anzuwenden: hypothesen-ungerichtete, hypothesen-gerichtete Fragen und Störfragen (vgl. 1988: 149, auch Scheele / Groeben 1988: 35ff., Scheele / Groeben 2010: 509). Die erste Gruppe bilden offene Fragen, welche ProbandInnen zur Formulierung von beispielsweise Definitionen oder Erklärungen

anspornen. Hypothesen-gerichtete Fragen sind Fragen, die auf wissenschaftliche Arbeiten Bezug nehmen und dazu dienen, die aus ihnen fließenden Erkenntnisse im Interview zu thematisieren. Störfragen dagegen sollten zur Konfrontation mit alternativen Sichtweisen und zur Präzisierung von Inhalten eingesetzt werden. Wichtig dabei ist, dass vorherige Erläuterungen der interviewten Person nicht in Frage gestellt werden und dass nicht der Eindruck entsteht, dass sie falsch oder ungültig sind. Vielmehr geht es darum, Forschungsteilnehmende zu einer kritischen Reflexion anzuregen, sodass sie ihre Aussagen bestätigen oder eventuell ablehnen (vgl. Groeben et al. 1988: 149f.). Es wurden alle drei genannten Fragetypen während des Interviews in meiner Forschungsstudie eingesetzt. Darüber hinaus gab es weitere Ergänzungsfragen bei Explikation bedürftigen Inhalten und Fragen, die gezielt auf die Struktur der Subjektiven Theorie gerichtet waren, z.B. durch Formulierungen wie: „Was hat einen Einfluss auf...?“, „Wodurch charakterisiert sich ...?“, „Was ist die Ursache dafür?“. Die auf diese Weise erhobenen Daten bilden eine wesentliche Hilfe für die Rekonstruktion der jeweiligen Subjektiven Theorien im Rahmen der zeitlich folgenden Dialog-Konsens-Methode.

Auf der Grundlage meiner Forschungsfragen konnten für den Interviewleitfaden bestimmte thematische Bereiche festgelegt werden. Alle Fragen wurden thematisch in folgender Reihenfolge gegliedert:

- 1) Sprachlernbiographie
- 2) Sprachenlernen – Beschreibung und Definition
- 3) Fernsehserien - Beschreibung und Definition
- 4) Lernen mithilfe von fremdsprachigen Fernsehserien
- 5) Nutzung von verschiedenen Sprachversionen (Übersetzungsmodi)
- 6) Lerntechniken und -strategien
- 7) Lerneffekte und Fortschritte
- 8) Vergleich des Lernens zwischen Fernsehserien in verschiedenen Fremdsprachen
- 9) Hauptmotiv – Zusammenfassung.

Diese Reihenfolge ist damit begründet, dass die ProbandInnen zuerst allgemein und frei über ihre bisherigen Lernerfahrungen berichten können und auf diese Art und Weise eventuelle Hemmungen abgebaut werden können. Erst dann gehen die Fragen auf Einzelheiten und Argumentationen ein. Die festgelegte Reihenfolge hat sich auch im Rahmen der Pilotstudie als am besten bewährt. Allerdings diente sie lediglich als Muster und wurde manchmal während des Interviews modifiziert, wenn der Gesprächsverlauf

dazu veranlasste. Jede Kategorie im Leitfaden beinhaltet mehrere Fragen, die im Interview gestellt werden können, um den untersuchten Gegenstand in seiner Tiefe und Breite zu erfassen. Falls die interviewte Person selbst auf gewisse Punkte einging, wurden nur Ergänzungs- bzw. Störfragen dazu gestellt. Einige Fragen konnten auch ausfallen, falls sie auf den/die Forschungsteilnehmende nicht zutrafen. Der Leitfaden wurde in zwei Versionen erstellt, da die Fragen gendergerecht formuliert wurden. Im Anhang 4 befindet sich ein Beispiel von einem noch nicht personalisierten Interviewleitfaden, d.h. bevor Erkenntnisse aus dem Tagebuch und der Umfrage darin berücksichtigt wurden.

Die AutorInnen des FST empfehlen, die Interviews nicht länger als eineinhalb Stunden zu halten (vgl. Scheele / Groeben 2010: 513). Bei einer längeren Dauer könnte nämlich die Komplexität der Subjektiven Theorie zu groß sein und somit die Strukturrekonstruktion im Rahmen des danach folgenden Struktur-Lege-Verfahrens den darin ungeübten ProbandInnen wesentlich erschweren. Die Interviews im Rahmen meiner Studie dauerten zwischen 68 bis maximal 126 Minuten. Das längste Interview (mit Karol – Pseudonym) wurde mehrmals durch Telefonanrufe gestört. Der Interviewte erzählte auch eine sehr lange Sprachlerngeschichte und viele Anekdoten. Aufgrund der langen Interviewdauer und der aufgetretenen Störungen wird er nicht in den Einzelfallbeschreibungen berücksichtigt. Alle anderen Interviews dauerten im Durchschnitt 95 Minuten.

6.2.3. Dialog-Konsens-Verfahren

Das Ziel des Einsatzes von Dialog-Konsens-Methoden ist es, zu „sichern, daß das Erkenntnis-Subjekt auch tatsächlich das versteht, was das Erkenntnis-Objekt verstanden haben will“ (Groeben et al. 1988: 137). Gemeint damit wird die Verständnissicherung seitens der Forschungsperson. Im Gegensatz zum klassischen Kriterium der Intersubjektivität unter den Forschenden wird in Dialog-Konsens-Methoden die Zustimmung des/der ProbandIn als „oberstes Validitätskriterium für die Erfassung der Innensicht“ betrachtet (Scheele / Groeben 2010: 507). Dabei wird kein Anspruch auf Realitätsadäquanz erhoben (vgl. ebd.: 507). Nach einer Analyse von Interviewdaten treffen sich beide Forschungsseiten erneut, um die Ergebnisse zu validieren, ergänzen, gegebenenfalls modifizieren oder aktualisieren. Im Falle der Erhebung Subjektiver Theorien wird erst dann die Struktur der Theorie rekonstruiert. In qualitativen Studien, deren Ziel die Erfassung von subjektiven Sichtweisen ist, ist es von besonderer Bedeutung, die gewonnenen Erkenntnisse zu validieren und somit möglichen

(ungewollten und unbeabsichtigten) Veränderungen und Schwerpunktverschiebungen in der Ergebnisrepräsentation zu entkommen.

Dialog-Konsens-Methoden (auch *Dialog-Hermeneutik* genannt, vgl. z.B. Scheele / Groeben 2010: 506) wurden im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* entwickelt und im Laufe der Jahre ansatzweise aktualisiert (vgl. Scheele / Groeben 2010: 506). Für meine Studie entschied ich mich als Verfahren für die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT), die von Scheele und Groeben zur Validierung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite empfohlen wird (vgl. 1988:34, 64, auch 2010: 517ff.)¹⁸⁵. Sie ist die „älteste Variante eines Struktur-Lege-Verfahrens“ (Scheele / Groeben 2010: 510), die in der Dialog-Hermeneutik eingesetzt wird. Zugleich ist sie die umfangreichste und die am besten geeignete Technik für die Rekonstruktion Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite, denn sie erfasst sowohl beschreibende als auch erklärende Anteile der Subjektiven Theorien (vgl. ebd.: 510). Subjektive Theorien mittlerer Reichweite sind „handlungserklärend, -rechtfertigend oder -leitend“ (Scheele / Groeben 1988: 34) und beziehen sich nicht nur auf die Erklärung eigener einzelner Handlungen sondern auf ganze Handlungskategorien (vgl. ebd.: 34). Da dieser Typ von Subjektiven Theorien so breit, differenziert und dynamisch ist, sind die Erläuterungen subjektiver Theoretiker auch manchmal inkohärent oder gar widersprüchlich (vgl. ebd.: 35). Die Komplexität und Aspekten-Vielfalt meines Forschungsgegenstandes widerspiegeln sich in den Subjektiven Theorien der Befragten. Eine Visualisierung und Erstellung komplexer „Mindmaps“ könnte Forschungsteilnehmenden behilflich sein, ihre Überzeugungen zu verbalisieren und konkretisieren. Diese Methode ermöglicht es auch, die formalen Beziehungen zwischen den einzelnen kognitiven Konzepten aufzuzeigen und die Argumentationsstruktur zu ordnen. Bei bildungsfernen oder jungen ProbandInnen hingegen könnte sie kontradiktorisch wirken, da sie abstraktes und logisches Denken erfordert. Deswegen empfehlen Scheele und Groeben diese Technik vor allem bei AkademikerInnen zu nutzen (vgl. ebd.: 511). Sie wird ebenso von vielen Forschenden im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung zur Rekonstruktion von Subjektiven Theorien

¹⁸⁵ Für andere Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methoden wie z.B. das Flussdiagramm, die Ziel-Mittel-Argumentation (ZMA), die Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA) oder das alltägliche Struktur-Lege-Spiel, vgl. beispielsweise Scheele / Groeben (1988), Scheele / Groeben (1998: 22f.), Scheele / Groeben (2010), Scheele / Groeben / Christmann (2014).

eingesetzt (vgl. z.B. Behrend 2016, Berndt 2003, Caspari 2003¹⁸⁶, Kallenbach 1996). Die H-SLT dient sowohl der Validierung als auch der Zusammenführung von Inhalten, die im Rahmen des Interviews besprochen wurden. Mit ihrer Hilfe wird die Theoriestruktur rekonstruiert und die Beziehungsarten zwischen einzelnen Konzepten benannt. Zugleich schafft sie einen Überblick durch Visualisierung. Die Linearität des Interviews wird zugunsten einer Simultanität aufgehoben. Die im Interview linear und separat besprochenen Aspekte werden miteinander verbunden und durchdringen sich gegenseitig (vgl. Kallenbach 1996: 72f.).

Beim Einsatz der Heidelberger Struktur-lege-Technik wird die Struktur der Subjektiven Theorie mithilfe von zwei Arten von Kärtchen rekonstruiert und wörtlich „gelegt“. Anhand der Interviewdaten werden grundlegende, zentrale Konzepte auf den sog. *Konzept-Kärtchen* (Scheele / Groeben 2010: 512, auch *Begriffskärtchen* genannt, vgl. Kallenbach 1996: 72) übertragen (z.B. „Einblenden von UT in der Muttersprache“). Im Durchschnitt entstehen ungefähr bis zu 50 Konzept-Kärtchen auf der Grundlage von Interviews, die zwischen einer bis eineinhalb Stunden dauern (vgl. Scheele / Groeben 2010: 513, Scheele / Groeben 1988: 64). Die zweite Gruppe von Kärtchen bilden die *Formal-Kärtchen* (Groeben et al. 1988: 166, auch „Relationskärtchen“ genannt, vgl. Kallenbach 1996: 72), die formale Beziehungen zwischen den einzelnen Begriffen darstellen (z.B. „Über- / Oberbegriff“, „Voraussetzung“, „Ursache“, „Ziel“). Um das Verständnis der Formal-Kärtchen zu vereinfachen und die Beziehungen zu veranschaulichen, wurden auf den von mir vorbereiteten Relationskärtchen, wo möglich, zusätzlich Piktogramme abgebildet. Die Unterscheidung zwischen beiden Gruppen sollten zudem verschiedene Farben und Größen fördern. Die Konzept-Kärtchen sind gelb, rechteckig und groß, die Formal-Kärtchen hingegen grün, rechteckig, schmal und länglich. Der Umfang der möglichen formalen Relationen kann allerdings manche ProbandInnen überfordern. Im Vergleich zu der Liste von Scheele und Groeben aller wichtiger in der psychologischen Methodologie definitorischer Relationen und empirischer Abhängigkeiten (vgl. 1988: 50-52, auch veranschaulicht in einem Beispielleitfaden, vgl. ebd.: 53-62) wurde in meiner Untersuchung die Anzahl der Relationen um einige reduziert, um eine Überforderung der ProbandInnen zu vermeiden. Für solche Vereinfachungen plädieren auch die AutorInnen des FST, indem sie angesichts der Motivation und kognitiven Kompetenzen der ProbandInnen sowie angesichts des

¹⁸⁶ Anstatt von einzelnen Begriffskärtchen nutzt Caspari Statements zur Erstellung der Strukturbilder (vgl. 2003: 117f.).

Forschungsinteresses eine Reduktion auf Kernrelationen zulassen, die bei Bedarf in der Struktur-lege-Sitzung weiter ausdifferenziert werden können (vgl. Scheele / Groeben 2010: 513f., Scheele / Groeben / Christmann 2014: 152). Ähnlich vorgegangen ist auch Kallenbach in ihrer Untersuchung (vgl. 1996: 89). Adaptationen des SLT-Verfahrens sowie der Benennungen der Formalrelationen sind den AutorInnen zufolge auch dann legitim, wenn an der Untersuchung Kinder bzw. Personen ohne Hochschulabschluss teilnehmen (vgl. Scheele / Groeben / Christmann 2014: 153). Die AutorInnen der H-SLT empfehlen in solchen Fällen, die Relationen in alltagssprachliche Formulierungen zu „übersetzen“ (vgl. Scheele / Groeben 2010: 511, Scheele / Groeben / Christmann 2014: 152) und auf diese Art und Weise die TeilnehmerInnen kognitiv zu entlasten. Sie suggerieren beispielsweise die Relationen *Definition* in „das ist“ (Scheele / Groeben / Christmann 2014: 158), *Indikator* in „erkennbar an“ (ebd.: 160) oder verschiedene kausale Beziehungen in „je mehr, desto mehr“ oder „je mehr, desto weniger“ (ebd.: 164) umzuwandeln¹⁸⁷. Aufgrund des Alters meiner UntersuchungsteilnehmerInnen, meines Zutrauens in ihre kognitive Kompetenzen und Platzgründen entschied ich mich, Formalrelationen nicht in alltagssprachliche Relationen zu übersetzen. Ich habe folgende formale Relationen den ProbandInnen vorgeschlagen: *Definition*, *Über- / Oberbegriff*, *Beispiel*, *Merkmal*, *positive Abhängigkeit*, *negative Abhängigkeit*, *Wechselwirkung*, *Ziel*, *Folge / Konsequenz*, *Manifestation*, *Ursache*, *Voraussetzung*. Diese konnten durch die subjektiven TheoretikerInnen bei Bedarf durch andere Relationen ergänzt werden. Dazu standen ihnen leere Kärtchen derselben Farbe und Form zur Verfügung, auf denen sie eigene Relationen aufschreiben konnten. Die zur Verfügung stehenden Formalrelationen konnten beliebig oft verwendet werden. Ich habe mich aus Platzgründen entschieden, auf die häufigsten Relationen *und* sowie *oder* in Kärtchen-Form zu verzichten. Die gelegten Theoriestrukturen bedeckten die Größe eines DIN-B1-Kartons. Weitere Kärtchen sowie alltagssprachliche Formulierungen würden den Umfang nur vergrößern und die Struktur könnte damit an Klarheit verlieren. Um diese zwei genannten Relationen in der Struktur darzustellen, sollten die Kärtchen bei *und* nebeneinander und bei *oder* übereinander gelegt werden. Dies veranschaulicht folgendes:

¹⁸⁷ Eine Liste von ausgewählten Relationen (18 Kern- und 16 Ergänzungsrelationen) mit Erläuterungen und Beispielen findet man bei Scheele / Groeben / Christmann (2014) auf S. 172-185. Der Struktur-lege-Leitfaden ist auf S. 190-195 zu finden.

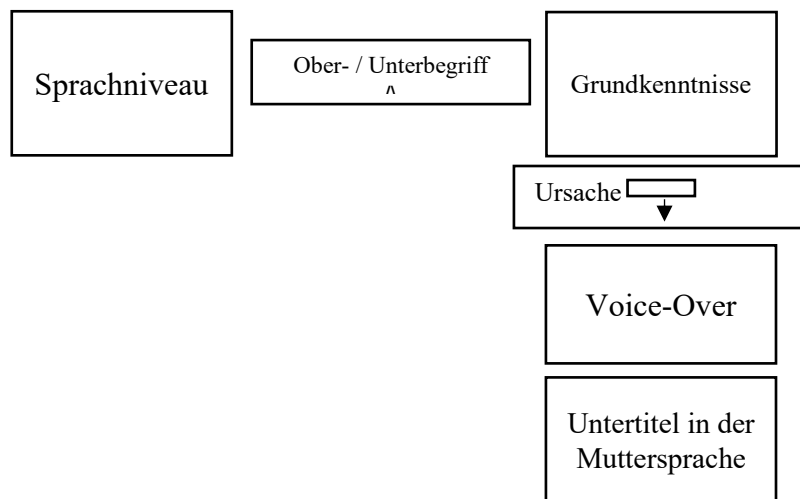


Abb. 8 Beispiel für die Darstellung der Relation „oder“ - Auszug aus dem Strukturbild von Maria

Für die Struktur-Lege-Sitzung wurde vorab ein Leitfaden mit der Erklärung des ganzen Prozesses und einer Liste möglicher Relationen mit Beispielsätzen erstellt. Den Leitfaden habe ich mit kleinen Veränderungen der Forschungsstudie von Kallenbach entnommen (vgl. 1996: 287-289) und ins Polnische übersetzt (vgl. Anhang 5). In meiner Untersuchung wurde das Informationsblatt bereits nach dem Interview ausgehändigt und kurz besprochen. Die ProbandInnen hatten dann die Möglichkeit, vor dem zweiten Treffen den Leitfaden in Ruhe zu analysieren und sich ein Beispiel einer Theoriestruktur, die thematisch vom Forschungsgegenstand weit entfernt ist¹⁸⁸, anzuschauen. Am Anfang der Struktur-Lege-Sitzung ist dann wiederholt auf die Regeln eingegangen worden. Es wurden alle Zweifel zerstreut und mögliche Relationen zwischen den Konzepten durch Beispiele veranschaulicht.

Zu unterstreichen ist, dass im Rahmen der H-SLT insgesamt drei Strukturbilder erstellt werden. Die erste Struktur wird eigenständig von dem/der subjektiven TheoretikerIn in der Struktur-Lege-Sitzung erstellt. Unabhängig davon wird zuvor, nach der Interviewanalyse, von der forschenden Person ein zweites Strukturbild gelegt. Es wird dann in der Dialog-Konsens-Sitzung nach der Erstellung der ersten Struktur präsentiert. Es dient jedoch nicht als Konfrontation, sondern gilt vielmehr als Hilfe, Unterstützung und Ausgangspunkt für eine Diskussion über eventuelle Unterschiede, meistens über die Benennung von Formalrelationen zwischen den Konzepten. Zum Schluss aktualisiert der/die subjektive TheoretikerIn seine/ihre Theoriestruktur und validiert die Ergebnisse.

¹⁸⁸ Die beispielhafte Theoriestruktur betrifft das Konzept *Werbung* und wurde auch dem H-SLT-Leitfaden von Kallenbach (vgl. 1996: 287-289) entnommen.

Zum Schluss möchte ich zusammenfassend auf den Ablauf der Struktur-Lege-Sitzung im meinem Forschungsprojekt eingehen¹⁸⁹:

1. Die erste Annäherung an das Struktur-Lege-Verfahren nach der H-SLT erfolgt bereits direkt nach dem Interview. Ich habe den SLT-Leitfaden ausgehändigt und kurz erläutert.
2. Die Aufnahme des Interviews wurde von mir transkribiert, die Inhalte analysiert und Begriffskärtchen im Wortlaut erstellt. Das Interviewtranskript wurde an den/die ProbandIn per E-Mail zur Einsicht und Validierung geschickt. Termine für ein zweites Treffen wurden vereinbart.
3. Danach erfolgte die Rekonstruktion der Theoriestruktur meinerseits. Das Strukturbild wurde fotografiert und gespeichert. Es wird später erst nach der Strukturrekonstruktion seitens des/der jeweiligen ProbandIn präsentiert, damit er/sie keinem Einfluss der ForscherIn unterliegt (vgl. Scheele /Groeben 2010: 512).
4. Die Struktur-Lege-Sitzung sollte nicht länger als eineinhalb Stunden dauern und innerhalb von 14 Tagen stattfinden, damit sich subjektive TheoretikerInnen an die Inhalte des Interviews noch gut erinnern können. In meinem Forschungsprojekt waren es im Durchschnitt 4 Wochen und max. sogar 3 Monate. Die Ursache für die langen Zeitabstände waren der große Zeit- und Arbeitsaufwand beim Transkribieren solch langer Interviews sowie die großen Entfernungen zwischen den Städten. Nicht immer konnte ich oder der/die ProbandIn einen Urlaubstag nehmen und beispielsweise 300km zu einem Treffen fahren. Manchmal verliefen die Transkriptions- und Analysearbeiten parallel zu zwei Fällen. Auch wenn der Zeitabstand länger war als es die AutorInnen des FST empfehlen, betrachte ich das als keine besondere Beeinträchtigung des Forschungsprozesses und der Ergebnisse. Jede Person verfügte bereits eine oder zwei Wochen vor dem zweiten Treffen über ihr Interviewtranskript und konnte sich jederzeit an die Inhalte erinnern. Die Struktur-Lege-Sitzung fing immer mit einer Erklärung des SLT-Leitfadens an.
5. Danach bat ich die ProbandInnen um eine Zustimmung zu den Begriffen auf den Konzept-Kärtchen. Einige konnten eliminiert werden, falls sie von den

¹⁸⁹ Für genauere Erläuterungen seitens der AutorInnen des FST zu dem vorgeschlagenen Ablauf von Struktur-Lege-Sitzungen, vgl. Groeben et al. (1988: 176-179), Scheele / Groeben (1988: 63-68) und Scheele / Groeben (2010: 512ff.).

ForschungsteilnehmerInnen als irrelevant betrachtet waren, modifiziert oder dazugegeben werden. Einige Begriffe haben sich wiederholt, da sie in mehreren Theorieteilstrukturen vorkamen.

6. Die Begriffe wurden zuerst in größere Sinneinheiten geordnet. Das sollte den ProbandInnen helfen, die relativ große Menge von Konzepten erstmals zu verbinden, bevor sie die einzelnen Relationen zwischen den Begriffen benennen mussten.
7. Den nächsten Schritt bildete die eigenständige Rekonstruktion der Struktur um den zentralen, vorgegebenen Punkt: „Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien“. Ich habe den ProbandInnen empfohlen, zuerst mit Definitionen und Merkmalen, also den einfachsten Relationen, anzufangen und sich somit mit der Technik besser vertraut zu machen. Wenn es Zweifel oder Missverständnisse zu der bestehenden Relation gab, habe ich die TeilnehmerInnen unterstützt und ihnen geholfen, indem ich sie gebeten habe, die Relation mit vollständigen Sätzen zu beschreiben. Danach einigten wir uns auf die am besten passende Relation aus dem Set oder formulierten eine neue. Am häufigsten bestand das Problem in der Differenzierung zwischen *Ursache – Ziel – Folge*. Die Subjektiven Theorien zu dem von mir untersuchten Gegenstand sind sehr komplex und könnten einige überfordern. Deshalb suggerierte ich den ProbandInnen zuerst Teilbilder der Teilstrukturen zu erstellen und erst dann diese zusammenzuführen.
8. Im weiteren Schritt der Dialog-Konsens-Phase wurde die von dem/der ProbandIn erstellte Struktur mit meiner verglichen. Zu diesem Zweck zeigte ich ihnen das zuvor auf einem Tablet gespeicherte Foto. Ich ließ die TeilnehmerInnen in Ruhe beide Bilder vergleichen. Sie konnten jederzeit Fragen stellen. Danach folgte eine kurze Diskussion der bestehenden Unterschiede. Mit allen ProbandInnen erwies sie sich als sehr einsichtsbringend. Manchmal haben sie meine Benennungen der Formalrelationen als adäquater betrachtet, manchmal habe ich die Interviewdaten missinterpretiert. In einem Fall (Barbara) wurde mir bewusst gemacht, dass der Schwerpunkt der Subjektiven Theorie woanders lag.
9. Der letzte Schritt bestand in der Einigung auf die endgültige Version (dritte) der Theoriestruktur. Die ProbandInnen trafen die Entscheidung, ob, und wenn ja, welche Modifikationen sie in ihre Strukturen einführen möchten. In dieser Etappe validierten sie endgültig die Inhalte und Struktur ihrer Subjektiven Theorien.

In der Beschreibung der Einzelfälle im nächsten Kapitel der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 7) wird nur die letzte Strukturversion abgebildet. Denn nur sie hat volle Akzeptanz des/der subjektiven TheoretikerIn erhalten. Ich möchte somit auch vermeiden, dass sich der Fokus der Arbeit von den Inhalten auf die Unterschiede zwischen einzelnen Versionen verlagert.

6.3. Forschungsparadigma, Gütekriterien und ethische Überlegungen

Forschungsprojekte in der angewandten Sprachwissenschaft folgen entweder dem quantitativen oder qualitativen Paradigma, es sei denn, das Design beruht auf *Mixed-Methods*, d.h. einer Verbindung von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden im Rahmen einer Untersuchung (vgl. Ivankowa / Creswell 2009). Der qualitative Ansatz, der den Rahmen meines Forschungsprojektes bildet, zielt auf Exploration und Verstehen und ist in der Regel hypothesengenerierend (vgl. Riemer 2014: 21). Er zeichnet sich durch *thick descriptions*, d.h. sehr genaue und in die Tiefe gehende Beschreibungen, natürliche und holistische Repräsentationen des Forschungsgegenstandes, sowie durch eine emische Perspektive aus (vgl. Mackey / Gass 2005: 162f.). Mit dem Begriff *emische Perspektive* wird die Innenperspektive der an der Untersuchung teilnehmenden Personen gemeint, d.h. es sollen Einblicke in die Meinungen, Emotionen oder Gedanken der ProbandInnen ermöglicht und die gewonnenen Daten mithilfe der für sie relevanten Begriffe interpretiert werden (vgl. Mackey / Gass 2005: 163, Klippel 2012: 43). Um den genannten Aspekten gerecht zu werden, bedarf es einer kleinen Stichprobe und einer flexiblen, zyklischen und offenen Vorgehensweise (vgl. Mackey / Gass 2005: 163).

Damit der Wissenschaftlichkeit meiner Studie Rechnung getragen wird, müssen bestimmte Gütekriterien erfüllt werden. Schmelter (vgl. 2014: 41-43) nennt folgende Gütekriterien der qualitativen Forschung:

- Offenheit,
- Flexibilität,
- Kommunikativität,
- Reflexivität,
- intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

Um das Prinzip der Offenheit zu gewährleisten, werden die Daten vor allem mit induktiven Verfahren analysiert. Zudem ist der Interviewleitfaden nur halbstrukturiert, um offen und flexibel gegenüber den Befragten zu bleiben. Flexibel ist auch die Wahl der Orte und der Zeit für die Treffen, da die ProbandInnen aus unterschiedlichen Wohnorten

kommen. Im Zeichen der Kommunikativität und Berücksichtigung mehrerer Perspektiven werden verschiedene Personen zur Untersuchung eingeladen und mehrere Fälle untersucht. Der ganze Forschungsprozess wird detailliert und systematisch beschrieben und reflektiert, vor allem im vorliegenden Kapitel, bei der Ergebnispräsentation sowie in den Schlussfolgerungen. Vorläufige Ergebnisse der Analyse werden auch von den ProbandInnen selbst reflektiert und kommunikativ validiert. Um das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu erfüllen, werden darüber hinaus alle Erhebungsinstrumente und Transkriptionen (in anonymisierter Form) als Anhänge bzw. in einem separaten Band¹⁹⁰ zugänglich gemacht. Bei der Präsentation der Analyseverfahren sowie der Ergebnisse werden passende Beispiele aus den Datensätzen in Form von Zitaten angeführt. Obwohl die Ergebnisse von Fallstudien nicht generalisiert und verallgemeinert werden dürfen, wird die Validität meiner Forschung, durch die Anwendung einer Dialog-Konsens-Methode erhöht. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die vorliegende Forschungsarbeit alle Gütekriterien der qualitativen Forschung erfüllt.

Einen weiteren wichtigen Punkt, der direkten Einfluss auf die Gestaltung des Forschungsprozesses und seine Validität ausübt, bilden ethische Überlegungen. Die Teilnahme an meinem Forschungsprojekt war freiwillig und konnte jederzeit widerrufen werden. Die informierte Einwilligung in schriftlicher Form bildete die Grundlage des gemeinsamen Forschungsprozesses (siehe Anhang 2). Mein Forschungsvorhaben und seine Zielsetzung bedürfen keiner bewussten Täuschung der Beforschten. Deswegen wurden alle Teilnehmenden offen darüber informiert, was der Forschungsgegenstand ist. Da mein Ziel darin liegt, in dieser Untersuchung möglichst verschiedene individuelle Variablen zu berücksichtigen, darunter auch die gelernten Fremdsprachen und ihre Niveaus, aber die Verifizierung der Sprachkenntnisse keine Rolle spielt, wurde die Einwilligung in der Muttersprache der Teilnehmenden verschriftlicht, d.h. in Polnisch. In dieser Sprache wurden auch die Interviews geführt. Um die Zustimmungen wurde auch mit besonderer Vorsicht und schriftlich gebeten, damit nicht der Eindruck entsteht, dass Druck ausgeübt wird. Nach den Interviews erfolgte eine Validierung der Ergebnisse mithilfe der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (vgl. Scheele / Groeben 1988, 2010). Dies diente in erster Linie der Rekonstruktion und Validierung von Subjektiven Theorien, die vorher zum Teil unbewusst sein konnten. Auf der anderen Seite ermöglichte es den

¹⁹⁰ Der Umfang aller Interviewtranskriptionen ist zu groß, um sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit zugänglich machen zu können.

Teilnehmenden eine eventuelle Veränderung und Autorisierung ihrer Aussagen. Nach Rallis und Rossman (vgl. 2009) dient eine kommunikative Validierung auch der Sicherstellung, dass die Person leicht identifizierende Informationen versteckt oder entfernt wurden. Unter anderem aus diesem Grund wurden auch die erstellten Interview-Transkripte zur Einsicht den ProbandInnen zugeschickt.

6.4. Pilotstudie

Das Ziel der Pilotstudie war es, die vorbereiteten Datenerhebungsinstrumente zu überprüfen und sich sowohl beim Interviewführen als auch bei der H-SLT mehr zu üben. Die Pilotstudie fand zwischen Mai und Oktober 2016 statt. Es haben an ihr fünf Personen unterschiedlichen Alters und mit verschiedenen gelernten Fremdsprachen teilgenommen. Alle Personen haben den Online-Fragebogen ausgefüllt, drei von ihnen das Rezeptionstagebuch (begrenzt auf fünf Einträge) und mit einer Person wurde das Interview und die H-SLT erprobt. Die Begrenztheit der TeilnehmerInnen war mit dem langfristigen und arbeitsaufwendigen Charakter der Untersuchung verbunden. Nach der Pilotstudie habe ich das Tagebuch in die „du“-Anredeform umformuliert, Tippfehler beseitigt und die Fragen der Anweisung gemäß nummeriert. Die interviewte Person wurde um Feedback zu den gestellten Fragen gebeten, z.B. ob sie nicht suggestiv waren. Wir haben auch gemeinsam den SLT-Leitfaden besprochen. Im Interview wurde die Reihenfolge mancher Fragen verändert und einzelne wurden umformuliert. Es wurden auch einige Fragen zu den Unterschieden zwischen Spielfilmen und Fernsehserien hinzugefügt.

6.5. Sampling und Verlauf der Datenerhebung

Die Fallauswahl in der qualitativen Forschung muss nicht dem Gütekriterium der Repräsentativität, in der quantitativen Forschung ein wichtiges Kriterium der Stichprobenziehung, gerecht werden. Angesichts der Tatsache, dass die Ergebnisse von Fallstudien sowieso nicht verallgemeinert werden können, darf sich das Sampling nach anderen Faktoren richten. In Forschungsprojekten, die auf Fallstudien beruhen, wird häufig mit den Verfahren der „*absichtsvollen* bzw. *bewussten* Stichprobenziehung [...] bzw. der Auswahl informationshaltiger Fälle“ (Schreier 2010: 241, kursiv im Original) gearbeitet. Schreier systematisiert die große Anzahl der Verfahren der absichtsvollen Stichprobenziehung nach zwei Kriterien (vgl. Schreier 2010: 243f.):

- Vorgehensweise (flexible und fixe Arten),
- Stichprobenzusammensetzung (homogene und heterogene Stichproben).

Meine Datenerhebung umfasst acht heterogene Fälle, die nach dem Kriterium der maximalen Variation (vgl. Dörnyei 2007: 128) der Stichprobenzusammensetzung und somit nach einem Stichprobenplan ausgesucht wurden¹⁹¹. Die Stichprobe sollte also möglichst heterogen sein. Die Ursache dafür ist, dass die meisten der bisher durchgeführten Studien in den verwandten Forschungsgebieten homogene Gruppen betrafen, wie SchülerInnen und StudentInnen. Ich schließe mich allerdings dem Postulat von Robert Vanderplank (vgl. 2015: 32) an, auch andere Lerngruppen in die Fremdsprachenforschung miteinzubeziehen, wie z.B. ältere Erwachsene oder informelle LernerInnen. Zudem soll diese Studie auch sprachenübergreifend sein und sich nicht nur auf eine gelernte Sprache beschränken. Es werden von mir folgende LernerInnenvariablen nach Möglichkeit maximal variiert:

- Alter,
- Geschlecht,
- gelernte Fremdsprache(n) und ihr Niveau,
- Ausbildung (Grad und Fach),
- die sich gestellten Lernziele,
- üblich gewählte Sprachversionen.

Eine solch große Variation erhöht die Wahrscheinlichkeit, in Tiefe und Breite möglichst verschiedene Subjektive Theorien und die von Lernenden unternommenen Lernhandlungen aufzeichnen und beschreiben zu können. Ähnlich wie andere ForscherInnen nehme ich nämlich an, dass Subjektive Theorien aus dem erworbenen Wissen und den bisher gesammelten Erfahrungen fließen. Da jede Person anders ist und die Erfahrungen (unmittelbar von der Wahl der Sprachversionen und Lernziele beeinflusst), Ausbildung, gelernte Sprachen und das Alter bewusst von mir bei der Stichprobenziehung variiert werden, kann mit der Erfassung sich wesentlich unterscheidender Subjektiver Theorien gerechnet werden. Allen Fällen sollen nur drei Kriterien gemeinsam sein – es werden **polnische** Fremdsprachenlernende untersucht, die **informell** lernen und die das Zuschauen fremdsprachiger Serien als **eine Lernform** betrachten.

¹⁹¹ Nach dem Plan sollten es zehn Fälle sein, zwei Personen sind leider aus der Untersuchung ausgefallen.

Hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Fallauswahl begann ich mit einem zu Untersuchungsbeginn festgelegten und sich nach den oben genannten Kriterien richtenden Stichprobenplan, der maximale Variation sichern sollte. Behilflich bei der Stichprobenziehung war eine schriftliche Befragung (siehe Anhang 1), die großteils online durchgeführt wurde. Potentielle RespondentInnen wurden zuerst auf Internetforen zum Fremdsprachenlernen¹⁹² und auf einem Filmportal/-forum (*Filmweb*) angeworben. Der Link zum Fragebogen wurde auch gezielt per E-Mail an verschiedene Institutionen verschickt¹⁹³. Einige Exemplare des Fragebogens wurden auch persönlich verbreitet¹⁹⁴. Einzelne weitere Personen wurden nach dem Schneeballprinzip kontaktiert und für die Studie gewonnen. Insgesamt wurden in meiner Untersuchung 73 Fragebögen ausgefüllt. Aus formellen und ethischen Gründen wurde auf die Untersuchung von Minderjährigen verzichtet und demzufolge SchülerInnen als Bevölkerungsgruppe ausgeschlossen, da diese noch zusätzlich eine Erlaubnis seitens Eltern ggfs. auch SchuldirektorIn vorlegen müssten. Nichtsdestoweniger wird diese Gruppe in Studien, die einer anderen Fallauswahlvorgehensweise folgen, häufig befragt. Nach einer Analyse der von mir gesammelten Fragebögen wurden für die Forschung nach dem Kriterium der maximalen Variation potentielle ProbandInnen kontaktiert und gebeten, am weiteren Forschungsprozess teilzunehmen. Um dies tun zu können, wurden die RespondentInnen gebeten, ihre E-Mail-Adressen anzugeben. Andere persönliche Daten wurden nicht verlangt. Falls eine Person nicht zum Forschungsprojekt qualifiziert wurde bzw. an diesem nicht teilnehmen wollte, wurde ihre E-Mail-Adresse sofort aus der Datenbank gelöscht. Hat sich eine ausgewählte Person als freiwillig erklärt, weiter an der Forschung teilzunehmen und wollte zudem einmalig ihre Anschrift angeben, wurde ihr per Post eine detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses, eine schriftliche Einwilligung und ein Tagebuch zum Ausfüllen geschickt. Alle vertraulichen Daten wurden danach gelöscht.

¹⁹² Das Internetforum heißt *ang.pl* und ist ein in Polen weit bekanntes und häufig besuchtes Forum für Lernende verschiedener Fremdsprachen. Auf diesem Forum habe ich den Link und Informationen zum Forschungsprojekt sowohl in allgemeinen Untergruppen zum Englisch-, Deutsch-, Spanisch- und Französischlernen als auch in themenspezifischen Gruppen verbreitet, d.h. in „Lernen mit Serien“, „Lernmethoden“, „Lernen mit Filmen, Zeichentrickfilmen und Serien“.

¹⁹³ Ich habe folgende Institutionen angeschrieben und um Unterstützung und Verbreitung des Links gebeten: Goethe Institut Warschau, Österreichinstitut Warschau, Herder Zentrum der Danziger Universität, Fremdsprachenkurse an der Medizinischen Universität in Poznań, Internetforum der Medizinischen Universität in Wrocław, *Legal-English*-Kurse an der Warschauer Universität, Universität für SeniorInnen in Gniezno, SeniorInnen-Akademie an dem Collegium Da Vinci in Poznań. Die Anonymität des Online-Fragebogens ermöglicht es nicht, konkrete RespondentInnen mit der jeweiligen Quelle zu verbinden.

¹⁹⁴ Fragebögen in Papierform wurden in der Universität für SeniorInnen in Poznań und im Institut der Angewandten Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań zur Verfügung gestellt.

Nicht alle von den angeschriebenen Personen waren bereit, sich weiter in das Forschungsprojekt zu engagieren. Die Phase der Stichprobenziehung wurde dann beendet, als die Anzahl von 8 potentiell verschiedenen Fällen erreicht wurde. Zum Schluss muss darauf hingewiesen werden, dass die schriftliche Befragung meiner eigentlichen Studie vorausging und vor allem der Stichprobenziehung diente. Allerdings erfüllte sie bei den in die Studie eingehenden Fällen auch die Funktion eines Erhebungsinstrumentes zur allgemeinen Beschreibung der Lernperson und Lernsituation.

Auffallend bei der Stichprobenziehung war, dass sich von allen drei kontaktierten Universitäten für SeniorInnen keine Studierende gemeldet haben. Wahrscheinlich sehen sich die BesucherInnen solcher Kurse nicht angesprochen und nicht als Zielgruppe der Befragung. Obwohl Rezeptionsstudien zeigen, dass SeniorInnen keine Randgruppe der SerienzuschauerInnen bilden, muss eingesehen werden, dass vor allem einheimische Fernsehserien in einem traditionellen Modus, d.h. im Fernsehen, konsumiert werden. Es kann nur vermutet werden, dass diese Erkenntnis auch auf die adressierten RezipientInnen zutrifft und dass sie zwar Serien konsumieren, aber wenige fremdsprachigen und wenn schon, dann wahrscheinlich mit Voice-over¹⁹⁵, was den Erwerb einer Fremdsprache wesentlich erschwert. Aus den oben genannten Gründen konnten keine ProbandInnen im Seniorenalter in meiner Studie untersucht und beschrieben werden. Ein weiteres Hindernis bei der Stichprobenszusammensetzung waren falsch angegebene E-Mail-Adressen. Trotz einer langen Liste angeschriebener Personen, bekam ich in ungefähr ein Drittel der Fällen eine Rückinformation über nicht existierende E-Mail-Adressen. Zudem erteilten mir einige Personen auch eine Absage auf die Einladung bzw. haben die Einladung zum Forschungsprojekt nicht beantwortet. Einen auf das Sampling einschränkenden Einfluss hatte auch die Tatsache, dass viele Befragte angaben, dass sie zwar eine oder mehrere Fremdsprachen kennen und lernen, aber hauptsächlich englischsprachige Serienproduktionen sehen oder nur solche zum Lernen einsetzen, äußerst selten tun sie das in anderen Sprachen. Aus all den genannten Gründen konnte die Stichprobe nicht so stark wie geplant hinsichtlich der gelernten Fremdsprache, ihrem Niveau sowie dem Alter von ProbandInnen variiert werden.

Die Phase der Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und anschließend der Dialog-Konsens-Sitzung dauerte für jeden Forschungsteilnehmenden sehr unterschiedlich. Im ersten Schritt nach der schriftlichen Online-Befragung füllten die

¹⁹⁵ Voice-over ist der üblichste Filmübersetzungsmodus im polnischen Fernsehen. Mehr dazu vgl. Kap. 4.2.

ProbandInnen Rezeptionstagebücher aus. Dies dauerte je nach ProbandIn zwischen 3 Wochen und 3 Monaten. Nach einer Analyse der zurückgeschickten Tagebücher wurde der Interviewleitfaden vorbereitet und anschließend das Interview durchgeführt. Nach dem Interview wurde ein Informationsblatt zur Struktur-Lege-Technik ausgehändigt und besprochen. Um eine angenehme, stresslose und sichere Atmosphäre zu garantieren, damit auch Forschungsteilnehmende hemmungslos über ihre Lernerfahrungen erzählen können, wurde die Wahl eines Treffpunkts der jeweiligen Person überlassen. Interviews wurden also in Cafés, meinem Dienstzimmer oder sogar bei einer Person zu Hause durchgeführt. Aus demselben Grund habe ich auch alle Vorschläge akzeptiert, sich einander zu duzen. Die Gespräche wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen, danach transkribiert und gründlich analysiert¹⁹⁶. Die Namen der Befragten wurden pseudonymisiert sowie alle Personaldaten und vertraulichen Informationen vom Transkript entfernt. Dieses wurde auch den ProbandInnen zur Autorisierung und Überprüfung, ob keine sie identifizierenden Informationen geblieben sind, zugeschickt. Sie konnten es auch in Ruhe lesen, sich noch mal an den Inhalt des Gespräches erinnern und es reflektieren. Anhand der Interviewanalyse wurde von der Forscherin ein Strukturbild der jeweiligen Subjektiven Theorie gelegt und anschließend fotografiert. Erst dann trafen sich beide Forschungsinvolvierten zur kommunikativen Validierung wieder, in der ProbandInnen ihre Theorienstrukturen legten, sie mit der Strukturversion der Forscherin verglichen (anhand von Fotos) und Unterschiede besprachen sowie anschließend eine endgültige Version erstellten. Alle Strukturbilder wurden fotografiert.

Aufgrund des mehrstufigen und langfristigen Verfahrens sowie Reisen in verschiedene Orte Polens, um Interviews und danach noch Dialog-Konsens-Sitzungen durchzuführen, waren die Teilnehmenden längere Zeit in den Forschungsprozess involviert. Deswegen bedürfte es einer „Reserve“ von Fällen, falls jemand seine freiwillige und schriftliche Einwilligung widerrufen wollte oder am Forschungsprojekt nicht mehr teilnehmen konnte. Die Stichprobengröße in Höhe von zehn Personen sollte es mir bei eventuellen Widerrufen ermöglichen, trotzdem auf die gewünschte Zahl von fünf Fallbeispielen für die finale Beschreibung zu kommen. Es sind tatsächlich zwei Personen ausgefallen, was den Untersuchungsprozess verlängert hat. Weitere ProbandInnen mussten eingeladen werden und nahmen dann an dem langfristigen Prozess teil. Von den insgesamt 8 Fällen wurden anschließend fünf davon ausgesucht (wiederum

¹⁹⁶ Zum Verlauf der Analyse siehe Kap. 6.7.

nach dem Kriterium der maximalen Variation), die detailliert in der vorliegenden Dissertation vorgestellt werden¹⁹⁷. Ähnlich vorgegangen sind u.a. Behrend (2016), Caspari (2003), Kallenbach (1996), Martinez (2008) oder Viebrock (2007).

6.6. Datenaufbereitung

Sowohl die semistrukturierten Interviews als auch die Dialog-Konsens-Sitzungen wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgenommen. Die Interviewaufnahmen wurden anschließend transkribiert. Die Transkripte dienen als Grundlage zur weiteren Analyse¹⁹⁸. Da sie einem größeren Personenkreis zugänglich sind, mussten alle Personaldaten bereits auf der Etappe des Transkribierens anonymisiert oder ausgelassen und die Namen pseudonymisiert werden. Nach Langer (vgl. 2010: 518) ist es nicht immer notwendig, das ganze Interview vollständig zu verschriftlichen. Ihr Zusage könnten „wesentliche Textstellen selektiert und die ausgelassenen Sequenzen paraphrasiert werden“ und dadurch der Arbeits- und Zeitaufwand reduziert werden (ebd.: 518). Dieses Vorgehen ruft jedoch forschungsethische Fragen hervor, denn der Forschungsprozess verliert meiner Meinung nach somit an Transparenz. Den LeserInnen der Transkripte wäre unklar, warum einige Stellen ausgelassen wurden, es sei denn, jede Auslassung und Paraphrasierung wäre mit einem Kommentar versehen. Aufgrund dieser Überlegungen entschied ich mich dafür, nur solche Fragmente auszulassen, die die Personaldaten der Forschungsteilnehmenden offenlegen könnten bzw. Telefongespräche sind. Ausgelassen wurden auch kurze Stellen bzw. einzelne Wörter, die aufgrund lauter Hintergrundgeräusche unverständlich waren und sich nicht transkribieren ließen. Jede Auslassung im Transkript wurde mit einem Kommentar versehen, z.B.: {treść osobista} (dt. Persönliches, aus dem Interview mit Anna, in Aussage Nr. 44).

Zudem beginnt jedes Transkript mit einem Transkriptkopf, welcher folgende Informationen enthält¹⁹⁹:

- Titel des Projektes,
- Pseudonym der interviewten Person,
- Datum des Interviews,

¹⁹⁷ Vgl. die Auswahlkriterien in Kap. 6.8.

¹⁹⁸ Die Beschreibung der Zweckwidmung und der Transkriptionsform in den folgenden Absätzen richtet sich nach den bei Mempel und Mehlhorn (2014: 148) angeführten Entscheidungsfragen.

¹⁹⁹ Meine Auswahl richtet sich nach den Vorschlägen bei Langer (vgl. 2010: 522). Wegen dem Umfang wurde allerdings auf zusätzliche Zusammenfassungen der Gesprächsinhalte vor und nach dem aufgenommenen Interview verzichtet.

- Ort des Interviews,
- Dauer des Interviews,
- aufgetretene Störungen während des Gesprächs.

Langer unterscheidet drei Formen der Verschriftlichung von Interviews: die Orientierung nach der Standardrechtschreibung, die literarische und die phonetische Umschrift (vgl. Langer 2010: 518f., nach Kowal/ O’Connel 2000). Da meine Transkripte lediglich einer Inhaltsanalyse unterzogen werden, bedürfen sie weder eines phonetischen Alphabets noch der Berücksichtigung von Dialektformen, die Standardumschrift reicht aus. Aufgrund der geringen Anzahl der Personen, die an dem Interview teilnehmen, bedarf es auch keiner Partitur-Notation, in der gleichzeitig auftretende Aussagen parallel in Partitur-Form dargestellt werden. Deshalb schließe ich das Transkriptionssystem HIAT (*Halbinterpretative Arbeitstranskription*²⁰⁰) aus. Die Aussagen der Interviewerin und des/der Interviewten wurden nummeriert und in Zeilenschreibweise festgehalten.

Für meine Analysezwecke scheint das vereinfachte Transkriptionssystem²⁰¹ nach Dresing und Pehl (vgl. 2013) geeignet zu sein. Die Vorgaben der Autoren wurden von mir leicht reduziert bzw. modifiziert. In Anlehnung an ihre Vorgaben (vgl. ebd.: 21-23):

- wird in meinen Transkriptionen wörtlich transkribiert und in die Hochsprache übersetzt,
- wird die Wortfolge im Satz beibehalten, auch wenn sie Fehler enthält,
- werden keine Wortverschleifungen transkribiert,
- werden Wortabbrüche geglättet und Satzabbrüche mit einem Schrägstrich am Ende gekennzeichnet,
- werden Wortdoppelungen nur dann verschriftlicht, wenn sie zur Betonung dienen,
- wird Interpunktion zur besseren Lesbarkeit geglättet,
- werden lange Pausen (drei Sekunden oder länger) als drei Punkte in runden Klammern, d.h. (...), markiert,
- werden besonders betonte Wörter und Aussagen in Großschrift notiert,
- werden Zeitcodes notiert (dies erfolgt in der von mir genutzten Software automatisch),

²⁰⁰ Vgl. Rehbein, J. et al. (2004), http://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf [02.12.2019].

²⁰¹ Mempel und Mehlhorn (vgl. 2014: 149) listen neben HIAT auch folgende gängige Transkriptionssysteme auf: CAT (*Conversational Analysis Transcription*), CHAT (*Codes for Human Analysis of Transcripts*), GAT und GAT 2 (*Gesprächsanalytisches Transskriptionssystem* und seine überarbeitete Version). Diese Systeme erscheinen mir aber für mein Forschungsprojekt zu fein zu sein.

- werden nonverbale Elemente, wie z.B. Lachen, Seufzen, Gestik, in eckigen Klammern gesetzt, z.B. [śmiech]²⁰²,
- werden unverständliche Wörter ausgelassen und diese Stellen mit runden Klammern, in denen ein Kommentar steht, z.B. (niezroz.)²⁰³, markiert,
- wird die interviewende Person, also die Forscherin, als „I“ gekennzeichnet und die Befragten mit dem ersten Buchstaben ihres Pseudonyms.

Die von Dresing und Pehl vorgeschlagenen Regeln wurden von mir durch Verständnissignale und Fülllaute, wie z.B. „mhm“, „aha“, usw., erweitert. Dies begründe ich damit, dass eines der Forschungsgegenstände die Argumentationsstrukturen sind, die häufig bei der Explikation durch solche Laute begleitet werden. Ihre Notation scheint mir für die Bewertung des Überzeugungsgrades der Aussagen sowie für die Transparenz der Bewusstmachung von Subjektiven Theorien wichtig.

Für die Erstellung der Transkriptionen wurde die Software EXMERaLDA Partitur-Editor 1.5.2 genutzt. Mit Hilfe der Software war es möglich, große Menge von Daten in einer angemessenen Zeit zu transkribieren und dabei alle Aussagen mit Initialen, Zahlen und Zeitcodes zu kennzeichnen. Während des Transkribierens wurden bereits erste Assoziationen und Gedanken in Form von Einträgen in mein wissenschaftliches Tagebuch festgehalten. Die Transkriptionen wurden anschließend als PDF-Datei den jeweiligen ProbandInnen zur Kenntnis und eventueller Korrektur verschickt. Sie wurden auch ausgedruckt und in dieser Form der Analyse unterzogen.

Alle in den Dialog-Konsens-Sitzungen von den Forschungsteilnehmenden erstellten Argumentationsbäume sowie die zuvor von der Forscherin erstellten Strukturen der Subjektiven Theorien wurden fotografiert und in einem Bildbearbeitungsprogramm zur besseren Lesbarkeit bearbeitet. Die endgültigen Strukturen der jeweiligen Subjektiven Theorie begleiten als Fotografie die Theoriebeschreibungen im weiteren Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 7).

6.7. Datenanalyse

Obwohl Aguado (vgl. 2013: 119) zu den Analysemethoden das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* zählt, enthält dieses viel mehr Richtlinien für

²⁰² Dt. [Lachen].

²⁰³ Die Abkürzung kommt vom polnischen Wort „niezrozumiale“, d.h. auf Deutsch „unverständlich“. Da die Interviews auf Polnisch geführt werden, habe ich mich entschlossen, auch die Abkürzungen an diese Sprache anzupassen.

die Datenerhebung als für deren Analyse. Neben den Regeln zu der Heidelberger Struktur-Lege-Technik und der gemeinsamen Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ist die Kodierung bzw. Sequenzierung einzelner Elemente dem/der Forschenden weitgehend überlassen (vgl. Groeben et al. 1988). Zwar nennen die AutorInnen übliche Relationen, die auf den *Formal-Kärtchen* (Scheele/ Groeben 1998: 23) in dem Struktur-Lege-Verfahren nach der H-SLT symbolisiert werden können, z.B. „definitorischer, explanatorischer, prozessualer, deskriptiver und präskriptiver Art“ (ebd.: 23), findet man trotzdem keine Beschreibung des Analyseablaufs, der zu der Herauskristallisierung von grundlegenden Konzepten für die folgende Struktur-Lege-Sitzung führt. Genauso wenig Hinweise gibt es zu den Schritten, die nach der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien stattfinden, d.h. was man mit den gewonnen Ergebnissen machen könnte bzw. sollte. Regelgeleitete Verfahren sind hingegen u.a. für die *Qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring 2010; Dörnyei 2007) oder *Grounded Theory* (vgl. Glaser / Strauss 2009) charakteristisch.

Analytische Verfahren lassen sich prinzipiell in zwei Kategorien teilen: kategorienbasierte und sequenzielle Verfahren (vgl. Demirkaya 2014: 218f., Flick 1991: 164), die sich in ihrer Herangehensweise zur Textstruktur unterscheiden. Nach Demirkaya ist „die ursprüngliche Textstruktur von tragender Bedeutung für den Analyseprozess sequentieller Verfahren“ (Demirkaya 2014: 219) im Gegensatz zu kategorienbasierten Verfahren. Für meinen Forschungsgegenstand spielt lediglich der Inhalt und nicht die Struktur der Äußerungen eine Rolle. Die lineare Struktur des Interviews wird sogar aufgehoben, in dem alle wichtigsten Konzepte der jeweiligen Subjektiven Theorie simultan in einer Theoriestruktur dargestellt werden. Diese Theoriestruktur wird auch nicht von der Forscherin sondern von den ProbandInnen selbst geformt. Anlässlich dieser Erläuterungen verstehe ich daher mein Auswertungsverfahren als keine typische Sequenzierung. Allerdings darf auch kein Verfahren gewählt werden, das sich als klassische Kategorisierung oder Kodierung bezeichnen lässt. Ihr Ziel ist die „Entwicklung von (komplexen) Kategorienstrukturen und ggf. einer gegenstandsbegründeten Theorie“ (Demirkaya 2014: 218). Meine Studie ist eindeutig deskriptiv ausgerichtet und zielt nicht auf die Generierung von Hypothesen oder Theorien ab. Zudem dürfen Ergebnisse von Fallstudien nicht verallgemeinert und generalisiert werden. Es geht in erster Linie um eine Beschreibung des Forschungsgegenstandes. Meine Schlussfolgerungen werden auch wenig explanativ sein, denn Ziel ist, die erhobenen Daten auf ihren Inhalt zu analysieren und die Erklärungen und Subjektiven

Theorien der Befragten, nicht diejenigen der Forscherin, darzustellen. Die einzigen Theorien sind die Subjektiven Theorien, die mit mir die ProbandInnen lediglich teilen. Deshalb kann die *Grounded Theory* definitiv ausgeschlossen werden, denn laut Dörnyei müssen zwei Kriterien erfüllt werden, um ein analytisches Verfahren als *Grounded Theory* bezeichnen zu dürfen – „(a) the data analysis follows the specific sequential coding system advocated by the grounded theory [...], and (b) the analysis produces some theory as an outcome of the investigation” (Dörnyei 2007: 258). Auch die Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) scheint hier wenig begründet zu sein. Ihr Ziel ist es, „manifeste und latente Sinnstrukturen interpretativ zu erschließen“ (Gläser-Zikuda 2013: 138), indem die Daten nach einem meistens deduktiven Kategoriensystem ausgewertet werden. Ihr großer Vorteil bei der Analyse qualitativer Daten ist, dass sie den Forschenden ermöglicht, große Datenmengen regelgeleitet zu analysieren. Aber genau das eliminiert sie für Studien, die eine Erhebung subjektiver Sichtweisen beabsichtigen, denn ein regelgeleitetes und vorab formuliertes Kategoriensystem schließt jede Individualität aus. Bei der Erhebung von Subjektiven Theorien will man „ja gerade nicht ausschließlich die Kategorien wiederfinden [...], die [man] selbst in das Gespräch durch [eigene] Fragen und Impulse eingebracht hatte“ (Kallenbach 1996: 92).

Im Gegensatz zu deduktiven, kategoriengeleiteten Analyseverfahren setzen u.a. Behrend (2016), Kallenbach (1996) und Kursiša (2012) induktive Auswertungsverfahren in ihren Studien zu Subjektiven Lernertheorien ein. Behrend entschied sich für das von Flick entwickelte *Thematische Kodieren* (vgl. 1998, 1995). Das im Namen enthaltene Wort *Kodieren* suggeriert ein Kategoriensystem, das in der Analyse angewandt wird. Die Kategorien jedoch werden beim Thematischen Kodieren vor allem induktiv, d.h. vom Interviewtext ausgegangen, herausgebildet und nicht deduktiv (theoriegeleitet). Sie sind auch den *Kodes* der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht gleich, sondern bleiben auf einem allgemeineren, thematischen Niveau. In der Analysepraxis wird ein Text mehrmalig gelesen und anschließend in Sequenzen geteilt, die nach den Fragenkategorien im Leitfaden gerichtet benannt werden. Anhand von solcher Kurzbeschreibung wird folgend ein Motto aufgedeckt und in Form einer typischen Aussage festgehalten. Danach wird eine vertiefende Einzelfallanalyse durchgeführt, indem alle Auffälligkeiten markiert, Kategorien zuerst deduktiv (ausgehend von der Fragestellung) und danach induktiv (offen) gebildet und wichtige Zitate markiert werden. Es werden auch Beschreibungen und Argumentationen interpretiert. Ein wichtiger Aspekt ist, dass nach den durchgeführten Fallanalysen anschließend mithilfe des erstellten Kategoriensystems

Fälle miteinander verglichen werden. Ziel des Verfahrens ist es nämlich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen festzustellen (vgl. Flick 2011: 402). Ein ähnliches Analyseverfahren ist von Kallenbach (vgl. 1996) unternommen worden. Die Autorin nennt es allerdings nicht Thematisches Kodieren und beruft sich dabei auch nicht auf Flick. Ihre Vorgehensweise ist aber sehr ähnlich. Nach den in die Tiefe gehenden Einzelfallanalysen unternimmt Kallenbach anschließend einen fallübergreifenden Vergleich. In der Beschreibung lehnt sich die Autorin an die Deutungsmusteranalyse an, bezeichnet jedoch das Verfahren als eine Analyse des „Grundgedankens“ (1996: 93), da es sich viel mehr am Ausgangstext richtet und nicht so abstrakt wie ein „Deutungsmuster“ ist (vgl. ebd.).

Thematisches Kodieren oder ihm ähnliche Analyseverfahren sind allerdings für mein Forschungsanliegen ungeeignet, da ich keine Vergleiche zwischen einzelnen Subjektiven Theorien beabsichtige. Ich verstehe meine Studie eindeutig als eine Einzelfallanalyse. Sowohl die erhobenen Daten werden idiographisch ausgewertet als auch die Ergebnisse werden Individuums zentriert präsentiert. Es wird vom Einzelfall ausgegangen und nur im Rahmen dessen nach Gesetzmäßigkeiten gesucht. Eine nomothetische Perspektive²⁰⁴ (d.h. fallübergreifend, Vergleich zwischen einzelnen Subjektiven Theorien, auf allgemeine Strukturen schließend) scheint problematisch zu sein. Für mich ist eine nomothetische Auswertung nur dann berechtigt, wann man lediglich auf die formalen Charakteristika eingeht (Vollständigkeit der Subjektiven Theorie, Inkohärenzen). Sonst würde die Nomothetik der Idee der Erhebung von **Subjektiven** Theorien widersprechen. Wenn angenommen wird, dass jeder Mensch Subjektive Theorien konstruiert und sie für ihn gültig und handlungsleitend sind, darf nicht in derselben Zeit zwischen verschiedenen Subjektiven Theorien verglichen oder gar bewertet werden. Der Forschungsgegenstand ist doch die Innensicht des subjektiven Theoretikers und nicht ein Überblick oder Vergleich zwischen mehreren. Zudem erlaubt ein qualitativer und emischer Forschungsansatz keine Verallgemeinerungen. Wenn keine Generalisierungen möglich sind, scheint ein fallübergreifender Vergleich wenig sinnvoll. Meine Forschungsfragen umfassen keine formalen, strukturellen Aspekte der Subjektiven Theorien, sondern nur die inhaltliche Ebene. Deshalb begrenze ich mich nur auf eine idiographische Analyse und Beschreibung der Ergebnisse. Der einzige Vergleich wird dann nur zwischen den einzelnen Subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien

²⁰⁴ Zu den Unterschieden zwischen Idiographik und Nomothetik vgl. z.B. Flick (1991: 165f.), Grotjahn (1998: 42f.), Scheele / Groeben (1988: 78-82).

unternommen. Die zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse wird durch den „Filter“ meiner Forschungsfragen unternommen.

Dennoch entschied ich mich mein Analyseverfahren stark nach dem Theoretischen Kodieren zu richten, aber gleichzeitig auf den fallübergreifenden Vergleich zu verzichten. Das von Flick entwickelte Analysesystem ist in dieser Hinsicht in Bezug auf meinen Forschungsgegenstand und mein Forschungsdesign sinnvoll, dass es deduktive und induktive Techniken vereinbart. Deduktive und induktive Strategien sollten gegenstandsgemäß gewählt werden und können sich gegenseitig ergänzen. Nach Demirkaya schließen sich „datenreduzierende und datenexpandierende Strategien [...] keineswegs gegenseitig aus“ (2014: 217). Die breite Fachliteratur, ausgewählte empirische Studien (vgl. u.a. Mariotti 2015, Vanderplank 2016, 2019), Daten aus der schriftlichen Befragung sowie dem Tagebuch und meine Forschungsfragen ermöglichen es, ein Kategoriensystem zur Auswahl der grundlegenden Konzepte für die Konzept-Kärtchen zu erstellen. Allerdings trägt der Aspekt der Subjektivität und der individuellen Argumentationslinien zu nicht vorhersehbaren Antworten bei, deswegen sollten weitere Kategorien datengeleitet sein. Aguado meint, dass „insbesondere für die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen und Deutungsprozesse sowie für die Aufdeckung latenter Sinnstrukturen [...] die Integration von deduktiver und induktiver Kategorienbildung attraktiv [erscheint]“ (Aguado 2013: 130). Im Folgenden möchte ich mein Analyseverfahren und auch die Einzelfalldarstellungen Schritt für Schritt beschreiben:

1. Zuerst werden die erhobenen Daten deskriptiv beschrieben. Ich fange mit einer kurzen Schilderung der Interviewsituation an und danach beschreibe ich die Sprachlerngeschichte und die Sehgewohnheiten des/der subjektiven TheoretikerIn. Dafür ziehe ich sowohl Daten aus dem Interview als auch dem Fragebogen und Tagebuch heran. Diese Informationen bieten einen Hintergrund und ermöglichen die Einbettung der Subjektiven Theorien in einen weiteren Lebenskontext sowie ihr besseres Verständnis. Denn Subjektive Theorien sind „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ (Greoben et al. 1988: 22) und werden aufgrund der bisherigen Erfahrungen und des gewonnenen Wissens konstruiert. Die Aspekte der Sprachlerngeschichte und der Serienrezeption waren auch wesentliche Teile mancher Interviews.
2. Es wird eine Reihenfolge der im Interview besprochenen Themen erstellt, indem die Themen benannt und nummeriert werden. In der Liste werden sowohl

Themen, die im Leitfaden vorgesehen waren, als auch solche, die von den Befragten selbst angesprochen wurden, berücksichtigt.

3. Danach wird eine vertiefte Einzelfallanalyse durchgeführt. Textabschnitte zu demselben Thema werden verglichen, gleiche oder ähnliche Aussagen werden zusammengefasst und paraphrasiert. Gemäß der Fragestellung im Interview-Leitfaden werden zuerst deduktiv Kategorien festgelegt. Anzumerken ist, dass eine Gruppe von Kategorien für jede Analyse der Subjektiven Theorien gleich ist – es handelt sich um die Übersetzungsmodi, z.B. „Audio in L2 und Untertitel in L1“, die als Mittel zum Lernen von den ProbandInnen genutzt werden konnten. Anschließend werden die Interviews noch induktiv, offen kodiert, indem eine Reihe von W-Fragen zu jeder Aussage / jedem Abschnitt gestellt wird. Das Vorgehen hat einen eindeutig reduktiven Charakter, d.h. „[g]leiche und ähnliche Aussagen werden zusammengefasst, ein Deutungsmuster, eine Kernvariable wird als wesentlich herausgearbeitet“ (Flick 1991: 165). Darüber hinaus werden in dieser Phase auch alle Auffälligkeiten und prägnante Zitate (besonders diejenige mit Metaphern) markiert.
4. Auf der Grundlage des festgelegten Kategoriensystems werden essentielle Konzepte auf die Begriffskärtchen übertragen.
5. Die Subjektive Theorie des/der Interviewten wird zuerst von der Forscherin rekonstruiert. Die Antworten auf die W-Fragen deuten auf die bestehenden Formalrelationen zwischen den Konzepten hin. Das Strukturbild wird fotografiert und gespeichert.
6. In der Struktur-Lege-Sitzung wird die Subjektive Theorie von den ForschungsteilnehmerInnen rekonstruiert. Mithilfe der Relationskärtchen wird auch ihre Struktur aufgezeigt. Dank einer Diskussion und der endgültigen Strukturversion wird der bisherige Analyseprozess von dem/der ProbandIn validiert. Das Gespräch wird auf ein Diktiergerät aufgenommen.
7. Es folgt eine Beschreibung des Strukturbildes mit direktem Bezug auf die bestehenden Formalrelationen. Sie werden in der Schilderung zur besseren Lesbarkeit ausformuliert. Ein Foto der endgültigen Version wird der Fallbeschreibung beigelegt.
8. Um den Verlauf der Theorierekonstruktion besser zu schildern, werden anschließend alle dabei auftretenden Schwierigkeiten sowie die Einstellung der ProbandInnen und ihre Eigenständigkeit bei der SLT beschrieben.

9. Anhand der Ergebnisse der Interviewanalyse sowie des Strukturbildes wird ein Grundgedanke der Subjektiven Theorie aufgedeckt. Entscheidend dabei sind die Häufigkeit des Vorkommens von einem Thema sowie bestimmter Begriffe und Ausdrücke im Interview und in der Struktur-Lege-Sitzung, die Differenziertheit des Gedankens und ein hoher Grad von Überzeugung des/der Befragten.
10. Zuletzt wird die SL-Sitzung mit dem Interview verglichen. Es soll nicht der Bewertung der Verbalisierungs- und Rekonstruktionsfähigkeiten der ProbandInnen dienen. Ziel ist es, etwaige Inkohärenzen, Widersprüche und Leerstellen innerhalb der Subjektiven Theorien zu thematisieren. Herangeführt werden dafür Erklärungen aus der Diskussion im Rahmen der SL-Sitzung.

Im Gegensatz zu vielen Forschenden werden an dieser Stelle keine weiteren fallübergreifenden Analysen und Darstellungen unternommen. Sie legen Generalisierungen zu oft zu nahe. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ und die Studie hat einen deskriptiven Charakter. In ihrem Zentrum stehen Einzelfälle. Eine Art Zusammenfassung wird jedoch erfolgen, wenn die Ergebnisse mit einigen wissenschaftlichen Theorien verglichen werden.

6.8. Auswahl der Einzelfälle

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Daten zu 8 Einzelfällen erhoben und analysiert. Im folgenden Kapitel (vgl. Kap. 7), das der Präsentation der Ergebnisse gewidmet ist, werden jedoch nur fünf Fälle geschildert und besprochen. Dies hängt damit zusammen, dass die Präsentation aller Fälle den gewünschten Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich überschreiten würde und das Interesse der LeserInnen senken könnte. Außerdem sollen die dargestellten Fälle nicht weiter zur Typenbildung oder gar Theoriegenerierung dienen. Der Charakter der vorliegenden Forschungsarbeit ist deskriptiv und zielt nicht auf Generalisierungen ab, die Arbeit ist vielmehr dem qualitativen Paradigma zuzurechnen. Die Auswahl von nur einzelnen Fällen zu deren Beschreibung ist in empirischen Arbeiten zu Subjektiven Theorien im Bereich der Fremdsprachenlern- und -lehrforschung üblich. Ähnlich gingen u.a. Behrend (2016), Caspari (2003) oder Viebrock (2007)²⁰⁵ vor. Kallenbach (1996) reduzierte beispielsweise die 17 von ihr untersuchten Fälle auf fünf in der Beschreibung im Rahmen ihrer Arbeit.

²⁰⁵ Für die genaue Anzahl der „übrig gebliebenen“ Fälle in den Ergebnisspräsentationen der ForscherInnen vgl. Kap. 5.6.

Bei der Auswahl der Einzelfälle richtete ich mich nach denselben Kriterien wie beim Sampling, d.h., einerseits nach dem Alter, Geschlecht, und der Ausbildung (Grad und Fach) der ProbandInnen, andererseits nach den von ihnen gelernten Fremdsprachen, den repräsentierten Sprachkenntnissen, den Lernzielen, die sich die ProbandInnen setzen und den von ihnen üblicherweise gewählten Sprachversionen beim Konsum von Fernsehserien. Meine Absicht ist, möglichst unterschiedliche Fälle zu präsentieren, wozu auch das Kriterium der maximalen Variation bei der Stichprobenziehung dienen sollte. So verzichtete ich beispielsweise auf die Beschreibung des Falles von Sandra, da er in vielen Aspekten (z.B. unternommene Handlungen, Gewohnheiten und Aneignung einer Fachsprache) dem Fall von Barbara ähnelte. Nichtsdestoweniger sind die Subjektiven Theorien der ProbandInnen Barbara und Sandra natürlich keineswegs gleich, da sie aus den Erfahrungen und Wissen der jeweiligen Person resultieren und deswegen immer höchst individuell sind. Bei der Entscheidung zwischen Barbara und Sandra war noch ein weiteres Kriterium ausschlaggebend – der Interviewdauer. Ich entschloss mich dazu, die Fälle mit der sowohl kürzesten (Sandra) als auch längsten (Karol) Interviewdauer nicht in die Fallbeschreibungen aufzunehmen. Aufgrund der unterschiedlichen Länge der Gespräche sind die Subjektiven Theorien in Hinblick auf den Grad ihrer Differenziertheit ebenfalls unterschiedlich. Das längste Interview war zudem auch das erste, das ich geführt habe. Darüber hinaus fühlte sich der Proband unkomfortabel bei der Nutzung der H-SLT. Er hat sich nach der Struktur-Lege-Sitzung dahingehend geäußert, dass ihm das Vorgehen schwer gefallen sei und er auch das Legen von Puzzle nicht möge (die Strukturrekonstruktion ist dem Puzzlelegen ähnlich, allerdings noch schwieriger). Damit es auch aus diesen Gründen nicht zu Verzerrungen seiner Subjektiven Theorie kommt, habe ich mich entschieden, sie nicht zu berücksichtigen.

7 Empirische Untersuchung II: Fallstudien

Die Ergebnisse meiner qualitativen Studie werden in Form von Beschreibungen von Einzelfällen präsentiert. Alle UntersuchungsteilnehmerInnen erhielten Pseudonyme. Die Deskriptionen beginnen mit der Schilderung der Interviewsituation sowie mit Angaben, zur Sprachlernbiographie sowie zur Serienrezeption. Danach wird die rekonstruierte Subjektive Theorie in Einzelheiten beschrieben. Alle Deskriptionen stellen die Sicht des/der jeweiligen ProbandIn dar. Falls die Subjektive Theorie von mir kommentiert wird, wird es im Text hervorgehoben. Jede Beschreibung begleitet ein Foto des entstandenen Strukturbildes.

7.1. Anna

7.1.1. Erhebungssituation

Das Interview mit Anna fand am 13.01.2017 in Szczecin statt. Für das Gespräch trafen wir uns in einem Café im Stadtzentrum. Das Diktiergerät zeichnete leider viele Hintergrundgeräusche auf (z.B. Kaffeemühle), welche mich an einigen Stellen daran hinderten, einzelne Wörter im Nachhinein zu transkribieren. Diese Leerstellen beeinträchtigten jedoch nicht das Textverständnis. Um mir das Transkribieren zu erleichtern und mich besser an die Antworten erinnern zu können, habe ich zusätzlich während des Interviews sehr viele Notizen gemacht und alle Antworten von Anna während des Gesprächs in Stichpunkten mitgeschrieben. Das Gespräch dauerte 98 Minuten und verlief in einer entspannten Atmosphäre. Die Probandin war sehr an meinem Forschungsvorhaben interessiert und zeigte großes Engagement. Ihr Interesse am Thema hatte sie auch veranlasst, sich zu meinem Forschungsprojekt zu melden. Die Interviewthemen wurden in folgender Reihenfolge besprochen:

- 1) Sprachlernbiografie
- 2) Einstellung zum Fremdsprachenlernen
- 3) Fremdsprachenlernen – Beschreibung
- 4) Einstellung und Motivation
- 5) Fernsehserien – Definition und Merkmale
- 6) Serienrezeption – Häufigkeit, Ziele und Ursachen
- 7) Ursachen für die Wahl von bestimmten Serienproduktionen und Modus des Sehens
- 8) Vergleich zwischen Serien und Spielfilmen

- 9) Lieblingsgenres und Serien zum Fremdsprachenlernen
- 10) Ziele des Lernens mit Fernsehserien
- 11) Genutzte Sprachversionen – Funktionen und Vorteile
- 12) Zusätzliche Lernhandlungen
- 13) Aspekte, die während des Sehens den Lernprozess unterstützen
- 14) Vergleich zwischen Serien in verschiedenen Sprachen und ihr Einfluss auf das Lernen
- 15) Entwicklung verschiedener Sprachfertigkeiten durch Fernsehserien
- 16) Einfluss des Sprachniveaus auf den Spracherwerb und die Wahl der Übersetzungsmodi

Die zweite Begegnung mit Anna, während deren die Theoriestruktur rekonstruiert wurde, fand ebenfalls in Szczecin in einem (anderen) Café statt. Der Zeitabstand betrug zwei Monate, denn das Gespräch war am 17.03.2017. Die Ursache dafür waren Annas Gesundheitsprobleme. Die Transkription des Interviews hatte die Probandin bereits ungefähr einen Monat zuvor erhalten und sie autorisiert und gelesen. Anna betrachtete die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT) als eine positive Herausforderung. Ihr zufolge war die Erfahrung damit nicht einfach, aber machbar. Sie hatte eindeutig Spaß daran, obwohl es für sie anstrengend war, die Formalrelationen korrekt zu benennen. Sie bevorzugte es, die Konzepte in größere Einheiten zu gruppieren, statt die Relationen zwischen ihnen zu bezeichnen. Ihre Theoriestruktur trug zuerst allgemeinen Charakter, später wurde sie genauer.

7.1.2. Annas Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten

Anna ist 37 Jahre alt und kommt aus Szczecin. Sie hat ein Studium der polnischen Philologie und Gender Studies in Warschau absolviert und arbeitet als Marketingmanagerin. In ihrer Berufskarriere arbeitete sie auch in einem Medienunternehmen. Sie legt großen Wert darauf, sich korrekt, präzise und „schön“ zu äußern. Anna beherrscht zwei Fremdsprachen – Deutsch und Englisch. Obwohl sie anfänglich in der Umfrage ihre Englischkenntnisse als Grundkenntnisse eingeschätzt hat, erwies es sich während des Interviews, dass sie ungefähr auf dem Niveau B1 ist („*intermediate*“ oder „*upper-intermediate*“²⁰⁶). Sie hat in der Oberschule angefangen, Englisch zu lernen, danach setzte sie es im Studium fort. Nach dem Abschluss ihrer formalen Bildung hatte und hat sie zu Englisch in ihrem Alltag wenig Kontakt. Sie hat

²⁰⁶ Anna: Interview, Aussage Nr. 6.

das Gefühl einer Sprechbarriere. Nach ihrer eigenen Meinung versteht sie viel mehr als sie mündlich ausdrücken kann. Sie entwickelt ihre Sprachkenntnisse vor allem durch die Rezeption von Fernsehserien. Zum Deutschlernen hingegen hat Anna eine andere Einstellung und zeigt auch eine besondere Motivation. Ihre Familie wohnt in Deutschland und in der Schweiz und die Probandin besucht sie mehrmals im Jahr. Anna ist an der Sprache interessiert, u.a. deswegen, weil sie in Szczecin häufig Kontakt mit der deutschen Kultur hat (z.B. durch Geschichte, Tourismus, interkulturellen Austausch). Kurz vor dem Interview hatte sie einen Sprachkurs auf dem Niveau A2 abgeschlossen. Deutsch lernt sie seit zwei Jahren und sie hat dabei großen Spaß. Obwohl sie erste Schritte auf dem Niveau B1 macht, fühlt sie sich in dieser Sprache entspannter als in Englisch. Sie hat den Eindruck, dass sie dies dem Kontakt zur „lebendigen Sprache“²⁰⁷ verdankt. Anna spricht auch ein bisschen Russisch. Sie hat ein Jahr lang versucht, es zu lernen. Der Kurs gefiel ihr aber nicht besonders, deshalb hörte sie damit auf. Die Probandin hat weder in der Umfrage noch in dem Interview angegeben, auf welchem Niveau ihre Russischkenntnisse liegen. Es kann nur vermutet werden, dass es Grundkenntnisse sind.

Nach Annas Aussage hilft ihr ihre philologische Ausbildung beim Fremdsprachenlernen. Ihre Kenntnis des phonetischen Alphabets und der sprachwissenschaftlichen Terminologie, ihr Wissen über die Entwicklungen in den Sprachen und Sprachfamilien erleichtern ihr einerseits das Lernen, andererseits stellt sie den Lehrpersonen bereits auf dem Anfängerniveau sehr tiefgründige Fragen. Beim Lernen ist es für sie wichtig, an authentischen und aktuellen Texten²⁰⁸ zu arbeiten, deshalb schätzt sie auch das Lernen mithilfe von Fernsehserien besonders. Sie ist von typisch schulischen Vermittlungsmethoden enttäuscht. Kurse, die streng einem Kursbuch folgen und den Schwerpunkt auf Grammatik legen, helfen ihr ihrer Meinung nach weniger und sind nicht so attraktiv.

In ihrer Freizeit sieht Anna häufiger Fernsehserien als Spielfilme. Meistens folgt sie dabei den Empfehlungen ihrer Bekannten oder ehemaligen DozentInnen. Sie verfolgt auch Serien, die in der Popkultur gerade in Mode sind und zum *Quality-TV* gezählt werden können. Ihre Rezeption ist unregelmäßig. Manchmal „verschlingt“ sie eine ganze Staffel am Stück, ein anderes Mal sieht sie sich die ganze Woche lang keine einzige Folge an. Im Durchschnitt sieht sie einmal pro Woche zwei bis drei Folgen nacheinander. Die Serienrezeption ist für Anna sowohl ein Sprungbrett aus dem Arbeitsalltag, sie kann sich

²⁰⁷ Vgl. Interview, Aussage Nr. 8.

²⁰⁸ Anna versteht unter *Text* auch nicht schriftliche Textformen.

dabei gut entspannen, als auch eine Lernmethode. Diese Verbindung von Unterhaltung und Lernen ist für sie der wichtigste Beweggrund, warum sie es in ihrer Freizeit tut. Anna sieht vor allem englischsprachige und deutschsprachige Serienproduktionen, ihre Quelle ist das Internet. Sie greift auch zu „skandinavischen“ Krimiserien. Als Zugang nutzt sie verschiedene VOD-Plattformen (z.B. Netflix) und Apps (z.B. HBO Go, ZDFmediathek oder ARTE.tv). Wenn sie die Möglichkeit dazu hat, wählt sie polnische Untertitel. Falls keine zugänglich sind, sieht sie eine Produktion im Originalton. Voice-over empfindet sie störend.

7.1.3. Annas Subjektive Theorie - „Lernen durch Unterhaltung“²⁰⁹

Fremdsprachenlernen in formalen Bildungseinrichtungen assoziiert Anna mit einem Kursbuch und regelgeleitetem Vorgehen. Es wird gelernt, indem Wortschatz, Grammatik und Aussprache geübt werden. Einen negativen Einfluss auf formales Fremdsprachenlernen übt die „unnatürliche“, „von der Realität abgekoppelte“, nicht authentische Sprache der Texte in den Lehrbüchern aus. Das Ergebnis der formalen sprachlichen Bildung ist zweifellos sprachliche Korrektheit. Das ist aber nicht ausreichend und eine der Ursachen dafür, warum Anna mit Fernsehserien lernt. Das Fremdsprachenlernen mithilfe von Fernsehserien erfüllt für sie die Rolle einer Ergänzung des formalen Lernens und verläuft „natürlich“. Fernsehserien zeichnen sich nämlich durch eine „lebendige Sprache“ (authentische, von MuttersprachlerInnen verwendete Sprache) aus. Eine solche Sprache fördert einerseits den Erwerb von Phraseologismen, Idiomen und Wendungen, sowie beeinflusst „kommunikative Situationen“ positiv, indem sie erfahrbar macht, wie man sich verhalten sollte und welche Redemittel oder z.B. Grußformeln situativ angemessen sind. Andererseits kann „lebendige Sprache“ aber auch einen negativen Einfluss auf das Sprachenlernen haben, indem ZuschauerInnen unbewusst Fehler oder Manieren übernehmen können.

Unter dem Begriff *Fernsehserie* versteht Anna eine in Folgen geteilte Geschichte. Die einzelnen Folgen können autonom sein oder eine inhaltliche Fortsetzung bilden, zwischen ihnen besteht eine kurze Zeitlücke, was die Serie von mehrteiligen Spielfilmen unterscheidet. Eine Fernsehserie ist zyklisch und ähnelt einem Fortsetzungsroman.

²⁰⁹ Die Beschreibung der Subjektiven Theorie von Anna sowie der Theorien in weiteren Fällen erfolgt aus der Perspektive des/der jeweiligen ProbandIn, d.h., die angeführten Meinungen und Erklärungen sind den ProbandInnen und nicht der Forscherin zuzuschreiben.

A: Generalnie to jak powieść w odcinkach, takie są seriale. Czyli jakieś tam przekazane losy bohatera, czy historia, która jest podzielona po prostu na odcinki, które mogą być autonomiczną częścią, powiązane na przykład bohaterem, miejscem, sytuacją; albo mogą być jedną historią podzieloną na kawałki, jakby jest cały czas kontynuacja.

(Interview, Aussage Nr. 34)²¹⁰

Fernsehserien charakterisieren sich durch die Einteilung in Folgen, lange Spieldauer, eine potenzielle Vereinnahmung durch die Handlung und hohe Qualität²¹¹. Die Merkmale von Fernsehserien manifestieren sich in der Serienrezeption. Indikatoren für eine solche Rezeption sind die Vereinnahmung durch die Serie und ihre Handlung sowie erhöhte Konzentration. Als ZuschauerIn fühlt man sich auch engagiert. Die große Aufmerksamkeit, die der Serie geschenkt wird, führt auch unmittelbar zum Sprachenlernen. An einer Stelle im Interview, an der Fernsehserien mit Spielfilmen verglichen werden, erklärt die Probandin, inwieweit die Serienmerkmale das Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen können:

I: A teraz chciałabym się dopytać, czy pani zdaniem któryś z tych gatunków, nazwijmy to tak, lepiej się nadaje do nauki języka obcego? Czy jednak jest to porównywalne? Oba to są media audiowizualne i właściwie wszystko jedno po który sięgniemy, bo i tak mamy żywy język.

A: Hmm (...) Mam wrażenie, że chyba serial. Znaczy po pierwsze trwa dłużej. Po drugie, ja tam chyba też zaznaczyłam w ankiecie, że jest ten element takiego wciągnięcia się w akcję. Bo ja tam nawet napisałam, że były momenty, kiedy powiedzmy to wciągnięcie się w akcję jakby trochę nam wymuszało, żeby, nie wiem, wytężyła percepcję, żeby powiedzmy złapać ten niuans, złapać to wszystko gdzieś tam w danym języku. W tym znaczeniu. Znaczy ja nigdy nie oglądałam raczej całych filmów. Znaczy zdarzało mi się oczywiście, bo te platformy, z których korzystam, czyli tam Netflix, teraz jeszcze HBO Go, chociaż nie, HBO Go wszystko ma albo dubbingowane albo gdzieś z napisami. Zdarzało mi się jakieś tam filmy oglądać, ale mam wrażenie, że jednak ten serial chyba się bardziej nadaje. Bo to jest tak, że film kończymy, przestajemy oglądać. Natomiast serial w sytuacji, kiedy jest mimo wszystko gdzieś ta odcinkowość, to/ Ja myślę, że to chyba to. Znaczy, ja nigdy nie próbowałam na filmach. Znaczy mówię, parę razy obejrzałam faktycznie, ale... Trudno mi powiedzieć. Chyba to było zbyt mało gdzieś tam tych produkcji obejrzanych, żeby mogła tak jednoznacznie stwierdzić, że to jest lepsze. W tej chwili ja mam wrażenie, że nie dość, że seriale są lepsze właśnie chociażby z tego względu, że gdzieś tam możemy towarzyszyć tej akcji trochę dłużej niż powiedzmy, nie wiem, półtora do dwóch godzin standardowych filmów.

I: Czyli przede wszystkim takie cechy typowo gatunkowe (...)

A: Yhm, tak.

(Interview, Aussagen 57-60)

²¹⁰ Die zitierten Aussagen der ProbandInnen werden nicht ins Deutsche übersetzt.

²¹¹ Anna sieht nur Fernsehserien, die zum sogenannten *Quality-TV* gehören (vgl. Kap. 1.2.). Deshalb berücksichtigt sie in ihrer Subjektiven Theorie nur solche Merkmale, die auf diese Beispiele zutreffen.

Von all den Merkmalen findet Anna das Von-der-Handlung-Gefesselt-Werden für das Fremdsprachenlernen am wichtigsten. In Situationen, in denen man sich emotional stark engagiert, kann man etwas besser behalten. Der Aneignungsprozess verläuft dabei „natürlich“, vom Kontext her gesteuert.

A: [...] Natomiast serial ma to do siebie, że jeśli faktycznie są te odcinki, zaczyna się wciągać w akcję, ta akcja jest na tyle gdzieś tam mocno rozbudowana, skomplikowana, dobrze jakby ułożona, to w tym momencie mam wrażenie jakby lepiej zapamiętywalna. To jest tak jak powiedziałam z kwestiami takimi bieżącymi czy społecznymi, czy kulturowymi. Jeśli faktycznie to się w tej chwili tu i teraz dzieje, jesteśmy w to zaangażowani, to mam wrażenie, że łatwiej przyswajamy sobie słowa związane z tą daną sytuacją i zdarzeniem. Tak samo jest z serialem. [...] Ale myślę, że to dotyczy wszystkich seriali, że coś co nas wciąga, tak samo na przykład jak książki, jakby łatwiej jest nam przyswoić ten język, bo tak jak mówię, ja tam wcześniej zaznaczałam w ankiecie, jeśli widziałam, że zaczyna mnie wciągać akcja, przestaję się skupiać na takim typowo szkolnym wyłapywaniu słówek, tylko ta moja percepcja, ta moja uwaga, była skupiona na tym, żeby z kontekstu to wyłapać. Bo gdzieś tam te wydarzenia tak mnie zaabsorbowały, że siłą rzeczy jakby NATURALNIE gdzieś tam było przyswajane. Więc myślę, że to ma znaczenie.

(Interview, Aussage 125)

Die Wahl einer bestimmten Fernsehserie ist durch filmische und sprachliche Faktoren bedingt. Einerseits wählt Anna die Serien nach ihrem Sprachniveau, besonders, wenn sie sich bewusst auf das Lernen konzentrieren möchte. Die Sprachkenntnisse stehen ihrer Ansicht nach in einer Wechselbeziehung zu der in der Serie realisierten Sprache. Wenn man über Grundkenntnisse in einer Sprache verfügt, wählt man Serien in einer leicht zu verstehenden Sprache (z.B. Serien für Kinder). Solche Serien führen aber auch dazu, dass man nur „einfache Sprache“ erlernen kann²¹². Wenn man jedoch auf einem höheren Sprachniveau ist, kann man eine sprachlich und inhaltlich anspruchsvollere Serie wählen, die nicht nur hilft, die Sprache weiter zu entwickeln, sondern es auch erlaubt, mehr über die Kultur der Zielsprache zu erfahren. Je höher das Sprachniveau, desto größer kann also der Gewinn sein, sowohl in Hinsicht auf den Sprach- und Kulturerwerb als auch auf die Unterhaltung. Allerdings ist, abgesehen vom Sprachniveau, für Anna der Unterhaltungsaspekt entscheidend. Deswegen wählt sie nur solche Serien, die ihr entweder thematisch interessant scheinen, die eine „Top-Neuheit“ auf dem Serienmarkt sind oder die ihr von anderen Personen empfohlen wurden.

Es gibt zwei gleichberechtigte Ziele, für die sich Anna vor den Bildschirm setzt. Die Probandin unterstreicht diese Unterscheidung während der Struktur-Lage-Sitzung

²¹² Vgl. Interview, Aussage 68.

mehrmals. Das erste Ziel für sie ist die Rezeption von Fernsehserien aus Unterhaltungsgründen. Gleichzeitig erweist sich das Sehen aber als eine gute Methode des Fremdsprachenlernens, denn es wird immer etwas nebenbei „mitgelernt“. Für Anna manifestiert sich das durch „Lernen durch Unterhaltung“, d.h. nebenher laufendes, beiläufiges Lernen, an dem man Spaß hat. Das eigentliche Ziel bleibt dabei allerdings die Unterhaltung. Das zweite Ziel ist das Fremdsprachenlernen an sich. Dabei erfüllt die Fernsehserie die Funktion eines Mittels, mit dessen sie ihr Ziel erreichen kann.

A: Staram się wybierać seriale z jednej strony takie, które mi pozwolą na przykład na osłuchanie się z językiem, i tak było na przykład z/ Znaczy może nie, bo „Familie Braun” po niemiecku to była w ogóle inna bajka. Natomiast jeśli chodzi o te seriale anglojęzyczne, to jest tak, że wybieram top nowości. Te, o których jest głośno gdzieś tam, na przykład „Orange is the New Black”. To w tej chwili jest gdzieś tam zaliczony do najlepszych seriali 2016. Albo „Stranger Things”, czy „House of Cards”. Na tej zasadzie. Bo to było, trochę się zaczęło od tej funkcji rozrywkowej, a dopiero potem jakby zaczęłam łapać się na tym, że to może fajnie dodatkowo jeszcze wpłynąć na znajomość języka.

(Interview, Aussage 50)

Diese Einteilung ist für Anna keine Dichotomie, denn die Aspekte, die mit beiden Zielen verbunden sind, d.h. der des Unterhaltungssehens und der des Fremdsprachenlernens, sind miteinander verflochten und greifen ineinander.

Die Rezeption aus Unterhaltungsgründen zeichnet sich dadurch aus, dass sie angenehm ist, Freude bereitet und Annas Interesse und Aufmerksamkeit weckt. Sie erfüllt die Funktion eines Sprungbretts aus der Alltagswirklichkeit heraus oder auch die Funktion eines „Zeitfüllers“. Sie macht das Sprachenlernen insgesamt angenehmer. Inwieweit ist es aber nebenher möglich? Laut Anna gelingt das durch das Sehen von Fernsehserien im Originalton, mit einer Transkription (darunter versteht sie intralinguale Untertitel oder Untertitel für Hörgeschädigte) oder mit in die eigene Sprache übersetzten Untertiteln. Transkriptionen haben einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse, indem sie bei der Unterscheidung einzelner Wörter in den Aussagen behilflich sind und die Aneignung der Rechtschreibung ermöglichen.

A: [...] Znaczy, inaczej, mogłoby to pomóc w sytuacji, gdyby się miało tekst w oryginale, czyli tą transkrypcję taką oryginalną. Bo wtedy jakby z jednej strony po pierwsze widać, gdzie się kończy słowo [śmiech], po drugie też jest to zestawienie jakby pisowni z wymową. Bo to może być tak naprawdę/ Znaczy myślę, że to nie sztuka jakby nauczyć się, jakby mówić czy operować językiem mówionym, ale trzeba go przełożyć również na tę płaszczyznę pisaną [...].

(Interview, Aussage 157)

Transkriptionen können Annas Meinung nach bereits auf niedrigem oder mittlerem Sprachniveau genutzt werden, unter der Bedingung, dass die Serie nicht der einzige Input

zum Lernen ist, sondern auch von traditionellen Lernformen, wie z.B. ein Kursbuch, begleitet wird. Die polnische Untertitelung hingegen garantiert das Verständnis von Serien, was eine Bedingung für eine unbeeinträchtigte Unterhaltung ist. Lernen bei der Unterhaltung ist der Ausgangspunkt und ein zentrales Konzept für Anna. Deswegen bevorzugt sie die Rezeption mit polnischer Untertitelung.

Die Ziele des Einsatzes von Fernsehserien zu Lernzwecken liegen für Anna im Wortschatzerwerb, in der Verbesserung der Aussprache, im Kennenlernen der Kultur, im Kontakt zur Fremdsprache und im Sich-Einhören in die Sprache. In Bezug auf den Wortschatz behauptet Anna, dass solche Wörter gelernt werden können, die umgangssprachlich sind, die man in Lehrbüchern nicht finden kann und die Schlüsselwörter für eine konkrete Handlung darstellen. Dies sind nämlich Wörter, die die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen auf sich lenken, die sich in den Folgen wiederholen und die in einem konkreten Kontext (auch visuellen) erscheinen.

I: Bo wydaje mi się... Bo serial sam w sobie, nawet jeżeli jest krótszy od filmu, ten jeden odcinek trwa dajmy na to 40 minut, takich amerykańskich Quality TV [śmiech] lub nawet dłużej w mini-serialach, no to tego słownictwa jest bardzo dużo. Jakby co sprawia, że część w głowie zostaje? Część nie.

A: Hmm, na pewno dobre pytanie. Znaczy, trudno powiedzieć. Nie staram się na przykład wylapywać wszystkiego, bo nie jestem w stanie jakby (...) odróżnić, wyciągnąć każdego słowa i każdego słowa się nauczyć. Raczej stawiam na to, najpierw na przykład, tak mi się wydaje, co w tej chwili sobie przypominam jedno / Staram się to robić przede wszystkim raczej intuicyjnie. Z drugiej strony ma to dla mnie znaczenie, jak na przykład słowo się jakieś powtarza, a powiedzmy nie jest to słowo typu "lub" [śmiech]. Tylko jakieś takie, powiedzmy, kluczowe albo na przykład jeśli jest to słowo, którego zrozumienie wpływa na zrozumienie jakiegoś całego wątku, niuansów, sytuacji, tego typu rzeczy. Są takie stwierdzenia, słowa, które powiedzmy, nie wiem, rozumie pani wszystko a tego jednego nie. Znaczy, przynajmniej ja tak mam, wie pani, że nie rozumiem tego jednego i kompletnie nie/ mimo tego, że jakby znam wszystkie słowa w danym zdaniu, czy w danym wypowiedzeniu, to tego jednego nie znam i nie jestem w stanie zrozumieć w ogóle, o co chodzi. To są na przykład tego typu słowa. Raczej ma dla mnie znaczenie przy takich serialach to, że się osłucham z tymi słowami albo nawet czasem jest, wie pani co, tak, że zauważyłam, że nie muszę koniecznie sprawdzać danego słowa w języku. Istotne jest to, że się gdzieś osłuchałam z tym słowem w kontekście, bo rozumiem, że jak są gdzieś jakieś seriale, no to siłą rzeczy pewien zasób słów gdzieś tam się musi powtarzać, tak? Ze względu na tematykę, na jakiś tam bohaterów, na specyfikę i tak dalej. I czasem po prostu to jest gdzieś tam dla mnie istotne.

(Interview, Aussagen 140-141)

Die Konsequenz davon ist, so Anna, dass neue Wörter behalten werden und danach in eigenen Aussagen genutzt werden. Dies wiederum hat einen positiven Einfluss darauf, dass man sich zunehmend fließender äußern kann und die aufgegriffenen Vokabeln im

richtigen Kontext verwendet. An der Aussprache arbeitet Anna, indem sie die gehörten Wörter in ihren Gedanken oder laut wiederholt. Der Einblick in die Kultur der Zielsprache zieht nach sich, dass sie ein Gefühl einer Teilhabe an dem jeweiligen Kulturkreis spürt. Der Kontakt zur Fremdsprache findet dank der Serialität regelmäßig statt und das einhergehende Sich-Einhören in die Zielsprache manifestiert sich dadurch, dass Anna Wörter in den gehörten Aussagen voneinander trennen und unterscheiden kann sowie ihr Hörverständnis verbessert.

Um den Lernprozess zu fördern, unternimmt Anna zusätzliche Lernhandlungen. Diese Handlungen tragen nicht nur zur Wortschatzerweiterung bei, sondern fördern auch die Aussprache und den Erwerb von grammatischen Strukturen. Zu Annas „Methoden“ gehören dabei das wiederholte Abspielen von Wörtern, Szenen oder Folgen, der Vergleich der Untertitelung mit eigenen Übersetzungsideen, das Nachschlagen von Vokabeln in einem Wörterbuch, das Notieren von Wörtern sowie die grammatische Analyse von Textfragmenten. Dies bedeutet für Anna, anhand von wahrgenommenen, sich in den Aussagen wiederholenden Strukturen intuitiv selbst Regeln abzuleiten, also die induktive Vorgehensweise „vom Beispiel zur Regel“. Anna nutzt ein Wörterbuch oder notiert sich Vokabeln nur dann, wenn sie Bedarf danach hat. Zu häufige Lernhandlungen könnten, so meint sie, den Unterhaltungsaspekt beeinträchtigen, welcher für Anna sehr wichtig ist. Im Interview fasst sie es sowie ihr Motto in folgenden Worten zusammen:

A: [...] To chyba wynika z tej motywacji jaką przyjmuję, że to ma być gdzieś tam przyjemne albo ma być wypełnieniem czasu albo ma właśnie połączyć dwie funkcje. Staram się nigdy nie uczyć przynajmniej języków tak... Znaczący, co innego jak się odrabia zadanie, powiedzmy, z gramatyki, zadanie takie z podręcznika, to tak. Natomiast wszystkie kwestie takie..., które gdzieś mogą spełniać funkcję równocześnie, mają ten aspekt taki... bym powiedziała rozrywkowy, to nie są... Staram się, żeby to nie było takie właśnie, nie wiem, wybiła godzina piąta, to ja teraz siadam, oglądam i zapisuję. Raczej nie. Chyba, że było mi to potrzebne, to często jest tak, że potem, powiedzmy, sobie odtwarzałam, coś wynotowywałam, coś zapisywałam. Albo na przykład... to akurat nie serial, ale tekst piosenki. Że potem sobie gdzieś tam wynajdywałam to, żeby sprawdzić, jak to jest napisane, o, jak nie wyłapałam słów. Piosenki to jest coś innego, ale taki mechanizm nauki języka zawsze przyjmowałam.

(Interview, Aussage 133)

7.2. Maria

7.2.1. Erhebungssituation

Das Interview mit Maria fand am 16.03.2017 in meinem Dienstzimmer an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań statt. Es dauerte 115 Minuten und verlief in einer sehr angenehmen und entspannten Atmosphäre. Die Aufnahme war von sehr guter Qualität und bereitete keine Probleme beim Transkribieren. Maria studierte zur Zeit der Datenerhebung an der gleichen Universität in der Studienrichtung Angewandte Linguistik. Sie nahm jedoch nicht an meinen Lehrveranstaltungen teil. Wir sind uns zuvor nur einmal persönlich begegnet, als ich einen Workshop in einem Seminar zur audiovisuellen Übersetzung leitete. Über mein Forschungsprojekt und die Einschreibung von TeilnehmerInnen hat sie am Institut erfahren. Ihr Fachschwerpunkt – Übersetzungswissenschaft – ermöglichte es der Probandin, sich differenziert über das Thema zu äußern. Sie genoss die Teilnahme am Forschungsprojekt und teilte ihre Erfahrungen und Überzeugungen gern mit mir. Während des Interviews wurden folgende Themen besprochen:

- 1) Sprachlernbiografie
- 2) Einstellung zum Fremdsprachenlernen und seine Charakterisierung
- 3) Fernsehserien – Definition und Merkmale
- 4) Serienrezeption – Beweggründe und Ziele
- 5) Sprachversionen
- 6) Lernziele
- 7) Charakterisierung des Lernens mit Serien
- 8) Argumente für die Wahl bestimmter Sprachversionen
- 9) Argumente für die Wahl einer Serie
- 10) Vergleich zwischen Spielfilmen und Serien
- 11) Beschreibung des Lernprozesses mit Serien
- 12) Einfluss der Sprachversionen auf das Lernen
- 13) Was bringt die besten Lernergebnisse

Die SL-Sitzung kam am 13.04.2017 ebenfalls in meinem Dienstzimmer zustande. Der Zeitabstand zwischen dem ersten und zweiten Gespräch betrug genau einen Monat. Maria hatte zuvor die Interviewtranskription per E-Mail erhalten und sich damit genau bekannt gemacht. Das Treffen dauerte im Vergleich zu allen anderen SL-Sitzungen sehr kurz – lediglich 70 Minuten, und das, obwohl die rekonstruierte Theoriestruktur sehr

komplexen Charakter trägt. Die Heidelberger SLT betrachtete Maria als eine interessante Aufgabe und sie bewältigte sie schnell und reibungslos. Sie war dabei stark konzentriert und ließ sich durch nichts ablenken. Es hat sie offensichtlich gefreut, ihrer Theorie eine Struktur verleihen zu können.

7.2.2. Marias Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten

Maria ist Studentin der Angewandten Linguistik in Poznań. Zur Zeit der Datenerhebung war sie im zweiten Semester des Masterstudienganges. Sie ist 21 Jahre alt und kennt drei Fremdsprachen. Sie spricht fließend Deutsch und sehr gut Englisch. Im Fragebogen beschreibt sie ihre Sprachkenntnisse als fortgeschritten. Außerdem hat sie auch Grundkenntnisse (A2) in Spanisch. Deutsch als Fremdsprache lernt Maria am längsten, bereits seit der ersten Klasse der Grundschule, und ununterbrochen. Sie hat sich immer stark in dieser Sprache gefühlt, was sie dazu veranlasst hat, eine philologische Studienrichtung zu wählen. Ein weiteres Argument war, dass sie in der gewählten Studienrichtung drei Fremdsprachen erweitern bzw. lernen kann. Sie behauptet zudem, dass sie ihre guten Deutschkenntnisse unter anderem auch ihrer Lehrerin verdankt, die viel von den SchülerInnen verlangte. Englisch ist Marias zweite Fremdsprache. Mehrmals in ihrem Bildungsgang hat sie Kurse besucht, in denen sie erneut vom Niveau A1 anfangen musste. Ihre Studienrichtung verpflichtet sie aber, über Englischkenntnisse mindestens auf dem Niveau B2 zu verfügen. Am Anfang hatte sie im Englischunterricht Schwierigkeiten, aber nach dem Abschluss sollte sie auf dem Niveau C1.1 sein. Mit Spanisch wollte Maria noch in der Oberschule beginnen, leider hatte sie keine Gelegenheit dazu. Jetzt ist es ihre dritte Fremdsprache, die sie auch im Rahmen des Studiums lernt.

Neben ihrer formalen Bildung hat Maria auch viel selbständig, in Privatunterricht oder in Tandems gelernt. In ihrer bisherigen Studienzeit hat sie ein Auslandssemester in Deutschland absolviert (Erasmus) sowie kurz in Deutschland gearbeitet. Sie lernt gern Fremdsprachen, aber am besten findet sie es, wenn der Spracherwerb nebenbei verläuft, wie z.B. beim Sehen einer Fernsehserie. Das Pauken von Vokabellisten mag sie nicht. Nichtsdestoweniger ist ihr bewusst, dass sie über solide Grundlagen verfügen muss, um sich korrekt und situationsangemessen in einer Fremdsprache äußern zu können. Sie lernt gern Wörter oder Sprüche, die ihr interessant scheinen, z.B. solche, die keine polnischen Entsprechungen haben. In Zukunft möchte Maria eine Arbeit finden, in der sie die erlernten Fremdsprachen täglich nutzen könnte. Ob sie den Beruf einer Übersetzerin ausüben wird, steht für sie noch nicht fest.

Maria sieht mehrmals in der Woche Fernsehserien, manchmal sogar täglich oder fast täglich, gewöhnlich eine oder zwei Folgen nacheinander. Sie greift in ihrer Freizeit häufiger nach Serien als nach Spielfilmen. Sie wählt englischsprachige und deutschsprachige Serienproduktionen. Es gibt nur eine polnische Serie (*Na dobre i na złe*, TVP 2, 1999-), die sie in Gesellschaft ihrer Schwester einmal pro Woche im Fernsehen verfolgt. Dies wurde für beide zum Ritual. Sonst hat Maria auf polnische Produktionen bewusst verzichtet, denn sie möchte beim Sehen immer etwas Fremdsprache mitlernen. Außerdem sieht sie Serien vor allem dann, wenn sie sich entspannen oder abschalten möchte, wenn sie etwas Freizeit hat (auch beim Essen) oder unterwegs ist (z.B. im Zug auf einem Laptop). Sie sieht Serien fast nur im Internet. Fremdsprachige Produktionen sieht sie am häufigsten synchronisiert (in einer Fremdsprache, d.h. Deutsch), manchmal im Originalton oder mit fremdsprachigen Untertiteln, wobei Dialogspur und Untertitelung zwei verschiedene Sprachen präsentieren, die beide Fremdsprachen für sie sind (z.B. eine englischsprachige Serie mit deutscher Untertitelung). In der Umfrage gab Maria an, dass ihr aber intralinguale Untertitel für Lernzwecke am besten geeignet scheinen. Diese nutzt sie jedoch kaum. Ihre bisherigen positiven Erfahrungen mit Fernsehserien haben sie darin bestärkt, weiter auf diese Art und Weise zu lernen. Sie beobachtet nämlich Lerneffekte, die sie ohne Zweifel auf ihre Serienrezeption zurückführen kann. Mit Fernsehserien möchte sie vor allem ihren Wortschatz erweitern.

7.2.3. Marias Subjektive Theorie – „Zwei in einem“

Für Maria bedeutet der Begriff *Serie* eine Geschichte, die in miteinander verbundene Teile aufgeteilt ist. Charakteristisch für Serien sind ihre Mehrteiligkeit, in der Regel kurze Folgen, die selbstbestimmt und zeitlich flexibel konsumiert werden können, sowie ihre lange Spieldauer in dem Sinne, dass sie mehrere Staffeln umfasst. Darüber hinaus bieten Serien ein gutes, sprachliches Vorbild, denn die Sprache in ihnen ist geglättet und fehlerfrei. Maria vergleicht im Interview die Sprache in Serien mit Interviews im Radio:

I:[...] Bo słuchanie ze zrozumieniem można też trenować przez słuchanie radia, czy jakieś takie inne typowe SŁUCHANKI. Jest jakaś różnica między tym oglądaniem a słuchankami i radiem, jeżeli chodzi o słuchanie ze zrozumieniem?

M: Ehm, myślę, że to jest bardziej w przypadku jakichś tam wywiadów, czy właśnie wiadomości, jest to język bardziej taki/ jest więcej tych konstrukcji przerywanych, charakterystycznych dla języka mówionego. Może faktycznie jest to prawdziwszy język też, a nie taki wygładzony na potrzeby serialu. Ale z kolei właśnie dzięki temu, że jest to już przygotowane wcześniej w przypadku serialu, to te wypowiedzi są poprawniejsze. Jednak speaker

radiowy może się pomylić, czy przejęzyczyć, bo robi to szybko i robi to spontanicznie, a w przypadku serialu to jest przygotowane i takie właśnie wygładzone, zredagowane odpowiednio.

I: Czyli serial jest jakby dobrym wzorcem?

M: Tak [śmiej]. Powinien być przynajmniej. Jeżeli jest dobrze przetłumaczone, to tak.

(Interview, Aussagen: 195-198)

Kriterien der Wahl einer bestimmten Fernsehserie sind für Maria die Empfehlungen Dritter, interessante Themen, der Kultstatus der jeweiligen Serie, ihre Bedürfnisse und Lernziele. Alle Konzepte verbindet hierbei eine „und“-Relation, d.h. dass alle Kriterien erfüllt werden müssen. Die Lernziele stehen zudem in einer Wechselbeziehung mit der Sprache der Serie (z.B. Deutsch oder Englisch) und ihrer Spezifik (z.B. Fachsprache in Anwaltsserien oder Jugendsprache, Slang). Wenn Maria beispielsweise an ihren Kenntnissen in einer Fachsprache arbeiten möchte, dann wählt sie eine Serie, in der diese Fachsprache häufig genutzt wird. Wenn sie wiederum eine Arztserie sieht, dann setzt sie sich automatisch Lernziele im Bereich der medizinischen Fachsprache. Eine ähnliche Wechselbeziehung betrifft die allgemeine Seriensprache. Maria setzt sich nämlich verschiedene Lernziele in Bezug auf Deutsch, Englisch oder Spanisch, denn ihre Kenntnisse in diesen Sprachen sind auf unterschiedlichem Niveau. Abgesehen von den Ursachen für die Wahl einer bestimmten Serie gibt es für Maria eine Bedingung, die immer erfüllt sein muss, d.h. das Vorhandensein von ausreichend freier Zeit. Ohne ausreichende Freizeit setzt sie sich weder mit Lern- noch Unterhaltungsabsicht vor den Bildschirm.

Ein Merkmal des Fremdsprachenlernens mithilfe von Fernsehserien ist für Maria seine Natürlichkeit. Das hat zur Folge, dass sie sich während des Sehens einer Serie wie im Zielsprachenland fühlt. Sie kann eine Art Immersion erleben. Zudem lernt sie auch die Kultur besser kennen.

I: [...] Znaczący dlaczego przynosi to pozytywny skutek?

M: Nauki?

I: Że jest nam łatwiej ze słuchaniem albo że przyswajamy jakieś słowa. Jak to się dzieje, że te słowa zostają? [śmiej]

M: [śmiej] Nie wiem właśnie. Może to jest też kwestia tego, że będąc za granicą łatwiej jest się nauczyć języka niż będąc w Polsce. I tak samo w serialu, czy tam w filmie, jeżeli się słucha osób, które wypowiadają się w tym serialu, to można to porównać do bycia za granicą, faktycznie. I do przyswajania tego języka przez słuchanie. Że chcąc nie chcąc, w moim przypadku bardziej chcąc, słucha się tych wypowiedzi i się przebywa z tymi osobami jakby w serialu [śmiej].

(Interview, Aussagen 187-190)

Marias Ziele lassen sich einerseits mit Unterhaltung und Zeitvertreib, andererseits mit dem Wunsch, Fremdsprachen zu lernen, beschreiben. Alle diese Ziele haben für sie den gleichen Rang. Im Interview sagt sie, dass sie „zwei Fliegen mit einer Klappe“ schlägt, sie kann sich entspannen und gleichzeitig etwas lernen²¹³. Die Gleichrangigkeit beider Ziele bei der Serienrezeption beweisen folgende Aussagen:

M: Myślę, że na przykład codziennie, czy raz na dwa dni, byłoby takim dobrym rozwiązaniem. Ale to wtedy też wymaga systematyczności i nie zawsze ma się w dany dzień czas. A zmuszanie się to jednak też nie jest dobrą rzeczą, bo to **ma sprawiać przyjemność**, przynajmniej w moim przypadku.

I: Yhm. Czyli to ma sprawiać przyjemność, to jest główny cel.

M: Hmm, znaczy, gdyby głównym celem było sprawianie przyjemności, to bym pewnie oglądała w obojętnie jakim języku. A że to jednak mam coś z tego mieć takiego, **ma to mnie w pewien sposób rozwinać**, to jednak wtedy będzie to serial w języku obcym.

(Interview, Aussagen 369-371, Hervorhebung KChM)

Die Unterhaltungskomponente beeinflusst den Charakter des Lernens mit Serien. Das Lernen ist zunächst ungezwungen, angenehm, erfolgt wie nebenbei und teilweise unbewusst. Die Konsequenz daraus ist, dass die Fremdsprache vor allem rezeptiv erlernt wird und nicht unbedingt aktiv genutzt werden kann. Eine darüber hinaus gehende gezielte Lernabsicht hat Einfluss auf den Unterhaltungswert und macht den Lernprozess insgesamt bewusster. So können der Einsatz jeglicher Art von Untertiteln und das wiederholte Abspielen von Abschnitten als Beispiele für zusätzliche Lernhandlungen die Unterhaltungsempfindung deutlich beeinträchtigen. Maria wählt jedoch gerade diese Form des selbständigen Lernens, d.h. Serienkonsum, weil sie sie als angenehm und als eine Abwechslung zum traditionellen, formalen Lernen empfindet²¹⁴.

Marias Ziele beim Lernen mit Fernsehserien sind zum einen die möglichst gute Nachahmung von MuttersprachlerInnen der Zielsprache, des Weiteren die Aufrechterhaltung des Kontakts zur Fremdsprache sowie die Abwechslung von traditionellen Lernformen. Mit einem Fokus auf den eigenen Lernprozess lernt man ihrer Meinung nach bewusst. Die Wahl konkreter Lernmethoden und -techniken hängen von der Persönlichkeit der Person und ihrem Lerntyp ab. Es können zusätzliche, dem Lernen dienende Handlungen unternommen werden, die die Einprägung neuer sowie Aktivierung bereits gelernter Vokabeln fördern. Maria etwa notiert sich Wörter, schlägt sie manchmal im Wörterbuch nach, lenkt gezielt ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte sprachliche Elemente, reflektiert und analysiert sie. Darüber hinaus wiederholt sie Wörter oder

²¹³ Interview, Aussage Nr. 64.

²¹⁴ Vgl. Interview, Aussage 375.

Phrasen still oder laut, nach dem Vorbild der SchauspielerInnen. Das laute Wiederholen soll ihre Aussprache und Sprachgewandtheit fördern. Die Aktivierung oder Aneignung neuer Wörter resultiert darin, dass Maria die Wörter und Redemittel zu späterer Zeit in ihren eigenen Aussagen verwendet. In solchen Situationen ist es ihr bewusst, dass sie diese Lexik einer Fernsehserie verdankt. Die aktive Verwendung ist also ein Indikator für einen gelungenen Lernprozess für sie. Einen positiven Einfluss auf das Einprägen und Aktivieren hat laut Maria die Konzentration. Sie ist für die Probandin auch eine Bedingung für bewusstes, gezieltes Lernen. Aneignen kann man sich nach Marias Ansicht, z.B. Wortschatz, Idiome, Ausdrücke, Kollokationen sowie Partikel oder Strukturen, sowohl in der Allgemein- als auch in der Fachsprache. Das Einprägen wird positiv durch Wiederholungen (im Rahmen einer Serie), die Darstellung der sprachlichen Lerneinheiten in einem Kontext, die Regelmäßigkeit des Sehens und die persönlichen Lernziele beeinflusst. Besonders gut prägen sich auch emotional beladene Aussagen oder Wörter sowie solche ein, die überraschend, andersartig sind oder eine Art Besonderheit darstellen.

Zum Lernen mithilfe von fremdsprachigen Fernsehserien können unterschiedliche Sprachversionen und Übersetzungsmodi genutzt werden. Ein Beispiel sind interlinguale Untertitel, die auch in einer anderen Fremdsprache als die Seriensprache eingeblendet werden können. Maria wählt manchmal diesen Typ von Untertitelung, findet aber, dass dies auch zu Dekonzentration und Ablenkung führen kann. Solche Rezeptionsmodi können überfordern. Die Wahl einer Sprachversion wird in ihrem Fall von mehreren Faktoren bestimmt. Dazu gehören das Sehen von Serien in Gesellschaft einer anderen Person (z.B. ihrer Schwester), Marias Lust, ihre Ziele und Vorhaben in Bezug auf eine Folge (z.B. Fokus auf Lernen oder Unterhaltung bzw. Erholung), die Zugänglichkeit des bevorzugten Übersetzungsmodus und nicht zuletzt das eigene Sprachniveau. Das Sprachniveau spielt eine Schlüsselrolle in Marias Theorie, denn es bildet die Grundlage für die Wahl einer bestimmten Sprachversion, in der eine Serie konsumiert wird. Grundkenntnisse in einer Fremdsprache führen in der Regel zur Wahl von Voice-over oder Untertiteln in der Muttersprache. Die Rezeption mit eingeblendeten interlingualen (muttersprachlichen) Untertiteln charakterisiert sich auch dadurch, dass man von Zeit zu Zeit Unterschiede zwischen dem Original und der Übersetzung bemerkt. Maria betrachtet dies nicht als Störfaktor. Im Gegenteil, ihrer Ansicht nach hat das zur Folge, dass die menschliche Aufmerksamkeit gefesselt wird und man über die Unterschiede nachdenkt. Das wiederum führt zum besseren Behalten. Im Falle von Maria resultiert die

Einblendung muttersprachlicher Untertitelung auch darin, dass sie bewusst über die angewandten Übersetzungsstrategien nachdenkt. Auf einem niedrigen oder mittlerem Sprachniveau können (intralinguale) Untertitel in der Seriensprache genutzt werden. Die Rezeption zeichnet sich dann durch eine zweikanalige Wahrnehmung der Fremdsprache aus. In Folge ist die simultane Wahrnehmung von Text, Bild und Ton eine Unterstützung für das Verständnis und Lernen und hat einen positiven Einfluss auf das Behalten, die Aussprache und die Entwicklung des Hörverstehens. Auf einem fortgeschrittenen Niveau kann man eine Fernsehserie dann im Originalton oder – in einer Fremdsprache – synchronisiert sehen (eine von Maria häufig gewählte Version). Das Sehen und Lernen ist dann für sie am angenehmsten, weil man sich nicht so konzentrieren muss und vom zusätzlich eingeblendeten Text nicht abgelenkt wird. Diese Form trägt auch, ebenso wie die intralingualen Untertitel, zur Förderung von Hörverstehen bei. Die Hörverstehensentwicklung wird auch vorteilhaft vom schnellen Sprechtempo in den Serien beeinflusst. Maria nennt ein Beispiel, inwieweit die hohe Sprechgeschwindigkeit der Serien ihre Fähigkeiten in diesem Bereich entwickelt hat:

M: [...] Ale też zauważyłam, że później słuchanie ze zrozumieniem/ bo to jeszcze było na początku, na pierwszym, drugim roku i wtedy było dużo takich ćwiczeń, i na egzaminie PNJN'u też trzeba było zrobić te zadania, a właśnie w „Przyjaciółach” było takie tempo [śmiech], że później po prostu po słuchaniu tych „Przyjaciół” w języku niemieckim przy strasznie szybkim tempie, to jak było włączone jakieś nagranie na egzaminie, to dla mnie to było tak proste [śmiech]. W porównaniu z tym językiem takim używanym tam właśnie w „Przyjaciółach” i z tym tempem. Stwierdziłam, że to działa.

(Interview, Aussage 70)

Zum Lernen mit auf Deutsch synchronisierten englischsprachigen Serien wurde Maria durch ihre Neugier und Vorlieben angeregt. Einerseits liegt ihr Fokus auf der Entwicklung von Deutschkenntnissen, andererseits möchte sie auf dem Laufenden mit populären Serien sein und interessante Geschichten sehen²¹⁵. Im Interview nannte sie drei Beispiele englischsprachiger Serienproduktionen, die sie in deutscher Synchronfassung verfolgte: *Friends* (NBC, Warner Bros Television, 1994-2004), *Downton Abbey* (ITV, 2010-2015) und *Suits* (USA Network, 2011-2019). Sie beschreibt ihre ersten Erfahrungen damit wie folgt:

M: Na pierwszym roku stwier/ w sumie się wzięło z ciekawości przede wszystkim, jak to jest po niemiecku? Bo kiedyś, też nawet podczas pisania pracy licencjackiej, przypominałam sobie o jakimś filmie i zastanowiłam się, jeju jak to jest po niemiecku. No i zaczęłam szukać i też stwierdziłam, no to

²¹⁵ Vgl. Interview, Aussage Nr. 96.

obejrzę fragment i zobaczę jak oni mówią po niemiecku, czy jak to jest przetłumaczone, bo też był z irlandzkiego częściowo. Ale zaczęłam oglądać w języku niemieckim najpierw, seriale na pierwszym roku. Zastanowiłam się jak są „Przyjaciele” zdubbingowani... nie zdubbingowani...

I: Tak, zdubbingowani.

M: No [śmiech] tak. Tam też jest zupełnie inny głos i w pewnym momencie jak włączyłam właśnie ten pierwszy odcinek „Przyjaciół”, byłam załamana tymi głosami. Ale stwierdziłam, że obejrzę... i obejrzałam sobie całość prawie [śmiech].

(Interview, Aussagen 66-68)

Die möglichen Unterschiede zwischen dem Original und der Übersetzung schrecken sie also nicht ab. Als angehende Übersetzerin ist sie sich der Nachteile der Synchronisation bewusst, aber sie vertraut der Übersetzung und macht sich keine großen Gedanken darüber.

Maria schätzt das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien sehr. Sie ist auch die einzige Person von allen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, die absichtlich Synchronfassungen wählt, um eine Fremdsprache zu lernen. Nichtsdestoweniger ist sie der Meinung, dass es unmöglich ist, eine Fremdsprache nur mithilfe von Fernsehserien zu erlernen. Für sie sind traditionelle Lernmethoden eine Bedingung, die zeitlich vorangehen und die erfüllt sein muss, um eine Sprache später mit Fernsehserien weiter entwickeln zu können.

I: A co przynosi wymienniejsze korzyści? Albo... jak jest łatwiej i szybciej? Poprzez seriale, czy przez takie tradycyjne robienie ćwiczeń, tabelki?

M: Hmm, myślę, że szybciej da się nauczyć/ To też w zależności od tego w jaki dzień, czy jak ktoś szybko przyswaja słówka. A jeżeli też jestem zmuszona do nauki takiej na zaliczenie, to jednak widzę, że to później się przydaje i że posiadając tę bazę słów, którą właśnie przez to siedzenie nad jakimiś listami słówek, jakoś poznałam, dzięki temu mogę później oglądać seriale bardziej świadomie i też rozszerzać to słownictwo. Bo trzeba mieć coś, co się rozszerza. Nie można tak jakby bez żadnej znajomości słówek próbować się nauczyć właśnie od podstaw języka. Myślę, że trzeba się uczyć w tradycyjny sposób też, żeby później móc to rozwijać, żeby MIEĆ co rozwijać.

I: Czyli więcej korzyści z seriali wyniesiemy, jak już mamy ten poziom A1, średniozaawansowany, niż zupełnie A1.

M: Tak. Tak mi się wydaje przynajmniej. Nie próbowałam nigdy właśnie się nauczyć tak od podstaw jedynie oglądając seriale, ale jestem chyba tradycjonalistką, jeżeli chodzi o tą gramatykę i o te podstawy, które muszą być najpierw dobrze poznane, żeby właśnie móc dalej coś robić z tym językiem.

(Interview, Aussagen 376-379)

7.3. Robert

7.3.1. Erhebungssituation

Robert wohnt und arbeitet in Warschau. Dennoch fanden beide Gespräche in Poznań statt, da er in Poznań auch Familie hat und diese Stadt regelmäßig besucht. Wir trafen uns in meinem Dienstzimmer an der Adam-Mickiewicz-Universität. Das erste Treffen fand am 07.05.2018 statt und dauerte 105 Minuten. Die Begegnung war zunächst etwas angespannt, die Atmosphäre lockerte sich allerdings zunehmend auf. Aufgrund des jungen Alters haben wir uns geduzt, das half, die Atmosphäre zu entspannen. Das Diktiergerät zeichnete keine Störgeräusche auf. Die Themen wurden in folgender Reihenfolge besprochen:

- 1) Sprachlernbiografie und Einstellung zum Lernen
- 2) Traditionelles Fremdsprachenlernen ohne Serien
- 3) Rezeption von Fernsehserien
- 4) Vergleich mit Spielfilmen – Definition und Charakteristika von Fernsehserien
- 5) Einfluss der Serienmerkmale auf das Sprachenlernen
- 6) Sehgewohnheiten und mit Serien verbundene, zusätzlich unternommene Handlungen
- 7) Zum Entwickeln mögliche Sprachkompetenzen und Beschreibungen der Erwerbsprozesse
- 8) Charakterisierung des Lernens mit Fernsehserien
- 9) Beschreibung der Rezeption bei verschiedenen Sprachversionen
- 10) Einfluss der Untertitelung auf den Spracherwerb
- 11) Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien
- 12) Zusammenfassung

Die Interviewstruktur war nicht linear. Die Themen 5 bis 7 wechselten sich ständig ab. Es wurde 5 Minuten über ein Thema gesprochen, danach gingen wir zum anderen über, um anschließend wieder auf das vorherige zurückzukommen. Die Inhalte des Gesprächs waren eng miteinander verknüpft.

Die Struktur-Lege-Sitzung fand am 29.05.2018 ebenso an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań statt. Der Zeitabstand zwischen beiden Treffen war gering, er betrug lediglich 3 Wochen. Das Gespräch dauerte lang, d.h. 146 Minuten. Robert wollte alles genau ausarbeiten, die vorliegenden Relationen erwiesen sich für ihn an einigen Stellen als zu allgemein. Außerdem gab es an diesem Tag sehr hohe Temperaturen. Der

Proband konnte sich in dem nicht klimatisierten Raum nicht gut konzentrieren, wir waren gezwungen, mehrere kurze Pausen einzulegen. Sein logisches, analytisches und sehr präzises Denken beeinflusste das Tempo des ganzen Vorgehens. Robert bat auch anfangs des Öfteren um Hinweise, wie er die Konzepte zusammengruppieren könne.

7.3.2. Roberts Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten

Robert ist 27 Jahre alt, Architekt von Beruf und arbeitet als Grafikdesigner in Warschau. Er spricht fließend Englisch und sehr gut Deutsch. Englisch lernte er ununterbrochen seit der ersten Grundschulklasse und fühlt sich jetzt sehr wohl darin. Er nutzt diese Sprache alltäglich in seiner Arbeit und beschreibt seine Kenntnisse als *native-like*. Deutsch ist Roberts zweite Fremdsprache, mit der er auch in der Grundschule begann (seit der 4. Klasse). Danach besuchte er eine bilinguale Klasse in der Mittelschule (Gymnasium), in der er Fächer auf Polnisch und Deutsch hatte. Nach seinen Vorgaben sollte er damals auf dem Niveau B1 gewesen sein. Später verschob sich der Fokus allerdings auf Englisch, wodurch die deutsche Sprache nicht so intensiv wie zuvor von ihm gelernt werden konnte. Während des Studiums erwarb er ein Sprachzertifikat, um ein Auslandssemester in Deutschland machen zu können. Die Prüfung wies B2-Kenntnisse nach. Robert behauptet, dass er Gelesenes und Gehörtes gut verstehen kann, beim Sprechen hingegen hat er Hemmungen. Er lernt gern Fremdsprachen, es ist für ihn angenehm. Er hat darin immer einen Nutzen gesehen, deshalb war und ist er motiviert. Zurzeit besucht er keine Sprachkurse, weder in Deutsch noch in einer anderen Sprache. Er hat kein Bedürfnis danach. Die einzige Form von Spracherweiterung, die er unternimmt, ist seine Serienrezeption.

Robert sieht Fernsehserien gern. Er greift öfter nach diesem Format als nach einem Spielfilm, denn es gibt eine Fortsetzung und die einzelnen Folgen dauern kürzer als ein herkömmlicher Spielfilm. Zudem sind sie heutzutage von sehr guter Qualität. Er sieht Serien fast täglich und nimmt sich dafür eine bis 3 Stunden Zeit. Ab und zu fällt er in einen *Binge-watching*-Modus und dann kann er eine halbe und in seltenen Fällen sogar eine ganze Staffel auf einmal „verschlingen“. Er bevorzugt, Serien abends oder beim Essen zu konsumieren, er mag es nämlich, wenn etwas im Hintergrund läuft und er nutzt die freie Zeit. Besonders bemerkenswert ist seine regelmäßige Serienrezeption im Fitnessstudio. Robert schaltet sich eine Serienfolge ein, während er auf einem Laufband trainiert. Das soll der Langeweile vorbeugen und hilft seiner Meinung nach besser als Musikhören. Er sieht auch oft Serien mit seiner Freundin, insbesondere beim Essen. Der Proband wählt am häufigsten englischsprachige Serienproduktionen. Er scheut aber keine

anderen Produktionen. Im Interview erwähnte er auch spanische und deutsche Serientitel. Seine Quelle ist das Internet, Serienzugang findet er vor allem bei Netflix. Zu Hause hat er keinen Fernseher, außerdem behauptet er, dass im Fernsehen nichts Interessantes oder Neues gespielt wird. Gute Produktionen würden erst lange Zeit nach ihren Premieren gezeigt werden. Er bevorzugt Fernsehserien, in denen ein Geheimnis gelöst wird oder die auf einer wahren Geschichte basieren. Darüber hinaus sieht er auch oft und gern Sitcoms aufgrund ihrer kurzen Folgendauer. Wenn ihm etwas besonders gefällt oder er es lustig findet, sieht er Szenen, Folgen oder ganze Serien mehrmals. Er recherchiert auch Informationen zu Serien und den in ihnen dargestellten Fakten im Internet, sucht nach Kompilationen von lustigen Momenten auf YouTube. Für das Sehen nutzt Robert nur einen sprachlichen Modus – englische Untertitel – vollkommen unabhängig davon, in welcher Sprache die Serie gedreht wurde. So sah er beispielsweise die deutsche Netflix-Serie *Dark* (2017-) auf Deutsch mit englischer Untertitelung. Er sagt, dass er an englische Untertitelung einfach gewöhnt ist. In der Umfrage gab er auch an, dass er intralinguale Untertitel am besten für das Fremdsprachenlernen findet. Seine Lernziele liegen vor allem in der Förderung von Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Sprechen. Der Schwerpunkt liegt im Bereich der Wortschatzerweiterung. Von der Wirkung dieser Lernmethode ist er fest überzeugt.

7.3.3. Roberts Subjektive Theorie – „Im Vordergrund steht der Inhalt“

Traditionelles Fremdsprachenlernen ohne Fernsehserien empfindet Robert als angenehm und nützlich. Es besteht für ihn aus zwei Komponenten – zum einen aus Grundwissen in Form von Vokabeln und grammatischen Regeln, die man auswendig lernt, zum anderen aus Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit denen man die Regeln anwendet. Beim Erwerb einer Sprache sind Kenntnisse anderer Fremdsprachen behilflich. Wenn man mehrere Fremdsprachen kennt, wird das Lernen leichter. Robert kann sich den Einsatz von Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht gut vorstellen. Vorteilhaft wären dann Serien mit einer unkomplizierten Handlung oder solche, die auf einer wahren Geschichte, auf Tatsachen basieren. Man könnte dann den filmischen Ereignissen ruhig folgen und etwas über die Geschichte oder jemandes Biografie lernen. Roberts Ansicht nach wäre dann ein handlungsbasiertes und chronologisches methodisches Vorgehen sehr wichtig, um den Spaß am weiteren Sehen nicht zu mindern, wenn sich ein/eine SchülerIn dazu entschließt, die Serie weiter selbstständig zu Hause zu sehen. Das betrifft insbesondere Serien mit aufbauenden Folgenhandlungen. Im Falle von Sitcoms hingegen wäre dies nicht mehr so relevant:

R: [...] To mogłoby być problemem trochę wybierając odcinek ze środka serii jakiejś, na przykład, i używając tego odcinka na jednej lekcji, używając na innej lekcji innego odcinka. Jeśli ktoś by się na przykład wciągnął w ten serial, w te dwadzieścia minut, które by były pokazane, a to by był na przykład przedostatni odcinek, gdzie prawie wszystko wiadomo, to mogłoby doprowadzić do pewnej FRUSTRACJI tej osoby. NIEKONIECZNIE, ale mogłoby tak być, że ktoś chciałby sobie potem obejrzeć ten serial, a już wszystko by wiedział. Więc takie podejście FABULARNE tej osoby, która by wybierała te odcinki, żeby one albo nie zdradzały za dużo albo były w miarę możliwości z początku serii, jeśli to by nie było kontynuowane później, to by było istotne. Jeśli by było kontynuowane, to wtedy naturalnie najlepiej by to było przeprowadzić po kolei po prostu. W przypadku tych seriali komediowych jak „The Office” czy „Friends”, to są najlepsze przykłady po prostu, stąd często powtarzane pewnie, tam to nie ma aż takiego znaczenia, który to jest odcinek, nawet jeśli się nie oglądało tego od początku. Natomiast w tych, gdzie ta linia fabularna jest bardzo istotna, to może nie byłby najlepszy wybór po prostu.

(Interview, Aussage 238)

Eine sehr interessante Unterrichtsmethode wäre für Robert die Verfolgung einer ganzen Serienstaffel regelmäßig im Präsenzunterricht²¹⁶. Auf diese Art und Weise könnte man viel lernen und sich dabei auch amüsieren.

Merkmale von Fernsehserien und der Umgang mit ihnen spielen eine zentrale Rolle in Roberts Theoriestruktur. Sie beeinflussen nämlich unmittelbar die Lernprozesse und die mit ihnen einhergehenden Lerneffekte. Unter einer *Serie* versteht Robert eine Fernseh- oder Internetproduktion, die in Folgen und Staffeln eingeteilt ist. Bei der Berücksichtigung von Internetproduktionen in der Definition bemerkt man, welchen Einfluss die Quelle und die Sehgewohnheiten auf Roberts Subjektive Theorie haben. Der Proband wählt Serien, die von hoher Qualität sind (sowohl in Hinsicht auf die Handlung als auch die filmische Ästhetik) und ihm von Netflix oder einem/einer Bekannten empfohlen wurden oder die gute Kritiken haben und oben in den Rankinglisten liegen. Laut Robert sind niedrigeres Budget pro Folge und eine andere Distributionsweise im Vergleich zu Kinofilmen kennzeichnend für Serien, außerdem ihre Einteilung in Staffeln und deswegen auch die lange Gesamtspielzeit, sowie in der Regel kurze Folgen, die logische Einheiten bilden. Die Tatsache, dass die Folgen in der Regel kurz und in sich logisch abgeschlossen sind, hat zur Folge, dass es für die ZuschauerInnen bzw. Lernenden einfacher und bequemer ist, sie in ihrem Tagesplan zu berücksichtigen. Außerdem führt die lange Spieldauer zur Fortsetzung der Geschichten, zu einem besseren und genaueren Kennenlernen der Figuren und somit zu der Möglichkeit, unterscheiden zu können, was Eigenschaft der Zielsprache ist und was nur zu den Eigenschaften der Figuren gehört.

²¹⁶ Vgl. Interview, Aussage 234.

R: [...] Ale jednak tych odcinków jest o tyle WIĘCEJ, że ktoś chcąc uczyć się angielskiego czy niemieckiego czy hiszpańskiego, jakiegokolwiek języka, ma tego materiału więcej po prostu. I też poznając pewne postaci, które występują w tym serialu, nawet można wylapywać jakieś naleciałości czy/ Jakby zdawać sobie sprawę z tego, co jest bardziej częścią danej postaci, a co jest częścią języka jako takiego. W filmie czasem może zabraknąć tego czasu, żeby przedstawić tę postać jako osobę z danej części Wielkiej Brytanii czy z danego stanu w Stanach. Czasem ciężko powiedzieć, czy ktoś ma akcent z Bostonu czy z Nowego Jorku, czy z jakiejś zachodniej części bardziej. A w serialu, jeśli komuś na tym ZALEŻY, to najczęściej ma więcej czasu, żeby poznać tę postać i zorientować się, czy to jest naleciałość jakaś geograficzna czy nie.

(Interview, Aussage 64)

Die lange Spielzeit bedeutet ebenso viel Stoff zum Lernen. Der große Umfang des potentiellen Lernstoffes resultiert überdies aus der großen Auswahl an seriellen Produktionen. Robert unterscheidet hier in seiner Alltagspraxis zwischen „Serien zu den Mahlzeiten“ und „Serien, die große Aufmerksamkeit erfordern“. Zur ersten Gruppe gehören hauptsächlich Sitcoms, die er gemeinsam mit seiner Freundin konsumiert. Zur zweiten Gruppe zählt er Serien mit komplexen Handlungen, in denen man oft ein Rätsel oder Geheimnis lösen muss und nicht vom Bildschirm wegsehen darf, denn sonst könnte man etwas Wichtiges verpassen.

Das Fremdsprachenlernen mithilfe von Serien ist motivierend, angenehm, entspannend, „cool“ und weniger strukturiert als traditionelles Lernen. Es trägt nach Roberts Ansicht auch zufälligen und improvisierten Charakter. Allerdings führt es genauso wie traditionelles Lernen zur Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen und Wissenserweiterung. In Bezug auf das Wissen bzw. die Informationen, die man aus Serien entnehmen kann, unterscheidet Robert drei Unterbegriffe: ein *Know-how*-Wissen, ein Kulturwissen sowie historische und geopolitische Informationen bzw. Wissensbestände. Als Beispiel vom *Know-how*-Wissen nennt er die Erste Hilfe. Im Allgemeinen geht es um Verhaltensprozeduren in bestimmten Situationen, z.B., was man bei einem Notfall tun sollte und wie die Notrufnummer lautet. Zum Kulturwissen gehören für ihn beispielsweise Informationen über das Alltagsleben im Zielsprachenland, wie z.B. Preise oder typische Speisen, Informationen über Feste und Traditionen sowie über typische Verhaltensweisen. Die letzte Form von Wissen bildet deklaratives Faktenwissen. Um diese Art von Informationen kennenlernen und erwerben zu können, bedarf es für Robert Serien, die auf Fakten basieren, oder Dokumentarserien. Sie können auch ein Beitrag zur weiteren selbständigen Vertiefung in das Thema sein. In solchen Fällen wird dann weiter anhand von anderen Materialien gelernt. Robert unternimmt manchmal

solche Handlungen. Er überprüft beispielsweise gerne, inwieweit eine Serie der wahren Geschichte treu bleibt.

R: [...] I lubię też seriale, które są oparte na faktach, na prawdziwych wydarzeniach, albo są choćby INSPIROWANE prawdziwymi wydarzeniami. Po czym bardzo lubię sprawdzić, na ile rzeczywiście to się stało naprawdę.

I: Yhm.

R: Taki serial „Narcos” o Pablo Escobarze czy o Unabomberze. Czy „Mindhunter”, który był w dzienniczku bodajże, który nie był chyba nawet na takiej konkretnej postaci oparty w pierwszym sezonie, ale rozwój tego jak próbowano rozgryźć przestępców i ich profile psychologiczne, byłem bardzo ciekawy na ile faktycznie to się działo w danych czasach i na ile faktycznie oni rozmawiali z takimi mordercami. Także GŁÓWNIE to.

(Interview, Aussagen 72-74)

Zu den durch Serien geförderten Sprachkompetenzen gehören nach Robert Hören, Wortschatz, Lesen, Rechtschreibung, grammatische Konstruktionen, Sprechen und Aussprache. Das Hören wird ihm zufolge dank Serien lebensnaher und authentischer, im Gegenteil zu den „klinischen“ Hörtexten in Lehrwerken, die sorgfältig vorbereitet wurden und relativ langsam sind²¹⁷. Die Entwicklung von Lesen und Orthographie ist nur dann möglich, wenn man Untertitel in der Seriensprache oder englische Untertitel nutzt. In vielen Fällen spielen englische Untertitel für Robert die Rolle von intralingualen Untertiteln. In einigen Situationen aber bilden sie eine weitere Fremdsprache, z.B., wenn die Serie auf Spanisch läuft und die Untertitel auf Englisch dazugeschaltet werden. Keine der genannten Sprachen ist Roberts Muttersprache. In solchen Fällen werden die beiden genannten Kompetenzen, d.h. Lesen und Rechtschreibung, in Englisch und nicht in der Seriensprache ausgebaut. Grammatische Strukturen werden nach Robert unterbewusst erworben. Eine ausgiebige Serienrezeption führt zu ihrer Automatisierung und Festigung:

R: [...] Ale teraz oglądając te angielskie seriale i słuchając tego jak oni mówią, w jakich sytuacjach, wydaje mi się, że już zaczynam PODŚWIADOMIE używać tych konstrukcji, których używają osoby z danych seriali. I teraz jak piszę maila albo rozmawiam z kimś na Skypie, to kiedyś zastanawiałem się jakiego użyć czasu, jakie będą końcówki, jaki szyk tego zdania. Teraz rozmawiając z kimś już nie myślę o tym za bardzo, tylko myślę, mam w głowie ileś tam set godzinnych tych rozmów, czy tysięcy rozmów, których słuchałem w trakcie oglądania seriali. I wydaje mi się, że mój mózg jakby już dobiera odpowiednią konstrukcję do danej sytuacji, już teraz. I nie jest tak, że jak oglądam serial to też analizuję, że ktoś użył danego czasu, tylko mając już tą bardzo dobrą bazę wiedzy, przestaję o tym myśleć, tylko zaczynam, już takie automatyzmy się pojawiają tutaj i nie analizuję do końca tego tak bardzo jakby naukowo, w jaki sposób oni mówią i dlaczego akurat oni użyli tego czasu w danym momencie.

(Interview, Aussage 112)

²¹⁷ Vgl. Interview, Aussage Nr. 168.

In Bezug auf die Wortschatzerweiterung nennt Robert eine Reihe von Faktoren, die einen positiven Einfluss darauf haben. Eine besondere Chance auf Verankerung im Gedächtnis haben seiner Meinung nach Wörter, die überraschend oder neu sind (z.B. ihre Nutzung in einer bestimmten Situation), oder die den Lernenden einfach gefallen. Je mehr Wiederholungen in einer Folge oder Serie, desto besser werden sie auch behalten. Auch Fachsprachenvokabular kann auf diese Art und Weise angeeignet werden. Die Bedingung dafür ist nur die Wahl einer thematischen Serie, z.B. einer Arzt- oder Anwaltsserie. Unter Sprechen versteht der Proband die Sprechgewandtheit. Dazu zählt Robert auch die sog. „Pausenfüller“ wie *You know*²¹⁸ im Englischen, denn sie helfen, sich fließend zu äußern. Bedingungen für die Förderung der Sprechgewandtheit sind hohe Aufmerksamkeit, hohes Sprachniveau des/der Lernenden und eine Unterziehung der Aussagen einer inneren Analyse. Man muss die Aussagen nämlich reflektieren, um z.B. die Pausenfüller bewusst zu bemerken. Die Folge solcher Handlungen ist eine Automatisierung. Nach Robert ist eine schnellere Sprechgeschwindigkeit der Indikator für die Entwicklung der Sprechfähigkeit. Sprechen gehört für ihn zu den Fertigkeiten, bei deren Entwicklung Serien den größten Nutzen haben. Er stellt bei sich große Fortschritte in dieser Hinsicht fest, die eben dem Serienkonsum zu verdanken seien:

- I:** A ty się czujesz pewniej? W swoim mówieniu, dzięki serialom. Czy zawdzięczasz wszystko temu, co się nauczyłeś wcześniej?
- R:** O, dużo PEWNIEJ dzięki serialom. Tu bez dwóch zdań, moim zdaniem. To pomogło w takiej płynności i w mówieniu. Jednak obcując z tymi strukturami, których oni używają, a chcąc, żeby ten język nie był taki bardzo płytki, którego używam, i używając tylko haseł z książek, to jest/ Myślę, że to mogło mi dać więcej w płynności mówienia niż ta nauka nawet typowo książkowa, tak naprawdę.
- I:** W płynności takiej mówisz, że się nie musisz zastanawiać nad jakimś słowem, tylko coś masz zawsze pod ręką.
- R:** Tak. Wiadomo, że ten zasób słówek powstał dzięki nauce książkowej w podstawówce, w gimnazjum, w liceum. Natomiast on się moim zdaniem mocno rozwinął oglądając seriale. I ta płynność zdań też się bardzo mocno rozwinęła.
- I:** Tempo też?
- R:** Tempo też, tak. Jest tak, że ja o tym NIE MYŚLĘ na pewno mówiąc, ale tak się spodziewam, że to się bierze głównie z tego. I tak jak mówiłem, że POŹNIEJ się czasem łapię na tym, że jakieś zdanie praktycznie w dziewięćdziesięciu procentach przekleiłem z jakiejś sceny, którą bardzo dobrze znam, i wymieniłem słowo, które akurat tutaj było mi potrzebne, czy imię nawet, tak naprawdę.

(Interview, Aussagen 161-166)

²¹⁸ Das Beispiel wurde von Robert im Interview in der Aussage Nr. 160 genannt.

Die letzte Sprachkompetenz, die nach Meinung des Probanden mithilfe von Fernsehserien gefördert werden kann, ist die Aussprache. Er vermutet, dass Aussprache am schwierigsten zu entwickeln ist, aber er hält dies doch für möglich. Auch hier bedarf es wiederum bewusster Analysen der gehörten Aussagen und lauter Wiederholungen.

Um die Sprachkompetenzen beim Sehen von Serien zu entwickeln, baute Robert ein ganzes Repertoire an zusätzlichen Lernhandlungen auf. Neben den bereits genannten Analysen, die er in Gedanken während oder nach dem Sehen durchführt,

- prüft er auch die Glaubwürdigkeit der dargestellten Informationen (näher beschrieben beim Aspekt Wissenserweiterung),
- spielt er wiederholt bestimmte Videoabschnitte ab, wenn er sich vergewissern möchte, ob er ein Wort und seine Aussprache korrekt gehört hat,
- prüft er unbekannte Vokabeln im Online-Wörterbuch oder in einer Suchmaschine,
- verwendet er die neu gelernten Wörter oder Redewendungen in seinen eigenen Aussagen,
- sieht er bestimmte Szenen oder Folgen mehrmals, sodass er sie im Endeffekt auswendig lernt und dann häufig als Zitate oder Witze in Gesprächen mit anderen nutzt.

Zwischen den genannten Handlungen besteht eine „oder“-Relation, d.h., dass Robert nicht immer alle tatsächlich unternimmt. Manchmal prüft er ein Wort, ein anderes Mal eine Information oder er spielt eine Szene mehrmals ab, je nach Bedarf.

Einen wichtigen Teil in Roberts Struktur der Subjektiven Theorie bilden Sprachversionen. Die Nutzung bestimmter Modi ist für ihn eine Lernmethode. Welche Sprachversion gewählt wird, hängt von zwei Faktoren ab – dem Sprachniveau des/der Lernenden und dem Schwierigkeitsgrad der Serie. Diese Faktoren stehen in einer Wechselbeziehung mit der gewählten Sprachversion, z.B. führt das Fremdsprachenniveau einerseits zur Wahl einer bestimmten Sprachversion (auf niedrigen Niveaus würde man keinen Originalton wählen), andererseits beeinflusst die gewählte Version das Niveau, im Sinne der Entwicklung von Sprachkenntnissen. Ähnlich ist es bei dem Schwierigkeitsgrad der Serie. Wenn ihre Handlung sehr komplex und anspruchsvoll ist (wie z.B. in *Dark*) oder viel Slang darin vorkommt und schnell gesprochen wird, dann wählt man Übersetzungsmodi, die die Rezeption entlasten. Andersrum beeinflusst die gewählte Sprachversion den Grad des Verstehens.

Im Allgemeinen differenziert Robert zwischen Sprachversionen mit Untertitelung und ohne Untertitelung. Ziele des Verzichts auf Untertitelung können entweder die Verifizierung der eigenen Hörverständnis-Fertigkeit, eine Art Test, oder der Wunsch nach Hörverstehenstraining sein. Wenn der Originalton zur Hörverstehensentwicklung genutzt wird, dann könnte Zurückspulen und wiederholtes Abspielen als Lerntechnik hilfreich sein, um sich zu vergewissern oder etwas besser heraushören zu können. Trotz Roberts hohen Sprachniveaus wählt er nie den Originalton. Dies hängt damit zusammen, dass die Wahl einer Untertitelung für ihn eine Verständnisgarantie des Gehörten bildet, eine Art „Plan B“, falls er etwas akustisch nicht gut hören kann. Er braucht diese Absicherung, weil es zu unerwarteten akustischen Störungen kommen kann, wenn z.B. ein Auto draußen vorbeifährt und das Gesagte übertönt. Dann helfen ihm die Untertitel dabei, der Handlung zu folgen und nichts zu verpassen.

Fast immer wählt Robert (intralinguale) Untertitel in Englisch. Seine Absicht ist es, eine sprachliche Kohärenz zwischen dem Gehörten und dem Gelesenen zu erreichen sowie eine Absicherung, dass er alles korrekt gehört hat. Englische Untertitel tragen zur Förderung des Rechtschreibens und Hörens bei, erleichtern das Aufspüren von unbekannten, neuen Wörtern und ermöglichen, sich der korrekten Aussprache eines Wortes zu vergewissern. Aussprache ist in Roberts Subjektiver Theorie eng mit Hören und Orthographie verbunden. In Bezug auf intralinguale Untertitelung lernt er, wie man das Wort schreiben sollte, wie man es korrekt vorliest und wie es klingt. Hinsichtlich des Wortschatzerwerbs argumentiert er ganz sachlich und überzeugt, denn Wortschatzerweiterung ist eins seiner wichtigsten Lernziele. Im Interview erzählt er:

R: [...] gdybym słuchał tylko bez napisów i przy takim poziomie angielskiego, o którym musimy tutaj mówić, bo tylko w angielskim mam taką sprawność powiedzmy i takie seriale oglądam, to słuchając mógłbym nie wyłapać części słówek, bo na tyle KONTEKST by mi zaburzył jakby słuchanie tego, że nawet bym nie zauważył tego, że ktoś wstawił słowo, którego nie zrozumiałem. Byłbym skupiony na wyniku tej rozmowy, a nie na tym, w jaki sposób może do końca doszli do wyniku tej rozmowy. Jakby ktoś kupował jabłka w sklepie i wrzucił po drodze jakieś jedno słówko, które by nie wpłynęło kompletnie na efekt, czyli zakup tych jabłek i zapłacenie i wydanie reszty, to złapałbym się może na tym, bardziej bym się NIE złapał na tym, że nie zauważyłem tego słówka. A mając te napisy widzę nawet to najmniejsze słowo, które zostało tam wrzucone, czy ten dodatkowy apostrof, który czasami mnie zaskoczy w jakimś słowie, i dzięki temu mogę sobie to sprawdzić. I wtedy to słownictwo czy sposób napisania danych słówek, które już nawet może znałem, ale zaskoczyło mnie użycie tego słówka w danym miejscu, no jest dla mnie prostsze.

(Interview, Aussage 208)

Intralinguale Untertitel in einer anderen Sprache als Englisch lässt Robert theoretisch zu, wenn er eine andere Fremdsprache lernen würde, was er aber nicht tut. Sie würden dann dieselben Funktionen erfüllen wie englischsprachige Untertitel und ihm dabei behilflich sein, neue Vokabeln aufzuspüren. Für die Wahl einer polnischen Übersetzung in Form von Untertitelung gibt es eine Bedingung – Robert wählt sie nur dann, wenn er Serien in Gesellschaft anderer Personen sieht, die nicht gut genug Englisch verstehen. Das Einblenden von polnischen Untertiteln hat für ihn eine negative Folge. Man bemerkt nämlich Unterschiede zwischen dem Ausgangstext und der Übersetzung oder gar Fehler. Dies manifestiert sich in Ablenkung und Unaufmerksamkeit.

Das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien kann nach Roberts Ansicht durch verschiedene Faktoren gefördert werden. Gewinnbringend sind oder können sein: eine hohe Anzahl von gesehenen Folgen, d.h. je mehr desto besser, ein Lernplan mit klar definierten Lernzielen, dem man systematisch folgen könnte, Motivation und Unterstützung bzw. Anleitung durch einen Spezialisten, z.B. eine Lehrperson. Bei der Erfüllung dieser Annahmen könnte man die besten Lernergebnisse erzielen. Im Gegensatz dazu könnten folgende Aspekte den Spracherwerb mithilfe von Serien beeinträchtigen: einerseits eine zu gute Serie, die die Aufmerksamkeit der Lernenden dermaßen fesselt, dass sie die ZuschauerInnen vom Sprachenlernen ablenkt, andererseits schwache Serienproduktionen, die nicht zum weiteren Sehen ermutigen, sodass man das Sehen und zugleich das Lernen aufgibt. Zudem mindern zusätzlich unternommene Lernhandlungen den Spaß am Sehen. Zuletzt kann ein Übermaß an schwierigem, kompliziertem oder fachlichem Wortschatz das Verständnis beeinträchtigen und die Lernenden überfordern. Zum Schluss stellte Robert die Hypothese auf, dass jegliche Kompetenzen in der Fremdsprache am besten ausgebaut würden, wenn man konventionelles Fremdsprachenlernen durch Serienrezeption und das Hören von verschiedenen Textsorten im Hintergrund zu alltäglichen Aktivitäten ergänzen würde:

R: [...] Ja tak sobie myślę, że gdybym ja się uczył powiedzmy tego hiszpańskiego, to takim optymalnym dla mnie rozwiązaniem pewnie byłoby część lekcji takich książkowych, nawet z Duolingo, czy ktoś ma program, gdzie ta gramatyka się też przeplata ze słówkami, odpaliłbym pewnie te seriale hiszpańskie, z którymi już miałem styczność albo które wiem, że są dobre, i bym je sobie oglądał. Ale gdybym miał taką możliwość, to najchętniej odpaliłbym sobie w tle, nawet w trakcie pracy, na słuchawkach czy, jeśli pracuję w domu, to po prostu na głośnikach czy na telewizorze w tle, gdybym go miał, jakiś program informacyjny hiszpański, cokolwiek, żeby mi nawet ten hiszpański LATAŁ po prostu w tle. Nawet nie musiałbym go SŁUCHAĆ bardzo mocno, ale też zauważyłem oglądając kiedyś jakieś BBC albo takie amerykańskie programy informacyjne, że jak to leci w tle, to mimo wszystko w

jakiś sposób mi to pomaga. Nie wiem do końca jak to działa, jak ten mózg to wyłapuje tak technicznie, ale tak bym chciał to zrobić. Dlatego myślę, że niezależnie od tego, co się ogląda, to po prostu ilość tego, jeśli jest odpowiednio duża, to nas coraz bardziej przybliża jakby do życia w tamtym kraju w jakiś sposób.

(Interview, Aussage 245)

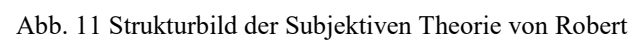


Abb. 11 Strukturbild der Subjektiven Theorie von Robert

7.4. Barbara

7.4.1. Erhebungssituation

Barbaras Interviews fanden in Poznań statt, da sie hier wohnt und arbeitet. Zum ersten Gespräch verabredeten wir uns für den 13.04.2018 in meinem Dienstzimmer an der Adam-Mickiewicz-Universität. Der Verlauf des Interviews war straff, die Probandin hatte klare Überlegungen. Die Gesprächsdauer betrug 94 Minuten. Trotz des formellen Ortes war die Atmosphäre entspannt, wir sind gleich am Anfang zum „Du“ übergegangen. Wegen der ruhigen Umgebung zeichnete das Diktiergerät keine Störungen auf, das Interview ließ sich leicht transkribieren. Im Rahmen des Interviews besprachen wir folgende Themen in der angegebenen Reihenfolge:

- 1) Sprachlernbiografie und Einstellung zum Fremdsprachenlernen
- 2) Fremdsprachenlernen – Definition und Beschreibung
- 3) Charakterisierung des Formats *Serie* und Barbaras Sehgewohnheiten
- 4) Ziele und Ursachen des Sehens
- 5) Fachsprache in Fernsehserien
- 6) Vergleich von Serien mit Spielfilmen
- 7) Nutzen von Serien und Sprachkompetenzen
- 8) Merkmale des Fremdsprachenlernens mit Fernsehserien
- 9) Zusätzlich unternommene, dem Lernen dienende Handlungen
- 10) Sprachversionen
- 11) Beschreibung der Erwerbsprozesse und Argumentation
- 12) Beobachtete Lerneffekte
- 13) Serien, Filme und Musik in anderen Sprachen als Englisch
- 14) Sprachniveau und sein Einfluss auf die Wahl von Sprachversionen
- 15) Zusammenfassung

Für das Struktur-Legen und die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie verabredeten wir uns für den 15.05.2018. Das Treffen dauerte 126 Minuten und fand ebenso in meinem Dienstzimmer statt. Diesmal trafen wir uns allerdings am Abend, weil die Probandin vorher arbeiten musste. Die Uhrzeit hatte Einfluss auf die Erhebungssituation. Barbara war müde und konnte sich nicht so gut konzentrieren. Dennoch gelang es ihr, die Struktur an einem Abend vollständig zu rekonstruieren. Sie teilte zuerst die Konzepte in thematische Gruppen ein, danach benannte sie die bestehenden Relationen.

7.4.2. Barbaras Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten

Barbara ist 26 Jahre alt und Juristin von Beruf. Sie absolvierte nicht nur ein Jura-Studium, sondern studierte auch Finanz- und Rechnungswesen. Zurzeit arbeitet sie in einem internationalen Konzern in der Nähe von Poznań. Neben ihrer Erwerbstätigkeit absolviert sie auch ein juristisches Referendariat. Barbara kann zwei Fremdsprachen – Englisch und Deutsch. Sie stuft ihre Englischkenntnisse auf dem Niveau C1 ein. Vor 6 Jahren erwarb sie ein Zertifikat auf dem Niveau B2, seitdem lernt sie ständig weiter und bereitet sich auf ein weiteres Zertifikat vor, diesmal in ihrer Fachsprache. Sie lernt Englisch ununterbrochen seit der Mittelschule. Im Rahmen ihres Studiums besuchte sie auch Fremdsprachenkurse in den Fachsprachen Englisch und Deutsch. Nach dem Abschluss ihres Studiums und somit ihrer formalen fremdsprachlichen Ausbildung, begann sie, private Unterrichtsstunden zu nehmen. Gegenwärtig lernt Barbara auch Deutsch, ebenfalls privat. Diese Sprache lernt sie ohne Unterbrechungen seit der Grundschule. In ihrem Privatkurs lernt sie auf dem Niveau B2.

Barbara lernt gern Fremdsprachen und würde eine weitere Fremdsprache hinzunehmen. Sie würde aus privaten Gründen Französisch wählen. Sie findet aber, dass ihre Englisch- und Deutschkenntnisse unzureichend sind, um eine weitere Sprache lernen zu können. Zurzeit mangelt es bei ihr auch an Zeit. Sie vertritt die Meinung, dass die beste Methode, eine Fremdsprache zu entwickeln, ihre aktive Verwendung ist, insbesondere die mündliche Kommunikation. Ihr gefällt, dass das Erlernen einer Fremdsprache im Vergleich zu anderen Fächern schneller und angenehmer ist und dass man seine Fortschritte beobachten kann. Sie ist zum Lernen motiviert, denn sie verwendet beide Fremdsprachen in ihrem Alltag, vor allem in der Arbeit.

Trotz guter Deutschkenntnisse sieht Barbara fast nur englischsprachige Serien. Das hängt mit ihren Vorlieben zusammen, sie bevorzugt nämlich britische Serienproduktionen (hauptsächlich wegen des „schönen Akzents“) sowie historische Sujets (Kostümserien), wie z.B. *The Crown* (Netflix, 2016-). Außerdem mag sie auch Serien, deren Handlung im juristischen Milieu spielt. Sie hat keinen Fernseher zu Hause und sieht sich Serien nur im Internet an, vor allem auf der Netflix-Plattform. Die Nutzung von Netflix findet sie am komfortabelsten. Ihre Serienrezeption ist unregelmäßig. Wenn sie von einer Serie vereinnahmt wird, dann sieht sie zwei bis drei Folgen nacheinander und tut dies täglich. Wenn sie eine Staffel abschließt, dann kann sie die Serie vergessen und mehrere Tage oder Wochen gar nichts sehen. Im Durchschnitt meint sie, dass sie ein paar Mal im Monat Serien sieht. Sie verfolgt Serien auch manchmal gemeinsam mit ihrem

Mann, aber er interessiert sich nicht so stark dafür, deshalb gehen ihre Rezeptionswege häufig auseinander, meist, weil sie schneller erfahren möchte, was weiter passiert. Das Sehen einer Folge einmal pro Tag oder Woche genügt ihr dann nicht mehr. Barbara wählt häufiger Serien als Spielfilme, weil sie der Ansicht ist, dass es nicht genug interessante und neue Kinoproduktionen für sie gibt²¹⁹. Nach Serien greift sie vor allem abends, wenn sie schon im Bett liegt, vor dem Schlafengehen. Am Wochenende kann sie der Serienkonsumtion sogar einen ganzen Tag widmen, dazu kommt es aber selten. Wenn sie aber von einer Serie gefesselt wird, dann findet sie immer ein bisschen Zeit dafür, um mindestens 10-20 Minuten einer Folge zu sehen.

Barbara sieht Serien zur Unterhaltung und mag es nicht, nebenbei andere Aktivitäten auszuführen, wie z.B. Bügeln oder Essen, weil sie sie von der Handlung ablenken. Sie möchte auch bei Gelegenheit ihre Sprachkenntnisse verbessern. Ihr Hauptlernziel ist das Sich-Einhören in die Fremdsprache und das Behalten von früher gelerntem Wortschatz²²⁰. Sie unterscheidet zwei Formen ihrer Serienrezeption – Entspannung und schlichte Unterhaltung oder Vergnügen und Lernen zugleich:

I: Czyli to jest tak, że wybierasz seriale ponieważ świadomie, żeby gdzieś tam POPRAWIĆ swój angielski.

B: Tak, żeby się wsłuchać, yhm.

I: I to nie jest tak, że ta nauka jest zupełnie drugorzędna.

B: Nie, nie, nie. Znaczący, generalnie podzieliłabym jakby oglądanie seriali na takie dwa momenty. Jeden moment, kiedy jestem BARDZO wypoczęta, to wtedy traktuję oglądanie seriali jako I PRZYJEMNOŚĆ, i można powiedzieć, że takie pogłębianie swojej wiedzy językowej, bo wtedy się wsłuchuję właśnie w wymowę, wtedy też sobie włączam angielskie napisy, CZASAMI jak mi się zdarza, jak mam ochotę i coś mnie zaintryguje, to zatrzymam sobie serial i sobie sprawdzam może jakieś słówko w słowniku. A z kolei też mam takie momenty, kiedy po prostu jestem zmęczona, bardzo, ale z kolei MAM ochotę się zrelaksować i obejrzeć sobie serial, i po prostu już to oglądanie serialu I puszczenie napisów angielskich już jest po prostu dla mnie, można powiedzieć, zbyt męczące, i wtedy już po prostu dla BEZMYŚLNEGO oglądania włączam te polskie napisy.

(Interview, Aussagen 89-92)

Barbara wählt am häufigsten intralinguale Untertitel (i.e. englischsprachige), manchmal entscheidet sie sich für polnische, die sie jedoch nicht mag. Diese Vorlieben finden ihre Bestätigung auch in den Einträgen in ihrem Rezeptionstagebuch und im Fragebogen. Selten verzichtet sie auf eine Untertitelung und sieht Serienfolgen im Originalton. Synchronversionen oder Voice-over nutzt sie nicht.

²¹⁹ Vgl. Interview, Aussagen Nr. 54-56.

²²⁰ Vgl. Interview, Aussage 212.

7.4.3. Barbaras Subjektive Theorie – „Passive Form des Lernens“

Barbara vergleicht in ihrer Subjektiven Theorie traditionelles Fremdsprachenlernen mit dem Lernen mit Hilfe von Serien. Beim konventionellen Lernen nennt sie alle üblichen sprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten wie Lesen, Grammatik, Wortschatz, Sprechen, Hören und Schreiben. Hierbei nennt sie bei der Fertigkeit *Sprechen* zwei Methoden, die sie besonders nützlich findet – die alltägliche Nutzung der Fremdsprache in Gesprächen, z.B. in der Arbeit, und lautes Wiederholen. Man sollte etwas laut wiederholen, wenn das eigene Sprechtempo nicht schnell genug ist. Diese Methoden können dann helfen, die Sprechgewandtheit zu verbessern. Fremdsprachenlernen mit herkömmlichen, unterrichtlichen Methoden ist für sie angenehm und bringt schnelle Effekte. Die Ursache dafür ist, dass Fremdsprachen in der „Praxis“ genutzt werden können oder von Barbara auch persönlich genutzt werden, was sie noch mehr zum Lernen motiviert. Die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten in der Praxis unterscheidet das Fremdsprachenlernen ihrer Meinung nach von anderen, mehr theoretischen Fächern²²¹. Das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien bezeichnet sie als angenehm und im positiven Sinne absorbierend, u.a. aus diesem Grund, weil es zu Hause erfolgt. Barbara betrachtet es aber als eine passive Form des Lernens und eine zusätzliche Möglichkeit der Fremdsprachenentwicklung, die traditionelles Lernen zwar ergänzen aber nicht ersetzen kann:

- I:** Więc, żeby czerpać z tego korzyści, to trzeba też dosyć sporo rozumieć. Ehm, i to oglądanie seriali w języku obcym to jest dla ciebie takie uzupełnienie takiej tradycyjnej nauki, czy to jest raczej faktycznie ROZRYWKA? Czy jedno z głównych źródeł rozwijania języka?
- B:** Nie. Tu bym powiedziała, że bardziej takie dodatkowe, dodatkowa możliwość jakby rozwijania języka. Ja i tak uważam, że ta podstawowa jest jednak ważniejsza. Tutaj pod tym względem jakby fajne jest to, że po prostu możesz pewną znajomość języka utrzymać sobie na takim samym poziomie, ale nie koniecznie go jakoś tam rozwijać dalej. (...) W sensie w podwyższeniu na przykład poziomu.
- I:** Czyli to nie jest GŁÓWNE źródło informacji i postępów w nauce?
- B:** Nie, tak mi się wydaje. Wydaje mi się, że nie.
- I:** Yhm. A poleciłabyś komuś naukę przez oglądanie seriali, czy wysłałabyś zdecydowanie na kurs?
- B:** Nie, poleciłabym i to i to. Oglądanie seriali jak najbardziej.

(Interview, Aussagen: 447-452)

An einer weiteren Stelle sagt sie auch:

- B:** Tak, nie tylko przez seriale. Ale (...) no nie wiem, może jakoś tam częściowo na płynność w mówieniu też POMAGA, ale nie w takim stopniu chyba. (...)

²²¹ Vgl. Interview, Aussagen 39-48.

W sensie, gdyby tylko i wyłącznie przez oglądanie seriali można by było nabyć większą płynność w mówieniu, to CODZIENNIE bym oglądała jakiś serial.

(Interview, Aussage 462)

Vom Nutzen und der Effizienz des Seriensehens als Lernmethode ist Barbara nicht ganz überzeugt. Dennoch tut sie das, auch mit Lernabsichten, und berücksichtigt in ihrer Subjektiven Theorie eine Reihe von Kompetenzen und Fertigkeiten, die dank Fernsehserien gefördert werden können.

Wie bereits im Unterkapitel zu Barbaras Sehgewohnheiten erläutert, teilt sie ihre Serienrezeption in zwei „Momente“ ein, abhängig von ihren Lern- und Konzentrationskapazitäten²²². Sie sieht Serien, um sich entweder zu entspannen oder um Fremdsprachenlernen mit Vergnügen zu verbinden, aber nicht nur. Darüber hinaus möchte sie auch etwas Interessantes erfahren und ihr eigenes Wissen erweitern. Unter Wissenserweiterung versteht sie die Anhäufung von Kulturwissen. Dazu zählt sie Informationen über Geschichte, Politik und Gesellschaft im Zielsprachenland. Serien inspirieren sie dazu, ein Thema weiter selbstständig zu vertiefen und anschließend etwas dazu zu lesen und zu recherchieren.

I: (...) I dużo się nauczyłaś o historii rodziny królewskiej? Akurat tutaj podkreśliłaś to.

B: Tak, tak, bardzo dużo.

I: Taki był twój cel i powód oglądania?

B: Wiesz co, tak. Głównie to tak, no bo generalnie zawsze możesz się tam czegoś więcej dowiedzieć. No i też w taki sposób to było przygotowane, że po prostu samemu chciałaś później doczytywać sobie co tam się działo. Nie tylko, jeżeli chodzi o rodzinę królewską, ale również na przykład w polityce i w gospodarce Wielkiej Brytanii.

(Interview, Aussagen 455-458)

Sie fühlt sich in dem Wunsch nach einer Erweiterung kultureller Kenntnisse nicht allein, sondern behauptet, dass viele Personen Serien wählen und sehen, um etwas über die Kultur des Zielsprachenlandes zu erfahren²²³.

Eine Serie ist für Barbara eine ausgebaute und komplexe Geschichte, die in Folgen geteilt ist. Die Folgen sind kurz, was eine optimale Zeit für die zum Lernen erforderliche Aufmerksamkeit ist. Zu anderen Merkmalen von Fernsehserien gehört nach ihrer Aussage die Regelmäßigkeit der Folgen (im Sinne von Sendezeit und Zeitabständen) und die Wiederholbarkeit von Wortschatz und Redemitteln. Barbara wählt Serienproduktionen, die für sie interessant, empfehlenswert und fesselnd sind, deren

²²² Vgl. Interview, Aussage 92.

²²³ Vgl. Interview, Aussage 198.

filmische Ästhetik ihr gefällt und entspricht, in denen ihre LieblingsschauspielerInnen auftreten, der britische Akzent des Englischen vorkommt oder die zu ihren Lieblingsgattungen gehören. Zu dem letzten Aspekt gehören Kostümserien und Serien mit juristischer Thematik (z.B. Anwalts- oder Gerichtsserien). Gerade diese Serien ermöglichen ihr das Kennenlernen der kulturellen Bedingungen des eigenen Berufs. Die dargestellten Szenen in Gerichtssälen oder Anwaltskanzleien findet sie glaubwürdig. Während des Studiums hat sie im Englischunterricht auch Ausschnitte aus authentischen Gerichtsverhören gesehen und findet die Szenen in Filmen und Serien ähnlich²²⁴. Barbara verfolgt juristische Serien nicht nur, weil sie ihr gefallen, sondern auch, weil es in ihnen (juristische) Fachsprache gibt und sie sich Fachwortschatz aneignen möchte. In Bezug auf den Modus des Sehens und Fernsehserien, in denen Fachsprache vorkommt, muss ihrer Meinung nach berücksichtigt werden, über welches Fachwissen der/die ZuschauerIn verfügt. Wenn ihre Kenntnisse, auch die fachsprachlichen, umfassend sind, dann können Untertitel in Englisch eingeblendet werden. Wenn die Fachkenntnisse aber schwach sind, dann ist die Wahl von polnischen Untertiteln eine Voraussetzung, um die Serie verstehen zu können. Die polnische Untertitelung hilft auch, unbekannte und neue Wörter herauszufiltern.

- I:** A dajmy na to, gdybym JA teraz zaczęła oglądać seriale prawnicze po angielsku, to nauczyłabym się prędzej tych prawniczych słówek, czy takich normalnych? (...) Bo mówiłaś, że są też wątki miłosne, jakieś tam inne życie codzienne w tych serialach.
- B:** Hmm. (...) Wtedy musiałabyś oglądać z polskimi napisami, bo jeżeli byś oglądała z angielskimi, to też byś chyba, moim zdaniem, dużo nie rozumiała z kontekstu. Jeżeli jakby nie miałaś tej bazy, nawet jakby w języku POLSKIM, takiej bardziej rozbudowanej, to mi się wydaje, że miałabyś problem po prostu, żeby zrozumieć.
- I:** Yhm. Ale z napisami polskimi to myślisz, że bym była w stanie nauczyć się jakiegoś słówka po angielsku?
- B:** Tak, myślę, że tak.
- I:** Okej. Ale raczej pojedyncze?
- B:** Raczej pojedyncze, no.

(Interview, Aussagen 401-406)²²⁵

Nach Barbara ist die Wahl einer Sprachversion eine wichtige methodische Entscheidung. Die Kriterien für die Wahl sind der Lerntyp des/der ZuschauerIn (z.B. visueller Typ im Fall von Barbara) und das sprachliche Ausgangsniveau. Barbara differenziert zwischen niedrigem, mittlerem und hohem Fremdsprachenniveau. Geringe Sprachkenntnisse sind der Grund für die Wahl von muttersprachlichen (polnischen)

²²⁴ Vgl. Interview, Aussage 206.

²²⁵ Vgl. auch Interview, Aussage 118.

Untertiteln. Die Folge ihres Einblendens ist aber eine Zunahme an Ablenkung und Zerstreuung. Außer dem niedrigen Sprachniveau gibt es noch zwei weitere Ursachen, die Barbara zur Wahl von interlingualer Untertitelung veranlassen würden. Zum einen ist dies das Fehlen von englischen Untertiteln zu einer Folge, zum anderen der Wille, sich zu entspannen und abzuschalten, ohne sich auf die Fremdsprache konzentrieren zu müssen. In solchen Situationen spielen polnische Untertitel die Rolle einer Entlastung. In Hinsicht auf mittlere und fortgeschrittene Sprachkenntnisse können sowohl intralinguale Untertitelung als auch Originalton gewählt werden. Die originelle Sprachversion fördert das Verstehen des Kontexts, aber ohne visuelle Unterstützung ist es in Folge schwierig, die Sprachkenntnisse zu erweitern. Barbaras Erachtens dient dies eher der Erhaltung eines einmal erreichten Sprachniveaus:

B: [...] Hmm, wydaje mi się, że takie oglądanie bez żadnych napisów i tak dalej pomaga ci utrzymać język na takim poziomie na jakim masz, po prostu.

I: Ale nie, żeby rozwijać go do przodu?

B: Hmm, być może TEŻ, natomiast jest to w pewien sposób utrudnione, bo wtedy uczysz się tego języka tylko i wyłącznie z mowy, a nie dodatkowo z pisania. W sensie ze słownictwa, z tekstu.

(Interview, Aussagen 318-320)

Eine originale Sprachversion ist i.d.R. durch schnelles Sprechtempo und die Präsenz unbekannter Akzente gekennzeichnet. Diese Merkmale können das Heraushören von bereits bekannten Vokabeln erschweren oder das Hörverstehen beeinträchtigen. Im Gegenteil zum Originalton weisen intralinguale (englischsprachige) Untertitel eine Bandbreite an Vorteilen auf. Sie erfüllen die Funktion einer Unterstützung für das Hörverstehen oder einer Hilfe, wenn man etwas überhört oder verpasst hat. Intralinguale Untertitel bedingen eine größere Aufmerksamkeit für die Fremdsprache und insgesamt eine größere Gehirnaktivität. Beide Aspekte scheinen für Barbara im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen vorteilhaft sein. Über intralinguale Untertitel gewinnt auch die Rechtschreibung an Präsenz. Dieser textuelle, visuelle Input begünstigt den Wortschatzerwerb und die Förderung von Orthographie und des Leseverstehens. Ihre Ansichten zur Wahl von Sprachversionen fassen am besten folgende Aussagen zusammen:

I: Teraz abstrahując od tego jak TY to robisz, z różnych względów, czasem dostępność, czasem chęć odciążenia się i tak dalej. Ale gdyby tak patrzeć tylko i wyłącznie na NAUKĘ? To więcej korzyści czerpiemy z tego, że mamy i audio, i napisy?

B: Tak.

I: Czy przy samym audio trzeba się bardziej SKUPIĆ i to też wtedy jakoś pomaga?

B: Nie. Znaczy, wydaje mi się, że jeżeli mamy ten poziom języka obcego na takim poziomie średnim, to samo oglądanie ze słuchu jest niewystarczające. I dużo więcej wtedy zyskujemy, jak widzimy na przykład pisownię tego słownictwa i dzięki temu, na przykład, możemy sobie coś tam sprawdzać dodatkowo w słowniku. BEZ jednak tych napisów, to nieraz te słowa by nam się zlewały i jednak nie wyłapałibyśmy tego głównego znaczenia, na przykład.

I: A na takim wyższym, docelowym poziomie, typu C1, C2?

B: To moim zdaniem i tak oglądanie z napisami chyba wydaje się takie może bardziej PRACOWITE dla mózgu, bo mózg musi się skupiać i na słuchaniu, i na czytaniu. Natomiast jeżeli traktujesz to typowo tylko i wyłącznie jako relaks, to wtedy bardziej słuchanie, bez napisów. Na wyższym poziomie już, nie?

I: Czyli to by było tak, że na poziomie podstawowym konieczne są napisy polskie, na średnim najlepiej angielskie, a na wysokim i tak lepiej Z angielskimi.

B: Tak mi się wydaje, że i tak lepiej.

(Interview, Aussagen 471-478)

Lesen gehört zu den von Barbara genannten sprachlichen Kompetenzen, die im Allgemeinen mit der Hilfe fremdsprachiger Fernsehserien entwickelt werden können. Eine zu erfüllende Bedingung bei der Förderung des Leseverstehens ist, dass man englischsprachige (intralinguale) Untertitel einblendet, was oben genau beschrieben wurde. Neben dem Lesen können nach Barbaras Meinung auch Aussprache, Sprechfähigkeit, Hörverstehen und Wortschatzkenntnis entwickelt sowie Umgangssprache bis hin zum Slang, umgangssprachliche grammatische Konstruktionen und informelle Verschriftlichungsformen in der Untertitelung kennengelernt bzw. angeeignet werden. Die Probandin erklärt nicht, warum ihrer Ansicht nach nur umgangssprachliche, grammatische Formen erworben werden können. Sie behauptet aber, dass der Umfang der bei der Serienrezeption lernbaren Grammatik sehr beschränkt ist²²⁶. In Bezug auf das Hören unterscheidet sie drei Unterbegriffe: erstens, ein Hineinhören in Bezug auf die Aussprache, d.h., man kann erfahren, wie etwas korrekt ausgesprochen wird; zweitens, eine Gewöhnung an das Sprechtempo und den fremden Akzent; drittens, das eigentliche Hörverstehen. Im Interview erklärt sie, was sie unter „Hineinhören“ versteht:

B: Więc tak, to jak coś jest wymawiane to jedna rzecz, druga rzecz, to słuchanie ze zrozumieniem i trzecia rzecz, to jakby nauczenie się rozumienia po prostu innych ludzi, którzy mówią w tym języku, jakby szybciej wyłapujesz dane kwestie, mam wrażenie, jak jesteś tak bardziej osłuchana.

I: Czyli jakby też, nie wiem, chodzi ci o takie segmentowanie, że tutaj jest całe zdanie, a tutaj się dzielą te słowa?

B: Yhm.

²²⁶ Vgl. Interview, Aussage Nr. 184.

I: I teraz na przykład, od dawna znam to słówko i w końcu się nauczyłam ze słuchu to rozróżniać?

B: Hmm.

I: Czy to, że ten język staje się dla ciebie taki bardziej naturalny?

B: Taki bardziej naturalny, to raczej bym powiedziała.

(Interview, Aussagen 168-174)

In Hinsicht auf den Wortschatz differenziert Barbara ebenfalls zwischen drei Typen. Mit Hilfe von Serien kann man sich sowohl an früher gelernten Wortschatz erinnern und ihn festigen, als auch neue Vokabeln und Idiome lernen. Es ist allerdings nicht leicht, sich neue Wörter nur über das Hören und schnelles Lesen der Untertitel anzueignen. Barbara nennt zwei Aspekte, die die Chancen dafür erhöhen: Ein Wort muss entweder eine den/die Lernende überraschende Bedeutung haben oder ein Schlüsselbegriff für die Handlung, d.h. eins der wichtigsten in einer längeren Szene oder ganzen Folge, sein. Es gibt zwei Aspekte, die den eigentlichen Merkvorgang unterstützen. Die Probandin meint, dass ein vorgeschaltetes Lernen von Vokabellisten und das wiederholte Vorkommen von Wörtern innerhalb einer Folge oder gar ganzen Serie hilfreich sind. Diese Wiederholungen tragen dazu bei, dass die Wörter im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.

I: Yhm, może tak być faktycznie. A tych słówek w takim serialu jest milion, setki, a nie wszystkie zapamiętujemy, mimo, że jest całkiem sporo nowych.

B: Tak.

I: Jak myślisz, KTÓRE się zapamiętują?

B: Hmm (...). Te, które są często powtarzane w danym odcinku.

I: To musi być w DANYM odcinku? (...) Czy też przez cały serial?

B: Znaczy, jak przez cały serial to w ogóle super, bo wtedy jesteś w stanie jakby DŁUŻEJ zapamiętać dane słowo. No ale już na jakimś etapie, żeby tam jakieś słówko wyłapać, żeby ci się utrwaliło, to wystarczy moim zdaniem jak się powtarza w jednym odcinku, JUŻ, tak żeby coś tam zapoczątkować.

I: Yhm, i wystarczy, że dwa razy powtórzą?

B: Nie, wydaje mi się, że więcej, tak z pięć, sześć.

I: Coś jeszcze sprawia oprócz tej powtarzalności, że jakieś słówko nam zostaje po oglądaniu?

B: Ehm (...) Jak jest, podejrzewam, że dosyć zaskakujące dla nas znaczenie tego słowa i też w jakiś sposób z całej akcji, która się dzieje w serialu, jest jakby takie duże PODKREŚLENIE tego słowa.

I: Czyli jest na przykład jakieś KLUCZOWE dla danego odcinka.

B: Tak, tak.

I: (...) Czyli albo się często powtarza albo jest kluczowe, albo cię zaskakuje.

B: No, jeżeli chodzi o znaczenie na przykład.

(Interview, Aussagen 301-314)

Die Fertigkeit *Sprechen* unterscheidet sich von anderen Kompetenzen hinsichtlich der Form ihrer Entwicklung. In Barbaras Definition des Fremdsprachenlernens mit Fernsehserien steht, dass diese Lernmethode passives Lernen bedeutet. Sprechen kann aber ihres Erachtens nicht passiv gefördert werden. Deswegen braucht es aktive

Lernhandlungen, um von einer Verbesserung der Sprechfertigkeit reden zu können. Als Bedingung dafür betrachtet sie das laute Wiederholen der gehörten Aussagen. Persönlich macht sie das nicht, aber sie kennt Personen, die das tun und deshalb hält sie eine Förderung des Sprechens durch Serienrezeption für möglich:

B: [...] A jeżeli chodzi o mówienie, to wskazałabym tutaj przypadek właśnie mojego męża i jego znajomych, gdzie po prostu oni sobie oglądają te seriale z napisami i sobie POWTARZAJĄ pewne sformułowania i w pewnym momencie jakby nabywają taką PŁYNNOŚĆ przy po prostu wymawianiu jakichś dłuższych sekwencji zdań.

I: Czyli, żeby móc rozwijać poprzez seriale mówienie, to trzeba wykonywać dodatkowe czynności.

B: Tak mi się wydaje.

I: Samo oglądanie nie wystarczy?

B: Moim zdaniem, nie. Znaczący, tak mi się wydaje.

I: Yhm.

B: Bo, no nie wiem, wydaje mi się, że zapewne DUŻO osób ogląda te seriale, to dużo osób mówiłoby też bardzo DOBRZE w tym języku obcym, a to tak nie do końca jest. To jest bierna nauka języka, a ta AKTYWNA nauka też jest jednak potrzebna, akurat w przypadku mówienia, moim zdaniem.

(Interview, Aussagen 184-190)

Obwohl Barbara von der Effizienz der Serienrezeption für den Fremdspracherwerb nicht fest überzeugt ist, leugnet sie nicht, dass es Lerneffekte im Sinne einer Entwicklung oben beschriebener Kompetenzen geben kann. Eine Feststellung von eigenen Fortschritten führt einerseits zweifellos zur Zufriedenheit. Was für Lernergebnisse jedoch erreicht werden können, hängt vom Ausgangsniveau des/der Lernenden ab. Lerneffekte beeinflussen andererseits aber auch die Sprachkenntnisse, indem sie sie verbessern. Deswegen besteht eine Wechselwirkung zwischen den Effekten und dem Fremdsprachenniveau. Einen positiven Einfluss auf die Ergebnisse haben alle unternommenen Lernhandlungen, häufige Serienkonsumtion und erhöhte Aufmerksamkeit. Je häufiger und regelmäßiger jemand Fernsehserien sieht, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass er/sie seine bzw. ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern kann. Man sollte dabei allerdings konzentriert bleiben und nicht ganz abschalten und sich total entspannen. Einen negativen Einfluss auf die Lerneffekte hat die Müdigkeit des Lernenden und die daraus resultierende mangelnde Konzentration. Zu den von Barbara als dem Lernen förderlich eingeschätzte Handlungen zählen das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch, der bewusste Wechsel zu intralingualen Untertitel (falls zuvor eine Folge mit interlingualen gesehen wurde), das aufmerksame und bewusste Sich-Hineinhören in die Serie, das Zurücksetzen und wiederholte Abspielen von Fragmenten, um das Verständnis zu sichern, sowie das Umschalten zu

interlingualen (polnischen) Untertiteln für die Suche nach Übersetzungen. Barbara unternimmt manchmal die zuletzt aufgelistete Handlung, weil sie ihre eigenen Übersetzungsideen verifizieren möchte oder auch dann, wenn sie einen ganzen Ausdruck nicht verstanden hat.

Barbara hat Schwierigkeiten, Fortschritte in ihren Fremdsprachenkenntnissen auf ihre Serienrezeption zurückzuführen, da sie neben dem selbstständigen Lernen parallel auch individuellen Sprachunterricht hat. Sie weiß nicht, was sie dem Sehen von Serien und was sie dem Unterricht verdankt. Gegen Ende des Interviews erinnert sie sich aber an Situationen, die wahrscheinlich auf ihren Serienkonsum zurückzuführen sind. Es geht um das Hörverstehen, ihr Hauptziel. Mit einem Zitat ihrer Aussage möchte ihre Fallbeschreibung ausklingen lassen:

B: Znaczy, wiesz co, jeżeli chodzi o słuchanie, to/ Raz kiedyś jak byłam w liceum, to oglądałam „Gotowe na wszystko”. No, a że byłam fanką tego serialu, to oglądałam zawsze nowy odcinek, który był umieszczany bez napisów. No i wtedy, mam wrażenie, że to takie osłuchanie, że faktycznie skupiałam się tylko i wyłącznie na oglądaniu, dużo mi dało. Czy teraz? To ciężko powiedzieć, bo też ten poziom języka angielskiego jest wyższy niż kiedyś, więc/

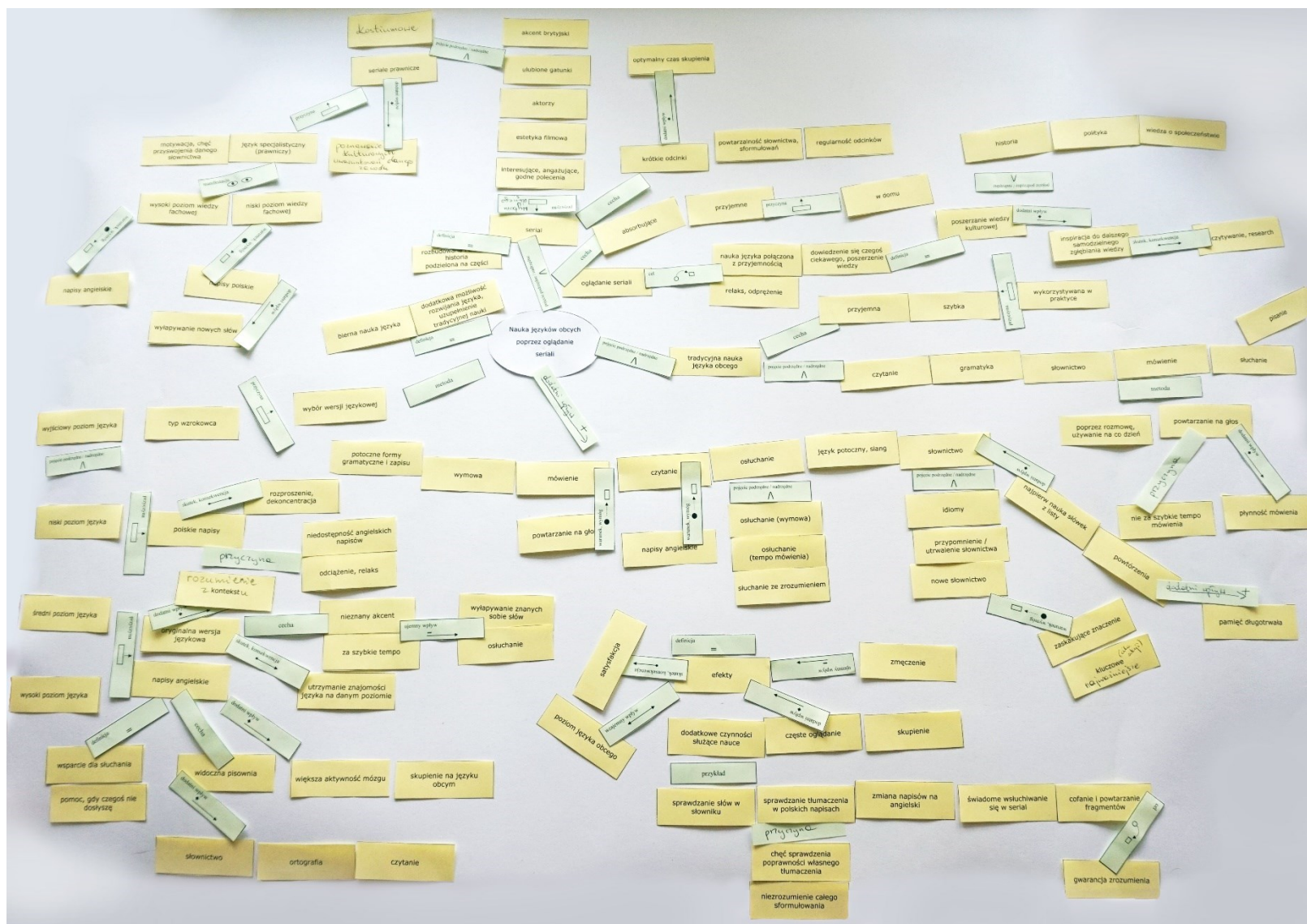
I: Więc już raczej nie ma czego poprawiać, jeżeli chodzi o słuchanie.

B: Hmm, znaczy, inaczej, może faktycznie daje to jakieś efekty, z tego względu, że jak na swoim języku dodatkowym mam jakieś słuchanki, to generalnie nie są one trudne dla mnie, jestem w stanie raczej wszystko zrozumieć. I mam wrażenie, że te słuchanki są na poziomie niższym niż oglądane seriale.

I: Okej. Czyli jeżeli coś miałoby sprawiać trudność dla ciebie podczas słuchania, to wynikałoby to raczej z tego, że jest jakieś słowo, którego nie znasz, niż to, że to ma formę taką mówioną.

B: Nie, nie. No dokładnie, nowe słownictwo.

(Interview, Aussagen: 368-372)



7.5. Bernard

7.5.1. Erhebungssituation

Bernards erstes Interview fand am 28.01.2018 in Kalisz statt. Dort wohnt er und arbeitet als Musiker und Musiklehrer. Sowohl das Interview als auch die SL-Sitzung am 06.04.2018 wurden aus familiären Gründen (kleines Kind) bei Bernard zu Hause durchgeführt. Er hat auch vorgeschlagen, sich zu duzen, was ich akzeptiert habe. Die Wahl des Ortes war von Vorteil für Bernard, aber nicht für die Erhebungssituation. Abgesehen von ein paar Zwischenfragen verlief das erste Gespräch ohne größere Störungen. Das zweite hingegen zog sich in die Länge, es musste auch eine Mittagspause eingeplant werden. Bernard wurde mehrmals von verschiedenen Faktoren abgelenkt. Das Interview dauerte 80 Minuten, die SLT-Sitzung mehr als doppelt so lange, d.h. 180 Minuten (inklusive Mittagspause und Gespräche mit seinen Familienmitgliedern). Beim ersten Gespräch war er nicht davon überzeugt, ob er mir mit seiner Subjektiven Theorie behilflich sein könne. Dennoch hat er für das Thema Interesse gezeigt und seine Handlungen gern reflektiert. Im Rahmen des halbstrukturierten Interviews besprachen wir folgende Themen:

- 1) Sprachlernbiographie und Einstellung zum Fremdsprachenlernen
- 2) Fremdsprachenlernen – Erklärung und persönliche Lernmethoden
- 3) Fernsehserien – Merkmale
- 4) Serien zum Sehen, Serien zum Lernen
- 5) Serienrezeption – Sehgewohnheiten und Gründe
- 6) Bevorzugte Seriengenres und Auswahlkriterien
- 7) Faktoren, die den Merkeffekt beeinflussen
- 8) Vergleich zwischen Spielfilmen und Fernsehserien – Rezeption und Lernen
- 9) Mögliche Nebeneffekte (Lerneffekte)
- 10) Wahl der Sprachversionen
- 11) Argumentation des Erwerbsprozesses
- 12) Zusätzlich unternommene Lernhandlungen
- 13) Lernergebnisse

Der Zeitabstand zwischen dem ersten und zweiten Gespräch betrug drei Monate. Es war besonders schwierig, einen gemeinsamen Termin zu finden, an dem Bernard keine Probe oder kein Konzert hatte und ich nach Kalisz reisen konnte. Problematisch war auch die Dauer der Strukturrekonstruktion. Wie bereits oben erwähnt, dauerte das Treffen 180

Minuten, wovon der Proband für das eigentliche Strukturlegen nur ca. 90 Minuten benötigte. Die Technik bereitete ihm keine großen Probleme, er hatte deutlich Spaß daran. Beeinträchtigend waren die vielen Ablenkungen und die Mittagspause. Die abschließende Darstellung der Theorie fällt nicht so tiefgründig aus, wie ihre Beschreibung im Interviewtext. Ein paar Konzept-Kärtchen wurden von Bernard beim Strukturlegen gar nicht genutzt.

7.5.2. Bernards Sprachlernbiografie und Sehgewohnheiten

Bernard ist ein 35-jähriger Musiker und Lehrer von Beruf. Er wohnt und arbeitet in einem kleinen Dorf in der Nähe von Kalisz. Zuvor hat er an der Musikuniversität in Wrocław studiert. Seine Ausbildung hatte insofern auf das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien Einfluss, als Bernard großen Wert auf die Aussprache sowie auf Filmmusik legt. Bernard kann nur eine Fremdsprache sprechen – Englisch – nach eigener Einschätzung auf Anfängerniveau²²⁷. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchte er keinen Sprachkurs. Seine letzte Begegnung mit einer formalen Lernsituation fand während des Studiums statt. Damals hat er Deutsch und Italienisch gelernt. Diese Sprachen gab er jedoch in der Umfrage nicht an, da er die Meinung vertritt, dass er in ihnen nichts ausdrücken kann, vielleicht nur einzelne Wörter kennt. Vor Kurzem hat er aber angefangen, selbständig Italienisch im Internet mit einer App zu lernen. In seinem Alltag gibt es nur wenige Situationen, in denen er Kontakt zu einer Fremdsprache haben könnte. Wenn schon, dann sind es kurze Gespräche mit DirigentInnen auf Englisch. Seine Einstellung zum Sprachenlernen ist ambivalent. Auf der einen Seite gibt Bernard zu, dass er in der Schulzeit damit Probleme hatte und es nicht mochte, so wie viele andere Fächer. Auf der anderen Seite hat er Freude am Italienischlernen, denn er hat sich klare Ziele gestellt. Er plant eine Reise nach Italien und möchte sich dort in alltäglichen Situationen auf Italienisch verständigen können, z.B. beim Bestellen in einem Restaurant oder beim Fragen nach dem Weg. Einen positiven Einfluss auf seine Einstellung zum Lernen haben auch Unterrichtsmethoden. Der Proband sagte, dass er am Studienanfang für kurze Zeit an einem Sprachkurs mit der Callan-Methode teilgenommen habe. Der Fokus auf das Sprechen habe ihm gefallen. Unangenehm fand er aber das Auswendiglernen.

Bernard sieht eher selten Serien. Nach den Angaben in der Umfrage sowie im Rezeptionstagebuch tut er das ein bis zwei Mal die Woche, während des Sommerurlaubs

²²⁷ Anhand der im Interview angegebenen Beispiele und Situationen, in denen er Englisch benutzt, kann vermutet werden, dass Bernard auf dem Niveau A2 ist.

häufiger. Er sieht meistens nur eine Folge, manchmal zwei. Spielfilme sieht er noch seltener. Bernard wählt Serien in verschiedenen Sprachen, darunter auch polnische Produktionen. Dennoch betrachtet er nur englischsprachige Fernsehserienproduktionen als eine Möglichkeit, seine Sprachkenntnisse zu verbessern. Das ist auch der Grund dafür, warum er in der Umfrage angegeben hat, dass er nur englischsprachige, vor allem amerikanische Serien sieht.

B: Bo ja nie zaznaczyłem dlatego, bo w ogóle nie traktuję tego „Anioła” w kategoriach jakiegokolwiek nauki, bo się nie skupiam zupełnie na tym, co tam po hiszpańsku mówią, no i też nie słyhać nic, bo jest lektor, nie?

(Interview, Aussage Nr. 89)

Bernards Serienrezeption ist nicht ortsgebunden. Er sucht Serien im Internet und als Medium nutzt er immer seinen Laptop. Das erlaubt es ihm, mit der Serie durch seine Wohnung zu „spazieren“, beispielsweise, wenn er aufräumt oder Geschirr spült. Sein Lieblingsgenre sind Komödien (Sitcoms), diese sieht er am häufigsten. Außerdem greift er zu populären Produktionen, die dem sog. *Quality-TV* zugerechnet werden können, oder zu „Klassikern“. In letzter Zeit sieht er immer seltener Fernsehserien zugunsten von Fußballspielen.

7.5.3. Bernards Subjektive Theorie – „Das ist kein Lernen, sondern ein Bonus, ein Nebeneffekt“

Fremdsprachenlernen gehörte nie zu Bernards Lieblingsaktivitäten. Ihm zufolge zeichnet es sich dadurch aus (insbesondere das formale Lernen), dass man sich viel Grammatik aneignen muss und die zu lernenden Vokabeln und Redemittel lebensfremd sind. Einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb haben zweifellos die positive Einstellung von Lernenden und ihre persönlichen Lernziele, wie z.B. der Wille, sich mit anderen in der jeweiligen Fremdsprache verständigen zu können. Das Sehen von Fernsehserien in einer Fremdsprache betrachtet Bernard nicht als Lernen. Für ihn ist es ein Bonus, ein positiver Nebeneffekt, denn die Sprache wird nebenbei und teilweise unbewusst erworben. Dieses Merkmal hat zur Folge, dass sich Bernard keine Lernziele setzt.

B: [...] Słyszałem kiedyś, że jak chce się nauczyć języka angielskiego, to trzeba sobie włączyć BBC i się nauczy człowiek. Włączyłem sobie kiedyś i nie rozumiałem nic. Ona tak po prostu gadała, że nic, po prostu zero. Więc nie wiem, czy to jest dobry sposób, tak w ogóle.

I: Ale praktykujesz, czyli coś cię do tego skłania.

B: Ale to też jest tak, to wszystko tam {w dzienniczku} masz [śmiech], że **to jest przy okazji. W sumie nie oglądam dlatego, że chcę się nauczyć, tylko, że**

przy okazji jak już oglądam, żeby wykorzystać to, że to słucham, że oni mówią akurat w takim języku, a nie w innym.

(Interview, Aussagen: 240-242, Hervorhebung KChM)

In Bernards Verständnis sind Serien Fernsehsendungen, die von ihren ProduzentInnen als „Fernsehserien“ bezeichnet werden. Sie werden gedreht, um Gewinne zu erwirtschaften. Allerdings macht nicht nur die Bezeichnung eine Serie aus. Das Format charakterisiert sich durch Suspense am Ende einer Folge und durch Mehrteiligkeit. Wenn Bernard zwischen Spielfilm und Serie selbst unterscheiden sollte, dann würde er viele mehrteilige Filme der Gattung Serie zuschreiben:

I: No a gdybyś miał sam rozróżnić, czy coś jest serialem czy nie.

B: To pewnie więcej filmów byłoby serialami chyba. „Gwiezdne Wojny” też by były (...) Skoro będzie dziewięć części, no to (...) chyba serial. Kiedyś w telewizji polskiej powstawały seriale, które miały odcinków siedem, więc mniej niż „Gwiezdne Wojny”.

(Interview, Aussagen 74-75)

Andere Merkmale von Serien nennt er nicht, aber beide Eigenschaften, d.h. die Mehrteiligkeit und die Suspense, können zum Fremdsprachenerwerb beitragen. Der Spannungshöhepunkt fesselt die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen und lenkt sie auf die Geschehnisse. Die Mehrteiligkeit hingegen resultiert darin, dass der Wortschatz einer Serie breit ist und es somit viel Lernstoff gibt. Das Vokabular ist im Gegenteil zu herkömmlichen Kursmaterialien lebensnah. Serien liefern außer der Wortschatzerweiterung auch andere „Bonis“. Laut Bernard können sie die Aussprache, das Hörverstehen und die Erweiterung kulturellen Wissens fördern. Das Hörverstehen kann dann entwickelt werden, wenn der Wortschatz und die Redemittel einfach sind, das Tempo der Dialoge gering ist und/oder das Handlungstempo nicht zu schnell ist. Zur Kultur zählt Bernard sowohl klassische Bereiche wie Geschichte, Architektur und Geographie (er meinte also eher Landes- als Kulturkunde), als auch Traditionen, Sitten und Bräuche, Rituale und das Verhalten der Menschen untereinander. Dazu zählt er auch umgangssprachliche Wendungen und Formulierungen. Er erweitert sein kulturelles Wissen, indem er die in den Serien dargestellten fremden Verhaltensnormen mit den polnischen vergleicht und die Unterschiede bewusst reflektiert. Eine Reflexion unternimmt er erst nach dem Sehen einer Folge. Bernard sieht auch ein, dass die Darstellung in den Serien nicht immer der Wirklichkeit entspricht. Das Bild der fremden Kultur kann nämlich durch „theatralisches“, übertriebenes Verhalten der Figuren und eine verfälschte Repräsentation der Gesellschaftsklassen verzerrt werden. Dies wiederum beeinträchtigt die Erweiterung der Kulturkenntnisse.

I: A coś oprócz języka da się z tych seriali wyciągnąć? Bo tu {w ankiecie} był na przykład cały aspekt kulturowy. To czegoś da się dowiedzieć o tej Ameryce i tak dalej? Czy to jest wszystko świat fikcyjny i niczego nowego nie wnosi?

B: Trochę to, trochę to. Wiadomo, że serial typu „Przyjaciele”, to nie wierzę, że to tak wyglądało tylko, że to jest taki serial jak „Rodzinka.pl”. Widziałas?

I: Yhm.

B: No to nikt tak nie mieszka, nikt tak nie żyje. I (...)

I: Chociaż może w jakichś tam tych podwarszawskich miejscowościach.

B: Znaczą tak, ale takie zachowania, że oni, typu, nie wiem, na przykład leją coś mleko i cały stół jest zawalony, no to nikt tak nie robi w życiu. A jakby tak zrobił, to by zaraz była bura, nie? A tam jest „haha, ale żart”. Tak samo w „Przyjaciołach”. No też niby mówią o tych ludziach klasy średniej, którzy mają dwadzieścia kilka lat, no ale to chyba też nie do końca tak jest. Ale za to możemy się nauczyć, w sensie kulturowym, sposobu odnoszenia się do siebie. W każdym kraju chyba jest trochę inaczej, jak oni do siebie mówią. Za co przepraszają, a za co nie. Jak się zachowują przy stole albo w takich sytuacjach jak, na przykład są jakieś uroczystości i czy chłopak przychodzi po tą dziewczynę do domu, czy się spotykają, czy on ją odbiera i jak się zachowują. I tego chyba jesteśmy w stanie się nauczyć. Mówię tak bardzo ogólnie. Tak mi się wydaje.

(Interview, Aussagen 289-294)

Bernard wählt solche Serienproduktionen, die entweder seinen Interessen entsprechen und seine Neugier befriedigen, die populär sind, zu den Klassikern gehören oder ihm empfohlen wurden. Warum greift er aber nach dieser Gattung? Er möchte vor allem seine alltäglichen Aktivitäten attraktiver machen, indem er im Hintergrund eine Serie sieht. Deswegen sieht er Serien online, auf seinem Laptop, weil er dann mobil ist. Diese Aktivitäten (z.B. Aufräumen oder Essen) bestimmen die Zeit, die er der Serie widmen kann, d.h., er sieht eine Folge so lange, bis er beispielsweise fertig mit dem Aufräumen oder Bügeln ist. Deswegen beendet er manche Folgen nicht oder sieht sogar zwei nacheinander. Die Dauer der Aktivität führt ihn dazu, den Zeitrahmen selbst zu bestimmen, nicht die Dauer der Folge. An einer Stelle, an der er seine Serien- und seine Filmrezeption vergleicht, sagt er:

I: To w jakich sytuacjach sięgasz jeszcze po filmy?

B: Jak mam więcej czasu. Szczególnie jak mam czas. Teraz już nie mam, bo zawsze ktoś jest w domu, ale przeważnie sięgałem wtedy, kiedy nikogo nie było w domu, kiedy miałem czas. Kiedy na przykład żona jechała za granicę na badania naukowe i miałem trzy dni dla siebie, no to wtedy miałem wieczory wolne i szkoda mi było czasu na serial. Więc sobie zapuszczałem film, wiedziałem, że mogę go zobaczyć od początku do końca, nic mi nie przerwie, no i wtedy trochę celebrowałem to też. A serial jednak jest takim wypełniaczem bardziej i nie oglądałem od początku do końca, tylko tam gdzie przerwę, to stamtąd zaczynam i jeśli kończy się odcinek, a ja dalej jeszcze coś mam do zrobienia, to zaczynam następny i zaczynam tam, gdzie ja chcę. Czyli bardziej sam sobie wyznaczam koniec odcinka.

(Interview, Aussagen 218-219)

Diese Aussage deutet auch auf die unterschiedlichen Einstellungen hin, die er gegenüber Filmen und Serien zeigt. Filme schätzt er mehr, Serien hingegen spielen die Rolle eines Zeitfüllers. Die in dieser Zeit unternommenen Aktivitäten beeinträchtigen auch seine Aufmerksamkeit. Außerdem greift er nach Serien, weil er einen innerlichen Zwang fühlt, etwas Angefangenes zu beenden. Hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs gibt es für Bernard zwischen Spielfilmen und Fernsehserien einen Gleichstand mit einem eventuellen Vorzug der Serien. Bernard zufolge kann er sich einerseits auf Spielfilme und die in ihnen gehörte Sprache besser konzentrieren, da ihn nichts ablenkt – er wählt diese Gattung aber auch nur dann, wenn er die notwendige Ruhe hat. Andererseits dauern Serien (ganze Staffeln) länger, deshalb gibt es mehr Lernstoff:

- I:** I myślisz, że jest jakaś różnica między oglądaniem seriali i oglądaniem filmów, jeżeli chodzi o naukę języka? Bo i to, i to jest po angielsku, tutaj mamy napisy, tam też mamy napisy, ale czy któryś z tych gatunków się wydaje korzystniejszy?
- B:** Nie. Dla mnie osobiście/ Na pewno w czasie filmu mogę się bardziej skupić i się skupiam na pewno, co mówią i jak mówią. W czasie serialu, szczególnie takiego właśnie z prostszym przekazem, wykonuję jakieś czynności, które odwracają moją uwagę, więc na pewno bardziej się skupiam na filmie. Ale w sumie oglądając film, nie oglądam go dlatego, żeby się pouczyć, a oglądając serial gdzieś tam o tym myślę. Więc chyba powiedziałbym, że na remis.
- I:** Okej. Czyli to, że ma wiele od/ Powiedziałeś, że serial ma wiele odcinków. No zaangażować też się musisz, bo są te punkty kulminacyjne i tak dalej, zawieszenia akcji, ale nie tak jak w filmie. Okej. A to, że jest właśnie tak dużo odcinków, to odgrywa jakąś rolę przy nauce? Czy niekoniecznie?
- B:** Tak, ale mniej.
- B:** Przy nauce?
- I:** Yhm.
- B:** No to, że jest ich więcej [śmiech], więcej słów. A oprócz tego, chyba nie.
(Interview, Aussagen 228-234)

Bernard führt nicht nur Hausarbeiten während seiner Serienrezeption aus. Obwohl er mehrmals während des Interviews unterstreicht, dass er auf diese Art und Weise kein Englisch „lernt“, unternimmt er eine Reihe von Handlungen, die explizit dem Lernen dienen sollen. Das bestätigen auch die Einträge in seinem Rezeptionstagebuch. Zu den Lernhandlungen gehören dann das Wiederholen von einzelnen Wörtern oder Phrasen still oder laut sowie bewusste Vergleiche der polnischen Untertitel mit den gehörten Aussagen. Dank diesen Lernhandlungen sei es für ihn möglich, seine Aussprache zu verbessern, sich neue Wörter anzueignen oder bereits bekannte Wörter und Formulierungen zu festigen. Im Allgemeinen fördern solche Handlungen die Speicherung. Bernard wiederholt laut Wörter bzw. Phrasen, die schwierig auszusprechen, lustig oder auffallend sind. Er tut es während des Sehens oder danach, während anderer

Aktivitäten und zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. wenn er Auto fährt. Dann versucht er, sich an bestimmte Wörter zu erinnern und sie im Kopf oder laut zu wiederholen.

Es gibt drei Sprachversionen, die Bernard nutzt – (interlinguale) Untertitel in der Muttersprache (am häufigsten), (intralinguale) Untertitel in der Seriensprache oder Voice-over (am seltensten). Der Proband nutzt Voice-over nur dann, wenn keine polnische Untertitelung verfügbar ist. Dieser Übersetzungsmodus schneidet seiner Meinung nach die Tonspur um ungefähr 50% ab, sie führt dazu, dass die Musik kaum hörbar ist, und stört beim Sehen. Untertitel, sowohl in der eigenen Sprache als auch in der Zielsprache, lenken zwar auch etwas von der Handlung auf dem Bildschirm ab, sie können jedoch neben den zuvor beschriebenen „Boni“ noch positiv zur Entwicklung des Leseverstehens beitragen (entsprechend in der Muttersprache oder Fremdsprache). Bernard bevorzugt polnische Untertitel, denn bei der Untertitelung in einer Fremdsprache muss er dann den Sehvorgang ab und zu unterbrechen, um unverständliche Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen, was wiederum die Rezeption beeinträchtigt. Er betrachtet deshalb ein hohes Sprachniveau seitens der Lernenden bzw. einfaches Vokabular in der Serie als Bedingungen für die Wahl dieses Typs von Untertitelung. Darüber hinaus erforderten intralinguale Untertitel totale Aufmerksamkeit. Bernard sieht keine Serien im Originalton. Er findet sein Sprachniveau für unzureichend, um dann am Sehen Spaß zu haben. Er beschreibt eine Situation:

B: Zdarzało mi się oglądać „Przyjaciół” bez napisów, bo są proste dialogi, ale (...)

I: I to była świadoma decyzja, że bez napisów?

B: To była świadoma decyzja, żeby zobaczyć, ile jestem w stanie zrozumieć.

I: Yhm.

B: Ale to było rzadko raczej. Nie (...) nie rozumiałem na tyle, ile bym chciał. Rozumiałem powiedzmy 80 procent. I to nie było zadowalające mnie.

(Interview, Aussagen 172-177)

Bernards Subjektive Theorie widerspiegelt seine Meinungen zum Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien. In seinem Alltag spielt sie aber eine marginale Rolle. Er kann zwar Beispiele nennen, welche Lernergebnisse er bei sich feststellen kann und welche Handlungen er manchmal unternimmt, er kann auch darüber reflektieren, wie seiner Meinung nach der Lernprozess verläuft, insgesamt betrachtet Bernard aber seine Aktivitäten **nicht als Form des selbständigen Lernens**. Für ihn bedeutet Serienrezeption Unterhaltung. Dass er etwas dazu lernt, ist für ihn nur ein „Nebeneffekt“, ein „Bonus“.

7.6. Anmerkungen zur Anwendung der Heidelberger Struktur-Lege-Technik

Die Anwendung der Heidelberger Struktur-Lege-Technik zur Rekonstruktion von Subjektiven Theorien erwies sich in der Praxis zwar als anstrengend und umständlich, aber auch als einsichtsvoll und gewinnbringend. Ohne Zweifel stellte sie für viele ProbandInnen einen erheblichen kognitiven und zeitlichen Aufwand dar. Für einige TeilnehmerInnen war diese Erfahrung sogar zu überfordernd (insbesondere für Karol, dessen ST schließlich nicht mit in die Präsentation einzelner Fälle aufgenommen wurde) oder verlief an der Grenze ihrer Möglichkeiten (wie bei Robert, dessen stark analytisches Denken ihn daran hinderte, die Aufgabe schnell auszuführen). Auch für die Forscherin war dies etwas umständlich, da ja jedes Mal zwei Strukturbilder gelegt werden mussten – zuerst von der forschenden Person selbst, dann von dem/der ProbandIn. Anschließend wurde auch diese Version nach einer gemeinsamen Diskussion modifiziert und letztendlich akzeptiert und validiert. Der ganze Prozess erforderte einen enormen Zeitaufwand. Nichtsdestoweniger schätze ich diese Erfahrung positiv ein und betrachte sie als eine gute, gegenstandsangemessene methodische Entscheidung. In keinem der Fälle entsprachen die von den ProbandInnen gelegten und validierten Strukturbilder eins zu eins den von mir zuvor erstellten Strukturbildern. Dies bedeutet, dass ohne diesen Schritt trotz großer Bemühungen meinerseits und tiefgründiger Analysen der Interviewtexte die später in der vorliegenden Arbeit präsentierten Subjektiven Theorien etwas verfälscht wären. Bei solch komplexen Forschungsgegenständen und subjektiven Sichtweisen scheint mir deshalb eine kommunikative Validierung unabdingbar zu sein. Darüber hinaus schätzten die ProbandInnen diese Validierungstechnik wert und äußerten ihre Zufriedenheit darüber, dass sie ihre Lernerfahrungen so tiefgründig analysieren und reflektieren konnten, trotz der anfänglichen Schwierigkeiten. Die Unterschiede zwischen meinen und den späteren Versionen der Subjektiven Theorien lagen einmal in der Schwerpunktsetzung, ein anderes Mal in dem Grad der Verallgemeinerung. Nach mehreren Stunden, die man als Forschungsperson bei der Analyse von Daten und dem Lesen der Interviews verbringt, fallen die erstellten Strukturbilder häufig tiefgründiger und genauer aus als dies durch ungeübten ProbandInnen leistbar wäre.

Eine Herausforderung für die Vorbereitung und danach auch Erstellung der Strukturbilder war, dass die einzelnen kognitiven Konzepte aus verschiedenen Quellen, d.h. Teilbereichen der Struktur, hergeleitet werden und mehrere Funktionen zugleich erfüllen sollten. Dies erschwerte die Erstellung der visuellen Darstellungen von

Subjektiven Theorien. Aber gerade diese Verflechtung der Inhalte betrachte ich als einen der wichtigsten Vorteile der H-SLT, denn die von der anderen von mir angewandten Datenerhebungstechnik (Interview) bestimmte lineare Form wird dabei aufgehoben. Die einzelnen Teilkognitionen werden verbunden und es wird aufgezeigt, welche komplexe und vielschichtige Relationen zwischen ihnen bestehen können. So können beispielsweise die Merkmale von Fernsehserien einen unmittelbaren Einfluss auf den Lernprozess haben, aber auch zugleich der Grund für die Wahl eben dieser Gattung sein.

Im Hinblick auf künftige Forschungsstudien, in denen Forschende diese Validierungstechnik einsetzen wollen, wäre es sinnvoll, eine neue, modernere Form ihrer Durchführung herauszuarbeiten. Die Nutzung von gedruckten und ausgeschnittenen Kärtchen, die man beliebig legen und verschieben kann, mag zwar auf den ersten Blick flexibel scheinen, aber im Falle von späteren Eingriffen und Veränderungen in einem Strukturbild entsteht das Problem, ganze Strukturteile verschieben zu müssen, was sehr umständlich ist. Außerdem besteht das Risiko, dass einzelne Kärtchen (besonders bei plötzlichen Luftströmen) verloren gehen können oder das ganze Strukturbild durcheinander gerät. Außerdem ist der erste Eindruck, wenn vor dem/der ProbandIn eine scheinbar unüberschaubare Menge von Kärtchen liegt, recht entmutigend. Ein Lösungsvorschlag könnte die Entwicklung einer Computersoftware oder die sinnvolle, technisch angepasste Nutzung bereits existierender Computerprogramme sein. Diesen Einfall hatte ein Proband, als er die H-SLT abschließend beurteilte. Seinem Vorschlag nach wäre es einfacher und effizienter, die Strukturbilder auf einem Tablet zu „legen“, indem man digitale Kärtchen beliebig erstellen, modifizieren und verschieben sowie die Strukturrepräsentationen in jede Richtung ausbauen könnte. Die Zettelform wurde zum einen als altmodisch, zum anderen als umständlich betrachtet.

8 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Subjektive Theorien sind so individuell wie das menschliche Individuum. Ein Vergleich zwischen einzelnen Fällen ist wegen inhaltlichen und strukturellen Unterschieden weder realisierbar noch sinnvoll. Eine nomothetische Perspektive auf die Ergebnisse geht mit meinem Forschungsanliegen nicht einher und widerspricht dem von mir verfolgten Ansatz, nach dem nämlich höchst individuelle Konstrukte erhoben werden sollten. Außerdem können qualitative Forschungsergebnisse auf der Grundlage von Erhebungen an kleinen Stichproben nicht verallgemeinert werden. Deswegen wurden die Einzelfälle nur idiographisch analysiert und präsentiert. In diesem Teil der vorliegenden Arbeit soll dennoch der Versuch unternommen werden, durch den Filter meiner Forschungsfragen und -ergebnisse allgemeine Tendenzen und an einigen Stellen einen Vergleich mit den Erkenntnissen aus der einschlägigen Fachliteratur zu unternehmen. Mein Forschungsinteresse basierte auf folgenden Forschungsfragen (vgl. auch Kap. 6.1.):

- 1) Was verstehen Lernende unter dem Begriff *Fernsehserie* und welche Vor- und Nachteile sehen sie bei Fernsehserien für das Fremdsprachenlernen?
- 2) Welche einzelnen Lernziele haben die Fremdsprachenlernenden?
- 3) Warum wählen sie gerade die Filmgattung *Fernsehserie* für ihre Zielrealisierung?
- 4) Welche Serientypen und Übersetzungsmodi bevorzugen sie dabei?
- 5) Wie sieht ihr Lernprozess aus? Werden neben dem Zuschauen zusätzliche Aktivitäten unternommen?
- 6) Wie erklären und argumentieren die Lernenden in Bezug auf den Lernprozess?
- 7) Inwieweit scheint ihnen diese Form des selbstgesteuerten Lernens effizient zu sein?

Die Diskussion der Ergebnisse wird im Folgenden in engem Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen unternommen.

8.1. Fernsehserie – Begriffserläuterungen sowie Vor- und Nachteile für das Fremdsprachenlernen

Die von den ProbandInnen unternommenen Definierungsversuche variieren stark in Grad ihrer Allgemeinheit²²⁸. Allen gemeinsam ist, dass Fernsehserien als eine filmische Fortsetzungsgeschichte verstanden werden, d.h., als eine kohärente Geschichte,

²²⁸ Als zwei Endpunkte auf der Achse sind die Definierungsversuche von Bernard (am allgemeinsten) und Anna (am genauesten) zu nennen.

die in Folgen eingeteilt ist. Alle subjektiven TheoretikerInnen nennen auch die lange Gesamtspieldauer, i.e. die Dauer aller Staffeln und Folgen, als ein Serienmerkmal. Darüber hinaus charakterisieren sie Serien als ein Format mit i.d.R. kurzen Folgen, die regelmäßig, in kurzen Zeitabständen gesendet werden und die RezipientInnen durch die Handlung stark vereinnahmen können. In den Charakterisierungen der ProbandInnen widerspiegeln sich ebenfalls ihre Ziele und Sehgewohnheiten. Beispielsweise wird in Roberts Definition, der Serien nur im Internet schaut (vor allem bei Netflix, das auch Eigenproduktionen herausgibt), die Tatsache berücksichtigt, dass zur Gattung *Serie* sowohl Fernseh- als auch Internetproduktionen gezählt werden können. Für Maria und Barbara, für die das Fremdsprachenlernen sehr wichtig ist, bilden auch sprachliche Komponenten ein Charakteristikum. Maria betont, dass Fernsehserien sprachlich geglättet und meistens fehlerfrei sind, was sie zu einem guten sprachlichen Vorbild qualifiziere. Barbara wiederum unterstreicht die Wiederholbarkeit von lexikalischen Einheiten im Rahmen von einzelnen Folgen und insbesondere in Bezug auf alle Staffeln.

Die lange Gesamtspielzeit einer Serie wird von allen ProbandInnen als ein wichtiger Vorteil für das Fremdsprachenlernen genannt. Dank ihr würden Serien ausreichend „Stoff zum Lernen“ liefern, wesentlich mehr als etwa einzelne Spielfilme. Außerdem führe sie gemeinsam mit der Regelmäßigkeit der Folgen zum anhaltenden Kontakt mit der gelernten Fremdsprache, was die Sprachkenntnisse erweitern bzw. aufrecht erhalten könne. Zudem können dank dessen die Serienfiguren besser kennengelernt werden, was dabei helfe, sich an ihre Sprache und Akzente zu gewöhnen sowie zu unterscheiden, was ihren konkreten Idiolekt und was die Fremdsprache allgemein charakterisiert (vgl. Robert). Als relevant für den Lernprozess wird auch die Kürze der einzelnen Folgen gesehen. Ihre Dauer sei optimal für die Konzentration (vgl. Barbara) und gebe die Möglichkeit, über die Zeit und Länge des Sehens bzw. Lernens frei zu bestimmen (vgl. Maria, Bernard, Robert). Als äußerst wichtiger Aspekt wird die fesselnde Wirkung von Serien genannt. Wegen der Vereinnahmung durch die Handlung steige die Aufmerksamkeit und das (kognitive und emotionelle) Engagement der Lernenden, was sich nach Meinung der ProbandInnen als förderlich für das Lernen erweise (vgl. z.B. Anna, Bernard). Außerdem sei der Wortschatz in Serien „lebensecht“ (vgl. Bernard) und die Sprache „lebendig“ (vgl. Anna), bis hin zur Umgangssprache. Das unterscheide Serien wesentlich von den traditionell in Sprachkursen genutzten Kursbüchern. Auch die Wiederholbarkeit von Wörtern und Wendungen im Laufe der Folgen und ganzen Staffeln wird als förderlich für den Wortschatzerwerb betrachtet (vgl.

Barbara). Insgesamt wird die Rezeption von Serien als angenehm, entspannend und motivierend wahrgenommen, u.a. auch deswegen, weil sie zu Hause stattfinden könne (vgl. Barbara).

Die Nutzung von Fernsehserien zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen weist nach Meinung der ProbandInnen allerdings nicht nur Vorteile auf. Eine nachteilige Folge der Begegnung mit „lebendiger Sprache“ könne eine unbewusste Übernahme von Fehlern oder Manieren sein (vgl. Anna). Darüber hinaus trete in Serien gehäuft schwieriger und unbekannter Wortschatz auf (vgl. Robert), was das Verständnis beeinträchtigen könne. Zudem wird das Verhalten von Serienfiguren z.T. als übertriebenen wahrgenommen (insbesondere in Komödien), was die Darstellung von einzelnen gesellschaftlichen Gruppen verzerren und sich negativ auf die Erweiterung von Kulturkenntnissen auswirken könne (vgl. Bernard). Zuletzt wird ebenso darauf hingewiesen, dass zwar Spannungshöhepunkte und Cliffhanger die Aufmerksamkeit erhöhen, aber zugleich „zu gute“, fesselnde Produktionen vom Sprachenlernen ablenken können, da man sich dann zu sehr auf die Handlung statt auf die Sprache konzentriere. Im Gegensatz dazu werde man wiederum durch schwache, langweilige Serien vom weiteren Sehen abgehalten und demotiviert, d.h. der Lernprozess werde in diesem Moment beendet (vgl. Robert).

Die Analyse der Subjektiven Theorien und ein Vergleich zwischen ihnen zeigt, dass die ProbandInnen in Bezug auf das Format *Fernsehserie* eindeutig mehr Vor- als Nachteile für das Fremdsprachenlernen wahrnehmen.

8.2. Lernziele

Die Einstellungen der ProbandInnen gegenüber dem Fremdsprachenlernen beim Serienkonsum sind weitgehend positiv, aber sie unterscheiden sich in den Zielen und Funktionen, die es erfüllt. Dies betrifft insbesondere das Verhältnis zwischen „Lernen“ und „Unterhaltung“, die als zwei zunächst voneinander getrennte Bereiche wahrgenommen werden, die erst zusammengeführt werden müssen und dank Serienkonsum dies erreicht werden könne. Einerseits betrachten einige das Sehen von Serien als eine Lernform, die unterhaltsam sei (vgl. Maria), andererseits meinen andere, dass es sich um Unterhaltung handele, bei der man nebenher etwas lernen könne (vgl. Bernard, Robert). Bei manchen erfüllt der Serienkonsum je nach Situation beide Funktionen (vgl. Anna, Barbara). Die Behauptung von Vanderplank, dass Fremdsprachenlernende Filme und Serien zur Unterhaltung und nicht zum Lernen nutzen,

bestätigt sich hier nur teilweise. Der Forscher meint - „while learners generally like to watch films with captions, they do so in order to be able to watch them as films, not as language learning objects” (Vanderplank 2016: 158). Dem widersprechen die Subjektiven Theorien von Maria, Barbara, Anna und Robert. Diese ProbandInnen widmen sich bewusst dem Serienkonsum als Lernform und unternehmen eine Reihe von Handlungen, die eben den Lernprozess fördern sollen (vgl. Kap. 8.5.). Auf diese Art und Weise beabsichtigen sie, entweder ihre Sprachkenntnisse zu erweitern oder den Kontakt zu einer Fremdsprache zu behalten, d.h. ihre Sprachkompetenzen auf einem einmal erreichten Niveau aufrecht zu erhalten.

Dieser Befund scheint sich mit Stimmen in der Forschungsliteratur zum Lernen mit Fernsehserien zu decken, die behaupten, dass sich Lernende bei der Rezeption nicht nur zurücklehnen würden. Die durch die Serien ausgelösten Emotionen führten vielmehr dazu, dass sich Lernende in das Sehen und Lernen mehr engagieren. Das häufige Gefesselt-Werden bei Serienrezeption bringt zwei Vorteile hervor – erstens ein langfristiges Engagement und einen anhaltenden Kontakt mit authentischem, fremdsprachlichem, multimodalem Input; zweitens eine Verstärkung kognitiver Prozesse während des Hör-Sehens. Frumuselu (2018) behauptet in Anlehnung an die *Cognitive Affective Theory of Learning with Media* (vgl. Mayer 2014) und auf der Basis ihrer eigenen Beobachtungen, dass die motivationalen und affektiven Faktoren grundlegend für die kognitive Verarbeitung der Sprache sind:

Learners have a clear goal in all the tasks they are involved in, as they are not simply watching television series for the sake of doing so, but they are focusing on overall comprehension of the episodes, paying special attention to both the contextual and linguistic information about colloquial and informal language use. The motivational factor is fundamental in easing the load of extraneous cognitive processing and enhancing the essential and generative cognitive processing.

(Frumuselu 2018: 64)

Gefragt nach den eigenen Sprachlernzielen bzw. nach den Kompetenzen, die durch Serienrezeption entwickelt werden können, wurde insgesamt (fallübergreifend) eine lange Liste genannt. Auch wenn das Spektrum stark in Bezug auf einzelne Subjektive Theorien variiert, werde ich im Folgenden alle genannten Sprachfertigkeiten und Kompetenzen nochmals anführen, um zu zeigen, wie stark sich die Liste mit den in der Forschungsliteratur beschriebenen Kompetenzen deckt, z.B. in Bezug auf Hör-Sehverstehen, Lesen oder gar Sprechen (vgl. Kap. 2 und 4.3.). Alle Befragten nennen in erster Linie die **Wortschatzerweiterung** und das „**Sich-Einhören**“ in die fremde Sprache als diejenigen Bereiche, die durch Serienkonsum entwickelt werden können. Das

sind ebenfalls ihre wichtigsten persönlichen Lernziele²²⁹. In Bezug auf das Wortschatzlernen wählen manche ProbandInnen gezielt solche Serien, die ihnen die Entwicklung in bestimmten Wortschatzfeldern ermöglichen sollen (vgl. Maria und Barbara bezüglich **Fachsprache**). Unter „Sich-Einhören“ verstehen die Befragten verschiedene Kompetenzen. Einige möchten sich an das **auditive Erscheinungsbild von Wörtern** und ihre Aussprache gewöhnen, andere wollen lernen, das Gehörte **phonologisch zu segmentieren**, noch andere beabsichtigen, **Hör-Sehverstehen** zu trainieren. Darüber hinaus werden auch folgende Kompetenzen bzw. Ziele aufgelistet: im Bereich des Wortschatzlernens zusätzlich das Erlernen von Elementen der **Umgangssprache, Idiomatik und Phraseologie**, die **Erweiterung von Kulturwissen**, die Verbesserung der **Aussprache**, die Förderung des **Sprechens** und **Lesens** sowie die Aneignung von **grammatischen Strukturen** und Regeln der **Rechtschreibung**. Welche Lernziele sich die jeweiligen ProbandInnen setzten und wie sie den Lernprozess erklärten, wurde in den entsprechenden Fällen beschrieben. Auffallend ist es, dass die Häufigkeit der Nennungen von Kompetenzen, die nach Meinung der befragten Personen beim Serienkonsum förderbar sind, mit der Menge der in der Fachliteratur zu findenden Arbeiten zu den jeweiligen Kompetenzen einhergeht, d.h., dass die am besten und am meisten beforschten Bereiche des Hör-Sehverstehens und der Wortschatzerweiterung (vgl. z.B. Bravo 2008, Frumuselu et al. 2015, Lundquist-Mog 2007, Rodgers 2013, Rodgers / Webb 2016, Stipančević 2017, sowie Kap. 2 und 4.3.) von den ProbandInnen auch am häufigsten genannt wurden und ihnen am wichtigsten schienen. Die Forschung bewegt sich in diesem Bereich also offenbar eng an den Interessen der Lernenden selbst.

8.3. Begründung der Wahl von Fernsehserien für die Realisierung der Lernziele

Die Ergebnisse meiner Fallstudien stehen im Einklang mit den quantitativen Ergebnissen von Mariotti, die betont, dass Lernende im informellen Kontext das Sehen von Untertitelten Filmen als eine erholsame Form des Fremdsprachenlernens betrachten und Spaß am Sehen haben (vgl. Mariotti 2015: 98). Die Bedeutung des Unterhaltungsfaktors wurde von allen ProbandInnen unterstrichen. Sie engagieren sich gern in diese Form des Lernens, weil sie entspannend sei und in häuslicher, privater Umgebung stattfinde. In Folge dessen wird der affektive Filter gesenkt (vgl. Krashen

²²⁹ Aus den Umfragen, die in der Sampling-Phase durchgeführt wurden, geht ebenfalls eindeutig hervor, dass Wortschatzerweiterung und Entwicklung von Hör-Sehverstehen bei vielen Lernenden die wichtigsten Lernziele sind.

1985), das Lernen verläuft stressfrei. Die ProbandInnen äußerten mitunter sogar die Ansicht, dass das Sehen und Lernen nicht mehr so unterhaltsam wäre, wenn es mit mehreren, zusätzlichen Lernhandlungen und Übungen verbunden wäre oder im Rahmen formaler Bildung stattfinde (vgl. z.B. Maria, Barbara, Anna). Allerdings könne das Sehen zu Hause, insbesondere, wenn es durch Handlungen im Hintergrund begleitet wird (z.B. Konsum von Mahlzeiten, Aufräumen, Fitness), in geringerer Aufmerksamkeit resultieren und deshalb natürlich zu geringeren Lerneffekten führen. Deswegen sehen praktisch alle ProbandInnen die Notwendigkeit für formale fremdsprachliche Bildung und empfinden die alleinige Rezeption von Serien als unzureichend. Darüber hinaus ermögliche es die kurze Spielzeit einzelner Folgen und ihre inhaltliche „Abgeschlossenheit“, das Sehen/Lernen bequem an den Studien- bzw. Arbeitsalltag anzupassen, was von vielen Befragten als besonders günstig hervorgehoben wurde. Personen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung auch in formale Fremdsprachenbildung involviert waren, behaupteten zudem, dass sie die Serien zur abwechslungsreicheren Gestaltung ihres Lernprozesses nutzen (vgl. Maria, Barbara).

Abgesehen von den formalen Eigenschaften, die die Serien in den Augen der ProbandInnen zu einem guten Lernmedium machen, und abgesehen von den eben aufgelisteten Beweggründen für die Wahl dieses Fernsehformats zu Lernzwecken, muss eine Tatsache aber besonders betont werden: Auch wenn die befragten ProbandInnen keine Fremdsprache lernen würden, würden sie fremdsprachige Serien in ihrer Freizeit konsumieren. In den Interviews berichteten sie vielfach darüber, warum sie sich in diese Tätigkeit engagieren und was ihre Auswahlkriterien sind. Die gelernte Fremdsprache und der Wunsch, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, waren dabei offenbar nur zwei von vielen Beweggründen. In vielen Situationen spielte während der Serienrezeption das Fremdsprachenlernen eine zweitrangige, wenn nicht sogar eine marginale Rolle. Auch wenn sich die ProbandInnen mit der Absicht, „bei Gelegenheit etwas Fremdsprache zu lernen“ vor den Bildschirm setzten, ertappten sie sich häufig am Ende der Folge dabei, dass sie sich völlig auf den Inhalt und dessen Unterhaltungswert konzentriert hatten. Aus den Subjektiven Theorien ergibt sich daher die Erkenntnis, dass Serienkonsum als eine „zwei-in-einem“-Lernmethode betrachtet wird, d.h. als eine Lernmethode, die Unterhaltung und Lernen auf sinnvolle und effektive Weise miteinander vereinen kann.

8.4. Sprachversionen und Seriengenres

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es nicht, die am häufigsten zum Zweck des Fremdsprachenlernens gewählten Seriengenres und Sprachversionen zu erfassen. Wegen des verfolgten qualitativen Paradigmas interessierte mich vielmehr, aus welchen Gründen die Entscheidung für bestimmte Produktionen und Übersetzungsmodi gefallen war. Die ProbandInnen wurden bei der Stichprobenziehung gezielt nach den von ihnen bevorzugten Übersetzungstechniken ausgewählt, die möglichst unterschiedlich sein sollten. So sahen Anna und Bernard Serien vor allem mit interlingualen, d.h. mit polnischen UT, Barbara und Robert mit intralingualen UT (d.h. in diesem Fall mit englischsprachigen SDH-UT) und Maria zeigte eine Vorliebe für deutsch-synchronisierte Produktionen aus dem englischsprachigen Raum. Welche Vorteile diese Übersetzungstechniken für sie hatten und was sie sich davon in Hinblick auf das Fremdsprachenlernen versprachen, wurde in Einzelheiten bei jedem Fall beschrieben. Auffallend ist, dass, ähnlich wie es in der Forschungsliteratur empfohlen wird (vgl. Kap. 4.3.), die Wahl der Sprachversion mit den Fremdsprachenkenntnissen korreliert. Personen auf niedrigeren Kompetenzstufen nutzten L1-UT (vgl. Anna, Bernard) oder suchten nach sprachlich und inhaltlich einfachen Produktionen (vgl. Anna), während mehr fortgeschrittene Lernende offenbar lieber L2-UT wählten (vgl. Barbara, Robert) oder auf eine Untertitelung verzichteten (vgl. Maria). Die im polnischen Fernsehen dominierende Technik des Voice-over wurde von allen Befragten als störend und nicht förderlich für das Fremdsprachenlernen empfunden und von niemandem genutzt, es sei denn als Notlösung für den Fall, dass keine Untertitelung verfügbar ist. Überraschend war für mich die Einstellung von Maria, die fremdsprachige Synchronfassungen wählte, um ihr Deutsch zu verbessern. Sie möchte aktuelle, populäre und unterhaltsame Serien konsumieren, die keine original deutschsprachigen Produktionen sind, und zugleich ihre Deutschkenntnisse verbessern. Ihre Rezeptionsweise ist damit ähnlich der von ZuschauerInnen in den deutschsprachigen Ländern, die das Gros der Fernseh- und Kinoproduktionen in synchronisierter Fassung konsumieren. Marias Vorgehensweise zeugt eindeutig davon, wie stark sie zum Deutschlernen motiviert ist. Die erfassten Daten zeigen auch, dass die Befragten großen Nutzen aus dem digitalen bzw. Internetfernsehen ziehen. Keine/r der ProbandInnen nutzt den „traditionellen“ Fernseher zum Sprachenlernen, d.h. den herkömmlichen Übertragungsmodus, über den die Serienfolgen im täglichen oder wöchentlichen Rhythmus gesendet werden und der den ZuschauerInnen

die Sprachversion aufzwingt. Alle befragten Personen nutzten die Vorteile von Internetfernsehen und Streaming-Diensten, die es ermöglichen, Sehen und Lernen flexibel und nach eigenen Bedürfnissen gestalten zu können.

Ein in der Forschungsliteratur immer wieder diskutiertes Thema sind die Berichte einiger Lernender, die Unterschiede zwischen dem Ausgangstext und der Übersetzung in interlingualen UT wahrnehmen und sich davon oft gestört oder verunsichert fühlen (vgl. z.B. Danan 2015: 47, Vanderplank 1988: 276). Auch in den Aussagen meiner ProbandInnen wurden die wahrgenommenen Unterschiede thematisiert. Die Mehrheit von ihnen empfand Untertitel in Polnisch als störend oder als von der Zielsprache ablenkend (vgl. Maria, Robert, Barbara). Keine/r betrachtete die bewusste Wahrnehmung bestehender Unterschiede bzw. Fehler in der Übersetzung als fördernd für das Lernen, wie es z.B. Ghia (vgl. 2012a: 66) mit ihrem Konzept von *Salienz* oder Danan (2015: 47) in Anlehnung an Schmidts *noticing*-Hypothese (vgl. Schmidt 1990, 2012) suggerieren. Letztere formuliert ihre Ansichten zwar in Bezug auf intralinguale UT, aber der fördernde Einfluss bewusster Wahrnehmung kann meiner Meinung nach auch auf interlinguale UT übertragen werden:

Another example involves some students reporting that they are bothered by the fact that subtitles occasionally depart from the original input. Do these students make this statement because they are unsettled by ambiguity or because they are too analytical? Would they react more positively if they were made aware that consciously noticing differences can itself be a learning tool, as it compels them to process the input more deeply?

(Danan 2015:47)

Diesen Vorteil nehmen die ProbandInnen subjektiv nicht wahr, vielmehr regen sich einige von ihnen über die bemerkten Unterschiede auf, wie z.B. Robert:

R: [...] Bo w momencie kiedy tłumaczenie jest na polski, to jednak zawsze tam mogą być jakieś przekłamania. Albo zobaczę jakieś tłumaczenie danego słówka angielskiego i się zdziwię, bo coś mi tu nie zagra, i przestanę się SKUPIAĆ na tym, bo zacznę się zastanawiać, dlaczego tu było tak. I będę musiał zmienić te napisy, zobaczyć co tu było po angielsku albo / RZADKO by się to zdarzało pewnie. Ale po prostu lubię mieć tą spójność między tym, co czytam, a tym, co słyszę.

(Robert, Interview, Aussage 188)

Einerseits ist er stark an intralinguale UT gewöhnt, andererseits wäre für ihn eine durch die wahrgenommenen Unterschiede begründete Umschaltung zu intralingualen UT zu beeinträchtigend für die Rezeption und würde den Unterhaltungswert mindern. Die angeführte Aussage von Robert zeigt auch, wie analytisch er in seinem Umgang mit dem Format *Serie* ist.

In Bezug auf die bevorzugten bzw. für das Fremdsprachenlernen gewählten Serientypen und -genres kann nur angemerkt werden, dass sie stark von den jeweiligen Vorlieben und Lernzielen abhängen. So sieht beispielsweise Barbara vorwiegend britische Kostümserien, weil sie einerseits ein Fan solcher Produktionen ist und sich für Geschichte interessiert, und andererseits eine Schwäche für den britischen Akzent hat und ihr Kulturwissen erweitern möchte. Alle Auswahlkriterien und der Einfluss der Merkmale bestimmter Seriengenres und -typen auf das Fremdsprachenlernen jeweiliger ProbandInnen wurden in ihren Subjektiven Theorien festgehalten.

8.5. Unternommene Lernhandlungen

Der hohe Unterhaltungswert des Serienkonsums hat zur Folge, dass nur selten zusätzliche Lernhandlungen von den ProbandInnen unternommen werden. Wie bereits in Kapitel 8.3. erläutert, würde eine zu große Regulierung und Steuerung des Lernprozesses sowie die häufige Unterbrechung der Rezeption den Spaß am Sehen verderben. Maria meint z.B.:

M: [...] Raczej nie przerywam serialu. Ewentualnie sobie spisuję, tak jak miałam na tych kartach spisane niektóre słówka, bo akurat miałam dzienniczek pod ręką i stwierdziłam, że tutaj sobie zapiszę [śmiech]. Ale... głównie to jest tak, że gdybym zaczęła przerywać serial, sprawdzać w słowniku, to bym wpadła w taką pułapkę, że bym oglądała ten serial trzy razy dłużej. Zniechęciłabym się też do tego, bo jednak przerywać, później znowu włączać, to jest męczące. I może to by mi sprawiało jakąś trudność, czy to by było takie uprzykrzenie [śmiech] tego oglądania serialu. Więc wolę sobie tak bardzo nie narzucać jakiegoś progu słów, który muszę właśnie osiągnąć oglądając dany serial, tylko stwierdziłam, że co się nauczę, to się nauczę, i zawsze lepiej to niż nic [śmiech].

(Interview, Aussage 230)

In Studien mit verwandten Zielsetzungen beobachtete Vanderplank (2016, 2019), dass sich Sehgewohnheiten auch kontraproduktiv auf das Fremdsprachenlernen auswirken können. Wenn man dabei wirklich wesentliche Fortschritte erreichen möchte, muss man dem eigentlichen Lernprozess viel Mühe und Aufmerksamkeit schenken und dies läuft dem Wunsch nach ungestörter Unterhaltung oftmals entgegen.

If there is one thing that has come out quite conclusively over the years, it is that to gain benefit from watching TV programmes and films with captions, the learner-viewer needs to have choice and control of the viewing and to put effort into watching. The paradox of using television programmes and films to help learn a language is that our very viewing habits work against us taking it seriously and gaining much apart from fleeting enjoyment and entertainment.

(Vanderplank 2016: 2)

Trotz der Kontrolle, die die ProbandInnen über die Wahl der Lernmaterialien und die Gestaltung des Lernprozesses haben, konnten sich tatsächlich nur wenige von ihnen, und auch nur in seltenen Situationen, dazu motivieren, sich mehr in den Lernprozess zu engagieren. Obwohl einige von ihnen neben dem Sehen zusätzliche Lernhandlungen unternahmen, taten sie dies eher selten. Die ProbandInnen verstehen vielmehr das Sehen von Filmen selbst als das eigentliche „Lernen“. Als Vorteil dieser Lernmethode nennen sie gerade die Tatsache, dabei nicht viel tun zu müssen. Andernfalls – d.h., bei häufigen Unterbrechungen und größerem kognitivem Aufwand – würde es ihnen weniger Spaß machen und den Unterhaltungswert beeinträchtigen. Die ProbandInnen schätzten offenbar gerade den nicht-obligatorischen Charakter des Lernens und den Unterschied zu „schulischen“ Aufgaben, obwohl ihnen durchaus bewusst war, dass sie mit mehr Engagement bessere Lerneffekte erreichen würden.

Dennoch ist das Repertoire von Techniken, die das Fremdsprachenlernen zusätzlich fördern sollen, breit. Neben der bewussten und gezielten Wahl einer Sprachversion nannten die Befragten folgende Tätigkeiten (zusammenschauend, fallübergreifend):

- Nachschlagen von Wörtern und Wendungen in Wörterbüchern (auch digitalen) oder im Internet (Suchmaschinen),
- Notieren von unbekannten bzw. interessanten Wörtern und Wendungen,
- lautes Wiederholen und Nachsprechen (während des Sehens oder zu späterer Zeit),
- Wiederholen in Gedanken (während des Sehens oder zu späterer Zeit),
- Auswendiglernen von Phrasen, Sätzen oder ganzen Dialogen,
- Anwendung des Gelernten in eigenen Aussagen,
- Analyse und Reflexion,
- bewusstes und aufmerksames Hineinhören in die Serie,
- Vergleich mit der eigenen Muttersprache bzw. Kultur,
- Vergleich der Untertitel mit den gehörten Aussagen,
- Vergleich von interlingualen UT mit der eigenen Übersetzung,
- Umschalten von intra- zu interlingualen UT, um die eigene Übersetzung zu verifizieren oder die Bedeutung zu erschließen,
- Umschalten von inter- zu intralingualen UT, um den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen,

- Zurückschalten von Aussagen oder ganzen Szenen,
- mehrmaliges, wiederholtes Sehen von Szenen oder Folgen,
- Verifizierung von oder Suche nach Informationen.

Die aufgelisteten Lerntechniken zählen zu den kognitiven Lernhandlungen und Strategien, die sich auf das Gedächtnis, die Sprachverarbeitung und den Sprachgebrauch beziehen (vgl. Bimmel 2010, Bimmel 2012, Martinez 2016b). Metakognitive Strategien, d.h. solche, die den „Bereich des bewussten mentalen Managements kognitiver Prozesse“ (Bimmel 2012: 5) betreffen, wurden lediglich in Bezug auf die Planung und Organisation des Lernprozesses angewandt, indem Fernsehserien und Sprachversionen den Lernzielen, Bedürfnissen und Vorlieben gemäß ausgewählt wurden. Keine/r der Befragten wandte metakognitive Strategien zur Beaufsichtigung oder Evaluierung des Lernens an (z.B. Anlegen eines Lern- bzw. Rezeptionsportfolios). Als eine affektive Strategie kann die bewusste Wahl einer Sprachversion betrachtet werden, die entweder den Schwierigkeitsgrad und somit den affektiven Filter senkt (z.B. durch die Wahl von inter- bzw. intralingualen UT) oder ihn erhöht (z.B. durch die Umschaltung von inter- zu intralingualen UT oder den völligen Verzicht auf UT).

Obwohl die zusammengestellte Liste von Lernhandlungen und -strategien fallübergreifend als vielfältig und umfangreich betrachtet werden könnte, schöpft sie das sich aus der Fachliteratur ergebende Repertoire nicht aus²³⁰. Es fehlen vor allem Lerntechniken, die vor dem Sehen angewandt werden könnten, wie z.B. der Aufbau von sprachlichem und inhaltlichem Vorwissen, sowie weitere vertiefende Handlungen nach dem Sehen, wie z.B. das Verfassen von Stellungnahmen oder Serienkritiken (z.B. auf fremdsprachigen Serienportalen online) oder die Führung eines Rezeptionstagebuches bzw. Lernportfolios. Das Fehlen an anderen Beispielen von Lernhandlungen in den durchgeführten Interviews bedeutet nicht, dass sie den ProbandInnen unbekannt sind, sondern lediglich, dass sie diese nicht im eigenen Lernprozess einsetzen. Barbara sagte beispielsweise in ihrem Interview, dass ihr durchaus bewusst sei, dass ein zweimaliges Abspielen eines Filmabschnittes, einmal mit und einmal ohne UT, bessere Lernergebnisse erbringen würde. Sie tue dies aber nicht, weil es ihr zu zeitaufwendig scheine (vgl. Barbara²³¹).

²³⁰ Vgl. z.B. einen breiten Überblick über Lernstrategien beim Hör-Sehen bei Chudak (2012), der ebenfalls darlegt, wie diese im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden können (vgl. ebd.: 91-98).

²³¹ Barbara, Interview, Aussage 272.

8.6. Argumentationslinien

Subjektive Theorien werden auf der Grundlage des eigenen Wissens und der bisherigen Erfahrungen gebildet (vgl. Groeben et al. 1988: 33, Kallenbach 1996:49) und erfüllen die Funktionen der „Erklärung, Prognose und Technologie“ (Groeben et al. 1988: 33). Unter *Erklärung* wird das Rechtfertigen von Sachverhalten und unternommenen Handlungen verstanden, *Prognose* meint das Vorhersagen der Folgen dieser Handlungen und unter *Technologie* verstehen die AutorInnen die Wahl konkreter Handlungsschritte und ihre Anwendung. Die von mir untersuchten ProbandInnen berichteten und erklärten in den Interviews und folgenden SLT-Sitzungen in Einzelheiten warum, wozu, wann und wie sie beim Serienkonsum ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Die erfassten Argumentationslinien sind höchst individuell, da sie aus den persönlichen Erfahrungen fließen. Deshalb werden sie an dieser Stelle nicht noch einmal zusammengestellt und miteinander verglichen (zu den konkreten Rechtfertigungen der subjektiven TheoretikerInnen vgl. Kap. 7).

Einen diskussionswürdigen Aspekt bildet gleichwohl die Fähigkeit der ProbandInnen zur Reflexion eigener Subjektiver Theorien. Trotz der gewissen Umständlichkeit der eingesetzten Erhebungstechnik, z.B. des großen kognitiven und zeitlichen Aufwands, der Schwierigkeiten bei der Benennung von Relationen oder des umständlichen Legens von ausgeschnittenen Karten (vgl. mehr dazu in Kap. 7.6.), waren alle ProbandInnen imstande, sich von ihren subjektiven Sichtweisen zu distanzieren, diese zu reflektieren und ein Strukturbild davon zu erstellen. Ihre endgültigen Strukturbilder sind kohärent und schlüssig. Die ProbandInnen konnten auch einsehen, welche Bereiche ihrer Subjektiven Theorien bisher etwas unstimmig waren und unterzogen sie kritischer Reflexion. Dies führte auch dazu, dass viele ProbandInnen zukünftig mit ihrem Lernen bewusster umgehen und auch andere Lerntechniken oder Übersetzungsmodi ausprobieren möchten. Sie waren für die Gelegenheit zur tiefgründigen Reflexion und Analyse dankbar und ebenfalls stolz auf sich selbst, so eine herausfordernde Aufgabe erfolgreich bewältigt zu haben.

8.7. Beurteilung der Effizienz des Lernens mit Fernsehserien

Die Analyse einzelner Subjektiver Theorien sowie ihr Vergleich führt zu dem Ergebnis, dass alle an der Untersuchung teilnehmenden ProbandInnen den Serienkonsum zwar als hilfreich in Bezug auf die Erweiterung sprachlicher Kenntnisse, aber zugleich

auch als unzureichend betrachten. Bloßer Serienkonsum ohne ergänzende Lernmaßnahmen, wie z.B. die Teilnahme an einem Sprachkurs, Sprachtandem oder ein Selbststudium anhand von Lehrbüchern oder Apps, kann ihrer Meinung nach nicht bedeutsam zur Sprachentwicklung beitragen. Barbara sagte beispielsweise in Bezug auf die Sprechfertigkeit:

B: [...] Gdyby tylko i wyłącznie przez oglądanie seriali można by było nabyć większą płynność w mówieniu, to CODZIENNIE bym oglądała jakiś serial.

(Barbara, Interview, Aussage 462)

Barbara nimmt das Fremdsprachenlernen durch Serienkonsum als eine „passive Form des Lernens“ wahr, d.h., dass es sich vor allem auf die rezeptiven Fertigkeiten sowie die Wort- und Strukturerkennung, aber weniger auf die produktiven Kompetenzen und die eigenständige Anwendung auswirkt. Bernard negiert den regelmäßigen Serienkonsum als eine Lernstrategie und bevorzugt es, die Bezeichnung „Sprach-“, bzw. „Lernbonus“ zu verwenden. Im Gegensatz zu ihm betrachten die weiteren vier ProbandInnen Serienkonsum als eine Lernmethode, die sie häufig bewusst und zielgemäß einsetzen, die allerdings unzureichend sei, um eine fortgeschrittene Sprachkompetenz zu erreichen (vgl. Anna, Barbara, Maria, Robert). Außerdem kann die Rezeption in den eigenen vier Wänden, insbesondere, wenn sie durch Handlungen im Hintergrund begleitet wird (z.B. der Konsum von Mahlzeiten, Aufräumen oder Fitness), in geringerer Aufmerksamkeit resultieren und deshalb ebenfalls in geringeren Lerneffekten. Angesichts dieser Argumente sehen alle Befragten den Konsum von fremdsprachigen Serienproduktionen als **eine zusätzliche Lernform an, die durch formales bzw. regelgeleitetes Lernen ergänzt werden sollte**. Dies würde nicht nur das Lerntempo und die Lernergebnisse wesentlich erhöhen, sondern auch garantieren, dass das durch die Serienrezeption erworbene Wissen strukturiert und in Zukunft fehlerfrei angewandt werden könne. Als Beispiel kann hier ein Zitat von Anna angeführt werden:

A: Nie sądzę, żebym mogła się nauczyć języka oglądając tylko seriale. Znaczący, może inaczej. Ja podejrzewam, że byłoby to możliwe, ale musiałabym mieć wsparcie jakichś pomocy dydaktycznych, podręcznika, który by to uszeregował, usystematyzował pewne rzeczy. W moim przypadku nie widzę możliwości, żeby się z samych seriali nauczyć języka, PRAWIDŁOWO nauczyć języka. Bo podejrzewam, że pewnie bym złapała jakieś, nie wiem, wyrażenia, słowo i tak dalej, ale obawiam się, że nie stosowałabym tego wtedy prawidłowo.

(Anna, Interview, Aussage 129)

Zugleich behaupten und bestätigen aber alle Befragten eindeutig, dass sie dank dem Serienkonsum ihre Sprachkompetenzen erweitert haben. Unter den bewusst

wahrgenommenen Lernergebnissen, die sie der Serienrezeption zuschreiben, nennen sie die Aneignung von „neuen“ sprachlichen Einheiten (in Bezug auf Wortschatz und Strukturen), die Verbesserung verschiedener sprachlicher Fertigkeiten wie Hör-Sehen bzw. Hören und Sprechen sowie die Erweiterung ihres kulturellen Wissens. Die ProbandInnen können entweder bestimmte lexikalische Einheiten aufgrund der Thematik auf konkrete Serien zurückführen oder wissen genau, wann sie etwas gelernt haben, weil es ihnen z.B. auffiel oder sie diese Einheit bewusst auswendig gelernt haben. Eine Person (Bernard) ist weder in eine formale Sprachbildung involviert noch nutzt sie andere Lernmethoden, deswegen kann sie alle wahrgenommenen Lernfortschritte auf die eigene Serienrezeption zurückführen. Außerdem behaupten einige ProbandInnen, dass die wahrgenommenen Fortschritte nicht nur der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz zu verdanken seien, sondern auch der Akkumulation von Wissen durch langfristige, regelmäßige Rezeption, wo dies auch Rodgers anmerkt (vgl. Rodgers 2013: 256). Der Proband Bernard bemerkte, als er sein Verständnis der Serie *Friends* vor mehreren Jahren mit der wiederholten Rezeption vor Kurzem verglich:

- I: Ale coś takiego, że na przykład wcześniej byś oszacował twoje rozumienie „Przyjaciół” na 70 a teraz jest 80? Czy podobnie? Jak było tak jest.
- B: Ale to muszę porównać w takim razie do czasu, kiedy oglądałem poprzednim razem „Przyjaciół”, to było dobrych parę lat temu. To jak teraz oglądam, to rozumiem więcej, dużo więcej. **Tylko to też nie wiem na ile ma wpływ to, że już wiem co tam było**, ale też nie zawsze pamiętam co było. (...) Więc podsumowując [śmiech] podejrzewam, że więcej rozumiem, tak. Nie wiem na ile jest to zasługa oglądania seriali, ale porównując mój poziom zrozumienia tekstu z „Przyjaciół”, jak oglądałem to tam z osiem lat temu, a jak oglądam niekiedy teraz, no to jest dużo lepiej.

(Bernard, Interview, Aussagen 413-414)

8.8. Fazit und Ausblick

Informelles und außerschulisches Fremdsprachenlernen verändert sich rapide und zeigt große Unterschiede im Vergleich zu der Zeit von vor etwa 20 Jahren auf. Wie im Kapitel 3.2. beschrieben, können zeitgenössische Lernpraktiken in Hinsicht auf die vier von Benson (2011) formulierten Dimensionen des informellen Lernens im digitalen Zeitalter charakterisiert werden, d.h. in Bezug auf die Dimension des Ortes (1), des Grades der Formalität (2), der Art der Unterweisung (3) und der Kontrollausübung (4) (vgl. Benson 2011: 8-12 sowie Kap. 3.2.). Auf der Grundlage der in dieser Untersuchung erhobenen Daten kann Folgendes festgestellt werden (die Auflistung entspricht den oben nummerierten Dimensionen):

- 1) Fremdsprachenlernen mithilfe von Fernsehserien findet nicht nur in den eigenen vier Wänden statt. Die von mir befragten Personen sahen Fernsehserien und lernten u.a. im Fitnessstudio (vgl. Robert) oder im Zug (vgl. Maria). Ihre Lernpraktiken sind an keinen festen Ort gebunden. Die Voraussetzung dafür ist, dass man Zugang zu einem mobilen Gerät mit Internetverbindung hat. Das Sprachenlernen mit Fernsehserien ist in allen erhobenen Fällen eindeutig eine *außerschulische Lernform*.
- 2) Diese Form vom Fremdsprachenlernen wird von den ProbandInnen vollkommen selbstinitiiert und unabhängig von institutionalisierten Sprachkursen unternommen. In einigen Fällen wird der Konsum von Fernsehserien als eine Ergänzung des formellen Lernens betrachtet, d.h., zwei Probandinnen nahmen zeitgleich auch an Sprachkursen bzw. privaten Sprachlektionen teil (vgl. Anna, Barbara) und die dritte lernte eine Fremdsprache im Rahmen ihres Studiums (vgl. Maria). Die Initiative und die Lust zum Lernen mit Fernsehserien sind allerdings ausschließlich den Probandinnen selbst zuzuschreiben. Deswegen kann diese Lernform mit dem Begriff *informelles Lernen* bezeichnet werden.
- 3) In den beschriebenen Lernpraktiken kann nicht von fremder Unterweisung oder Instruktion die Rede sein. Dafür sprechen erstens der informelle Charakter des Lernens, das außerhalb einer Bildungseinrichtung stattfindet (siehe Punkt 2), zweitens die fehlende Nutzung von didaktisch bearbeiteten Fernsehserien, die von zusätzlichen Anweisungen bzw. Suggestionen oder Übungen begleitet wären. Was mit dem Lernmaterial, d.h. den Serienfolgen, gemacht wird, ist einzig und allein die Entscheidung der ProbandInnen. Außerdem folgte keine/r der Befragten einem selbst konzipierten Lernplan, deshalb kann ebenfalls nicht von Selbstinstruktion gesprochen werden.
- 4) Das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien wird von den ProbandInnen selbst initiiert und diese treffen diesbezüglich eigenständig alle Entscheidungen. Sie organisieren, managen den Lernprozess und tragen für ihn die volle Verantwortung. Das Lernen und die Lernergebnisse werden nicht von einer dritten Person beaufsichtigt oder kontrolliert.

Zeugen die beschriebenen Merkmale nun aber davon, dass wir es mit selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen zu tun haben? Der Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* bezieht sich auf eine Lernform, in der der/die Lernende die Verantwortung und

Kontrolle über alle Aspekte des Lernprozesses ausübt (vgl. Holec 1981: 3f., 18ff. sowie Kap. 3.1.). Die erhobenen Daten deuten darauf hin, dass die ProbandInnen selbst für die Festlegung der Lernziele, die Wahl von Ressourcen und Lerninhalten, die Organisation des Lernprozesses und ihre Lernergebnisse verantwortlich sind. Sie bestimmen selbst Ort, Zeit, Dauer und Regelmäßigkeit ihres Lernprozesses. Ihr Fremdsprachenlernen ist in fast allen Fällen intentionell²³², obwohl es manchmal auch unbewusst und „nebenbei“ verläuft. Es unterliegt keiner externen Evaluation. Auf den ersten Blick scheint der beschriebene Gegenstand alle Kriterien des selbstgesteuerten Lernens zu erfüllen. Allerdings wird die Zuordnung problematisch, wenn man den Aspekt der Evaluation näher betrachtet. Es kann zwar nicht von einer externen Evaluation des Lernprozesses und der Lernergebnisse die Rede sein, was für die Selbststeuerung spricht, aber die ProbandInnen unterziehen ihr Lernvorgehen nur selten bzw. gar keiner Autoevaluation. Meistens wurde das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien erst während des Interviews mit mir und während der folgenden SLT-Sitzung reflektiert. Viele Befragten gaben offen zu, dass sie sich früher über ihre Lernfortschritte keine genaueren Gedanken gemacht hätten. Es sei ihnen nur manchmal aufgefallen, dass sie ein Wort oder eine Wendung gelernt hätten. Autoevaluation bildet nach Holec das ausschlaggebendste Merkmal des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Holec 1981: 18). Ohne sie könne laut dem Forscher nicht von voller Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme gesprochen werden. Einerseits aber evaluieren nicht alle befragten ProbandInnen ihre Fortschritte regelmäßig, andererseits ist der Begriff *Autoevaluation* hochgradig unklar. Ist damit ein kriteriengeleitetes und regelmäßiges Vorgehen gemeint, oder würde es im Sinne von Holec genügen, das eigene Lernen ab und zu zu reflektieren und die eigenen Fortschritte bzw. Mängel wahrzunehmen? Dies bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt ungelöst. Es muss aber auch eingestanden werden, dass der von mir vorbereitete Interview-Leitfaden keine Fragen zur Autoevaluation berücksichtigte. Zwar wurden die ProbandInnen danach gefragt, inwieweit ihnen das Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien effizient scheine und welche darauf beruhenden Vorteile sie für sich sehen würden, aber es wurde nicht näher thematisiert, ob, und wenn ja – wie sie ihren Lernprozess regelmäßig evaluieren. Eine solche Frage ist einerseits in Hinblick auf die Erfassung des selbstgesteuerten Lernens unabdingbar, andererseits gehört sie nicht zur Erhebung des Konstrukts *Subjektive Theorie*. Nichtsdestoweniger scheint es sinnvoll zu sein, in künftigen

²³² Außer Bernard, der sein Lernen als nicht-intentionell und vollkommen beiläufig betrachtet (vgl. Kap. 7.5.).

Forschungsstudien den Aspekt der Autoevaluation beim selbstgesteuerten Lernen mit Fernsehserien und allgemeiner mit Filmen näher zu erforschen.

Einen weiteren problematischen Aspekt bildet die Zielfestlegung. Nach Holec geht die Bestimmung der Lernziele allen anderen Entscheidungen voran und beeinflusst sie. Gemäß den festgelegten Zielen sollten Lerninhalte, Ressourcen und Lernstrategien gewählt werden. Im Falle des Lernens mit Fernsehserien sind es häufig die Ressourcen, die den Lernprozess bestimmen und den größten Einfluss auf alle weiteren Entscheidungen ausüben. Es scheint manchmal, dass sie sogar den Lernzielen übergeordnet sind. Manche ProbandInnen entscheiden sich zuerst für eine Fernsehserie und überlegen erst dann, wofür sie ihnen nützlich sein könne. Hier greifen in hohem Maße die Regeln von Produktion und Distribution auf dem internationalen Serien-Markt ein, Fremdsprachenlernende sind hier im hohen Grade davon abhängig, was produziert wird und was ihnen technisch zugänglich ist. Alle behaupten ebenfalls, dass sie auch ohne explizites Lernvorhaben fremdsprachige Fernsehserien konsumieren würden. Die Wahl bestimmter Fernsehserien richtet sich eher nach den Interessen und Vorlieben der jeweiligen Person als nach ihren Lernzielen (wobei z.B. Barbara, Maria und Anna auch ab und zu zielgerichtet die Produktionen auswählen). Das Lernen mit Fernsehserien ist dynamisch und bildet einen langen Prozess, auf den verschiedene, manchmal auch externe Faktoren Einfluss ausüben, wie z.B. die Zugänglichkeit zu bestimmten Untertitelungstypen oder die Anwesenheit Dritter. Ähnlich wie es Ito et al. beschreiben, zeichnet sich diese Lernform mehr durch Exploration und die sich aus der Lernumgebung ergebenden Lernmöglichkeiten aus als durch zielgerichtetes Vorgehen (vgl. Ito et al. 2008: 2). Benson bezeichnet solche Lernformen als *selbstgesteuertes naturalistisches Lernen* (*self-directed naturalistic learning*, Benson 2011: 11). Seiner Explikation zufolge richten sich Lernende bei dieser Lernform eine „natürliche“ Lernsituation ein und wollen intentionell ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, sobald die jedoch darin engagiert sind, verschiebt sich der Fokus von dem eigentlichen Lernen und den diesbezüglich gesetzten Lernzielen auf die Unterhaltung oder etwas anderes (vgl. ebd.: 11). Genauso verlaufen die Lernprozesse bei den ProbandInnen in der von mir durchgeführten Studie. Sie hatten zwar vor, ihre Fremdsprachenkenntnisse dank dem Serienkonsum zu verbessern, sie richteten sich ihre Lernumgebungen entsprechend ein und übernahmen die Verantwortung für den eigenen fremdsprachlichen Lernprozess, sie verloren aber des Öfteren die Kontrolle über einzelne Lernaspekte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die erfassten und beschriebenen Lernpraktiken der von mir untersuchten ProbandInnen fast gänzlich der Definition des *selbstgesteuerten Lernens* nach Holec (1981) entsprechen. Der zeitgenössische Charakter des Lernens, die bedeutsame Rolle des Unterhaltungsfaktors und die Nutzung digitaler Medien in Form von im Internet zugänglichen Fernsehserien führen jedoch dazu, dass nicht in jedem Moment des Lernens die Selbststeuerung in vollem Grad aufrechterhalten bleibt. Es kann allerdings nicht von einer Fremdsteuerung, z.B. im Sinne einer Lehrperson, die Rede sein. Aufgrund dieser Erläuterungen schließe ich mich Bensons Begriff des *selbstgesteuerten naturalistischen Lernens* an, denn in den beschriebenen Lernsituationen wird eben auch „naturalistisch“, d.h. teilweise unbewusst und implizit gelernt. Bensons Konzept scheint dem selbstgesteuerten Lernen mit Fernsehserien am besten zu entsprechen.

Zum Schluss muss nochmals unterstrichen werden, dass das Hauptziel der vorliegenden Arbeit die Erfassung von Subjektiven Theorien zum Fremdsprachenlernen mithilfe von (un)übersetzten Fernsehserien war. Dank der eingesetzten Forschungsmethode (FST) und den entsprechend gewählten Erhebungsinstrumenten war es zwar möglich, den Lernprozess der ProbandInnen möglichst genau zu beschreiben und ihn aus der Perspektive des Begriffes *selbstgesteuertes Lernen* zu beleuchten, aber es wurden weder Kompetenzen bzw. Lernergebnisse gemessen noch das Wissen der ProbandInnen getestet. So ist es beispielsweise schwierig, festzustellen, wie stark die Medienkompetenz der ProbandInnen ausgeprägt war, welche Fortschritte die ProbandInnen dank dem Serienkonsum tatsächlich machten oder welche Lernstrategien zum Umgang mit Fernsehserien sie kannten. Die Erhebungssituation ermöglichte es lediglich, ihre subjektive Sichtweise auf den Forschungsgegenstand kennenzulernen und die von ihnen in der Praxis ausgeübten Handlungen zu erfassen. Es wurden keine Testmaßnahmen unternommen, um verschiedene Kompetenzen zu messen. Es muss daher auch vor Generalisierungen gewarnt werden: Die vorliegende Studie folgt dem qualitativen Forschungsansatz und setzt sich lediglich aus fünf Fallstudien zusammen. Dennoch betrachte ich diese Arbeit als einen aussagekräftigen Beitrag zur Fremdsprachenlernforschung, da sie Einblicke in höchst individuelle Konstrukte (i.e. Subjektive Theorien Lernender) und in informelle Lernpraktiken von Erwachsenen gewährt, die außerhalb jeglicher Bildungseinrichtungen agieren. Zudem bezieht sich die Arbeit auf ein Phänomen, dass sich gegenwärtig in Polen schnell in einer sehr dynamischen Entwicklungsphase befindet, d.h. auf den Konsum fremdsprachiger,

insbesondere englischsprachiger, Serienproduktionen. Wie viele Erwachsene jedoch nach dem Abschluss ihrer formalen Bildung ihre Fremdsprachenkenntnisse mit Hilfe von Fernsehserien intentionell verbessern oder aufrechterhalten wollen, welche Lernziele sie sich am häufigsten setzen, welche Untertitelungsformen sie dafür wählen und welche Lernstrategien sie einsetzen, bleibt ein Desiderat für weitere quantitativ ausgerichtete Studien, die es ermöglichen würden, den Forschungsgegenstand noch besser zu erfassen.

Neben den oben erwähnten quantitativen Studien wäre es ebenfalls interessant, genauere Daten zum Einfluss der digitalen Medien auf das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen zu erheben. Keine/r der an meiner Studie teilnehmenden ProbandInnen nutzte das Fernsehen als Serienquelle, wo zwar einerseits die Sendezeiten fest und vorgegeben sind, wo aber andererseits gegenwärtig ebenfalls unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, verschiedene Rezeptionswege zu wählen, die den Erwerb von Fremdsprachen begünstigen könnten – falls die technischen Voraussetzungen dafür erfüllt sind (digitales, Satelliten- oder Kabelfernsehen). Alle bedienten sich des Internets, das neben dem Zugang zu tausenden Serien zusätzlich noch andere Funktionen bereitstellt, wie z.B. die Möglichkeit der freien Wahl der Filmsprache; der uneingeschränkte Umgang mit der Produktion, d.h., dass man sich z.B. eine Folge beliebig oft ansehen oder sie während des Sehens pausieren kann, um beispielsweise die Sprache zu ändern oder unbekannten Wortschatz nachzuschlagen; die Möglichkeit der Einblendung von intelligenten UT (*smart subtitles*), deren Aufgabe es ist, das Fremdsprachenlernen zusätzlich noch besser zu fördern, u.Ä. Die Vorteile der Nutzung dieser, dank dem Internet zugänglichen Optionen wurden bisher nur wenig erforscht. Einen weiteren künftigen Forschungsgegenstand bildet auch die Frage, wie oft Lernende die zur Verfügung stehenden Optionen tatsächlich nutzen. Zugänglichkeit und Verfügbarkeit ziehen ja bekanntlich nicht immer einen ausgiebigen Gebrauch nach sich. Außerdem sollte unbedingt noch erfasst werden, inwieweit Fremdsprachenlernende solche Optionen sinnvoll finden und warum sie diese nutzen möchten bzw. auch nicht. An solche und ähnliche Fragen sollten weitere qualitative Studien anknüpfen.

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird behauptet, dass audiovisuelle Materialien, darunter Fernsehserien, nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Fertigkeiten fördern können (vgl. z.B. Böhm 2010, Henseler et al. 2011, zum Einfluss der Untertitelung auf produktive Fertigkeiten vgl. z.B. Araújo 2008, Borrás / Lafayette 1994). Die Anzahl der dazu durchgeführten empirischen Studien ist allerdings knapp. Insbesondere fehlt es an Untersuchungen zum Umschlagen von rezeptiven Fertigkeiten,

wie etwa dem Hör-Sehverstehen (vgl. Kap. 2.3.3. und 4.3.1.), in produktive Fertigkeiten, d.h., dem Sprechen und Schreiben. Dass die Serienrezeption das Sprechen förderlich beeinflussen kann, zeigen nicht nur die oben angeführten Studien auf, sondern bestätigen auch einige ProbandInnen in meiner Studie (vgl. Robert, Maria, Barbara²³³). Beispielsweise behauptet der Proband Robert, dass er dank dem Serienkonsum seine Sprechgeschwindigkeit und Sprechgewandtheit verbessert habe:

- I:** A ty się czujesz pewniej? W swoim mówieniu, dzięki serialom. Czy zawdzięczasz wszystko temu, co się nauczyłeś wcześniej?
- R:** O, dużo PEWNIEJ dzięki serialom. Tu bez dwóch zdań, moim zdaniem. To pomogło w takiej płynności i w mówieniu. Jednak obcując z tymi strukturami, których oni używają, a chcąc, żeby ten język nie był taki bardzo płytki, którego używam, i używając tylko haseł z książek, to jest / Myślę, że to mogło mi dać więcej w płynności mówienia niż ta nauka nawet typowo książkowa, tak naprawdę.
- I:** W płynności takiej mówisz, że się nie musisz zastanawiać nad jakimś słowem, tylko coś masz zawsze pod ręką.
- R:** Tak. Wiadomo, że ten zasób słówek powstał dzięki tej nauce książkowej w podstawówce, w gimnazjum, w liceum. Natomiast on się moim zdaniem mocno rozwinął oglądając seriale. I ta płynność zdań też się bardzo mocno rozwinęła.
- I:** Tempo też?
- R:** Tempo też, tak. Jest tak, że ja o tym NIE MYŚLĘ na pewno mówiąc, ale tak się spodziewam, że to się bierze głównie z tego. I tak jak mówiłem, że PÓŹNIEJ się czasem łapię na tym, że jakieś zdanie praktycznie w dziewięćdziesięciu procentach przekleiłem z jakiejś sceny, którą bardzo dobrze znam, i wymieniłem słowo, które akurat tutaj było mi potrzebne czy imię nawet, tak naprawdę.

(Robert, Interview, Aussagen 161-166)

Wie sich regelmäßiges Hören aber auf Sprechen auswirken kann, wurde bisher nicht ausreichend untersucht. In der Forschungsliteratur findet man unzählige Arbeiten zum förderlichen Einfluss des Filmkonsums auf rezeptive Fertigkeiten (vor allem Hören, aber auch Lesen, falls Untertitel eingeblendet werden) und auf die Aneignung sprachlicher Mittel. Ob und wenn ja, inwieweit sich dies auch zugleich auf produktive Fertigkeiten auswirkt, bleibt jedoch weitgehend unklar. Diese Frage ist umso wichtiger im Bereich des individuellen informellen Lernens, denn hier gibt es nur selten die Gelegenheit dazu, sich mit jemandem in einer Fremdsprache zu unterhalten, vor allem im Vergleich zu den Möglichkeiten, die das formelle Fremdsprachenlernen bietet, wie z.B. die Teilnahme an kommunikativen Übungen in Form von Rollenspielen, mündliche Zusammenfassungen oder Diskussionen, die von Lehrpersonen beaufsichtigt und bewertet werden und

²³³ Barbara nimmt an, dass die Fertigkeit *Sprechen* gefördert werden könne, vorausgesetzt, dass Lernende einzelne Aussagen mündlich laut wiederholen. Derselben Ansicht ist Maria.

dergleichen mehr. Personen, deren Ziel es ist, ihre Sprachkenntnisse selbständig und selbstgesteuert zu erweitern, stehen im Hinblick auf die Förderung ihrer produktiven Sprachfertigkeiten vor einer echten Herausforderung. Die Fremdsprache wird vorwiegend rezipiert, viel seltener produziert. Der Übergang von der Quantität der rezipierten Texte²³⁴ hin zur Verbesserung der Qualität eigener Aussagen muss in diesem Kontext noch viel genauer erforscht werden, umso mehr, weil Hör-Sehen und Lesen von Lernenden im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens am häufigsten zur Erweiterung der eigenen Sprachkenntnisse eingesetzt werden (vgl. Lai et al. 2015, Kusyk / Socket 2012, Sockett 2011, Sundqvist 2011).

Eine Möglichkeit der qualitativen Verbesserung des Umgangs mit audiovisuellen Medien im Rahmen des informellen selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens könnte die Vermittlung von effizienten Lernstrategien- und einschlägigem Wissen im FSU sein. Lernende sollten viel stärker dazu angeregt werden, in ihrer Freizeit Filme bewusster zu konsumieren und das Potenzial von audiovisuellen Texten für das Fremdsprachenlernen zu nutzen. Erstens können universelle Strategien zum Fremdsprachenlernen mit audiovisuellen Medien vermittelt werden, zweitens können auch die Rezeption von Fernsehserien in Bezug auf das Lernen legitimiert und serienspezifische Rezeptionsstrategien vermittelt werden. Fernsehserien werden von Jugendlichen sowie Erwachsenen in Polen häufig konsumiert (vgl. Kap. 1.4.). Daran könnte (und sollte) im schulischen FSU und in der Erwachsenenbildung angeknüpft werden. Lernenden muss zuerst bewusst gemacht werden, dass man ebenfalls außerhalb des FSU mit solchen Medien lernen und sie nicht nur zu Unterhaltungszwecken nutzen kann, und danach gezeigt werden, wie man mit solchen Medien effizienter lernen kann. Obwohl selbstgesteuertes Lernen mit Filmen das formale Fremdsprachenlernen nicht ersetzen kann und sollte, kann es das Fremdsprachenlernen vom Kursraum in die eigenen vier Wände der Lernenden übertragen und formelle Bildung ergänzen bzw. verlängern und weiterführen. Wünschenswert wären zudem Didaktisierungen von Fernsehserien für Lernende im unterschiedlichen Alter und mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus.

Lernende sollten schließlich auch darauf aufmerksam gemacht werden, wie Untertitel erstellt werden und welchen Regeln sie folgen. In den von mir durchgeführten

²³⁴ Auf ähnliche Fragestellungen stößt man im Hinblick auf den Konsum von schriftlichen Texten. Sehr viele informelle Lernende lesen in ihrer Freizeit eine näher unbestimmte, wahrscheinlich hohe Anzahl von verschiedenen Textsorten in der gelernten Fremdsprache (z.B. Zeitungsartikel, Internetposts, E-Mails, literarische Texte, Werbetexte). Ob und wie sich dieses ausgiebige freizeitliche Lesen auf andere sprachliche Kompetenzen auswirkt, sollte unbedingt genauer untersucht werden.

Interviews thematisierten die ProbandInnen häufig (vermeintliche) Mängel von (insbesondere interlingualer) Untertitelung. Als störend empfanden sie vor allem die Kürzung der Aussagen / Inhalte im Vergleich zum Ausgangstext und die seltene eins-zu-eins-Äquivalenz. Nur Maria, die eine Ausbildung zur Übersetzerin machte, wusste, woraus Unterschiede zwischen dem Ausgangs- und Zieltext häufig resultieren. Allen anderen ProbandInnen war nicht bewusst, dass Untertitel eine begrenzte Standzeit und Zeichenzahl haben. Im Sinne der Förderung von *critical media awareness* wäre es daher sinnvoll und zugleich lerneffizient (in Hinblick auf produktive Sprachfertigkeiten und die Sprachmittlungskompetenz), im Rahmen von zumindest einer Unterrichtseinheit einen Filmabschnitt einmal selbst zu untertiteln (vgl. Kap. 4.5.). Dies könnte den Lernenden nicht nur die technischen Rahmenbedingungen der Untertitelungserstellung näher bringen, sondern ihnen auch Spaß bereiten, sie motivieren und vielleicht auch fortgeschrittene Lernende dazu anregen, Amateur-Untertitel oder *fan-sub*s in ihrer Freizeit zu erstellen.

Die Ergebnisse meiner Studie liefern schließlich auch Erkenntnisse für Lehrpersonen und die Entwicklung von LehrerInnenausbildung-Curricula. Das Medium Film ist seit Langem im Fremdsprachenunterricht präsent. (Zukünftige) Lehrkräfte in Polen können in unterschiedlichen Seminaren, Workshops, Fortbildungskursen und (im günstigsten Fall) vor allem im Rahmen ihres Studiums lernen, wie man Filme effizient und motivierend im FSU nutzen kann. Allerdings vermeldete keine/r der ProbandInnen, dass er/sie in der eigenen schulischen Fremdsprachenbildung mit dem Format *Serie* gelernt hatte. Die Vorteile dieses Formats bzw. serienspezifische Lernaufgaben sind Lehrpersonen offensichtlich weitgehend unbekannt oder sie werden nahezu ausschließlich mit einem von der Schule weitgehend abgekoppelten „Freizeitbereich“ assoziiert. Diese Sichtweise greift vom Standpunkt der Fremdsprachendidaktik und auch der Prämissen einer Erziehung zu *Life Long Learning* deutlich zu kurz. So könnten doch gerade Fernsehserien dazu beitragen, dass Lernende nicht nur im FSU ihre Sprachkenntnisse erweitern, sondern auch regelmäßig zu Hause ihre Sprachkompetenzen fördern. Meines Erachtens sollten Studierende bzw. Lehrpersonen selbst erfahren können, wie man selbständig im informellen Raum mit audiovisuellen Medien effizient lernen kann, welche Lerntechniken man nutzen könnte sowie welche Sprachversionen für Lernende und bestimmte Lernziele am besten geeignet sind, damit sie dies später auch weiter vermitteln können. Eine einsichtsvolle Aufgabe könnte auch die selbstständige Erstellung von Untertiteln sein. Solche Selbsterfahrungen könnten Lehrenden bewusst

machen, welchen Schwierigkeiten informelle Lernende begegnen, was sie demotivieren kann und was ihnen Freude am Lernen und Sehen bereiten könnte. Insbesondere im Hinblick auf andere Fremdsprachen als Englisch könnten Fernsehserien eine sehr motivierende Rolle spielen. In Polen lernen beispielsweise Erwachsene vor allem aus extrinsischer Motivation Deutsch als Fremdsprache (meistens als Tertiärsprache Deutsch nach Englisch), i.e. wegen der Präsenz mehrerer deutschsprachiger Unternehmen auf dem hiesigen Arbeitsmarkt und engen Wirtschaftsbezügen zu Deutschland. Die Einstellung gegenüber Deutsch und dem Deutschlernen ist jedoch meist ambivalent oder sogar negativ und das Sprachniveau niedrig, obwohl viele Personen Deutsch als zweite Fremdsprache als Pflichtfach vorher in der Schule gelernt haben²³⁵. Der Einsatz von Fernsehserien, die als Filmgattung in Polen sehr beliebt sind (vgl. Kap. 1), könnte dem entgegenwirken und vielleicht auch dazu beitragen, dass die intrinsische Motivation zum Deutschlernen etwas steigt.

Es muss aber angemerkt werden, dass trotz der generellen Popularität der Gattung *Fernsehserie* fast ausschließlich englischsprachige Produktionen konsumiert werden. In meiner Untersuchung berichteten nur wenige Personen (sowohl in den Interviews als auch in den Sampling-Umfragen), dass sie Serienproduktionen in anderen Fremdsprachen als Englisch sehen, und dies, obwohl sie auch andere Sprachen kennen / lernen / bzw. früher gelernt haben. Dieser Stand ist zum einen eine direkte Folge der Distribution von Fernsehserien auf dem europäischen Markt, zum anderen aber gründet er in hohem Maße auf der Unkenntnis anderssprachlicher Film- und Serienproduktionen. So behaupteten die ProbandInnen in meiner Studie, dass es nur wenige hochwertige Serienproduktionen aus anderen Ländern als den USA oder Großbritannien gäbe bzw., dass sie nur wenige solche kennen würden. Unter den einzelnen anderssprachigen Serien wurden von den ProbandInnen Produktionen aus Dänemark, Schweden, Spanien und Deutschland genannt, die ihnen über Streaming-Dienste wie Netflix oder HBO Go zugänglich waren. Unter den deutschsprachigen Serien wurden nur zwei aufgelistet – die deutsche Netflix-Produktion *Dark* (2017-) und die mini Webserie *Familie Braun* (ZDF, 2016). Die Aufgabe von Lehrkräften verschiedener Fremdsprachen sollte es also sein, Serienproduktionen aus den jeweiligen Zielsprachenländern zu popularisieren und Lernende dazu anzuспornen, diese auch in ihrer Freizeit weiter zu rezipieren sowie ihre Gewohnheiten und Lerntechniken bezüglich des Englischlernens auch auf andere

²³⁵ Vgl. Lange, N. / Łada, A.: *Warum die deutsche Sprache für Polen wichtig ist*. <https://polenjournal.de/meinung/1404-warum-die-deutsche-sprache-fuer-polen-wichtig-ist>. [02.12.2019].

Sprachen und Produktionen zu übertragen. Der Konsum von Fernsehserien in der Freizeit könnte somit zu einer Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen. Als Beispiele für sehenswerte, neuere deutschsprachige Produktionen könnten hier neben *Dark* etwa die Serien *Babylon Berlin* (ARD / Sky, 2017-), *Deutschland 83 / 86 / 89* (RTL, 2015-), *4 Blocks* (TNT, 2017-), *Bad Banks* (ZDF / Arte, 2018-), *Weissensee* (ARD, 2010-2018) oder die Familienserie *Türkisch für Anfänger* (ARD, 2006-2009) genannt werden. Im Rahmen der Stichprobenziehung für meine Untersuchung bemühte ich mich, ProbandInnen zu wählen, die möglichst verschiedene Fremdsprachen kennen. Ich erhoffte mir davon, möglichst verschiedene Einsichten in das selbstgesteuerte Lernen mit fremdsprachigen Fernsehserien zu gewinnen und u.U. sogar die Rezeption von englischsprachigen Serien mit der in anderen Sprachen vergleichen zu können. Leider bezogen sich die erhobenen Daten letztendlich fast ausschließlich auf die Aneignung von Englisch. Es sollten also weitere Studien unternommen werden, die einen Vergleich zwischen einzelnen Sprachen in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen mit Fernsehserien zulassen.

Zum Schluss ergibt sich aus meiner Studie eine eindeutige Schlussfolgerung, die sich alle Lehrpersonen, abgesehen von der unterrichteten Fremdsprache, bewusst machen sollten: Egal wie sehr man sich im schulischen FSU oder in Sprachkursen für Erwachsene auch bemüht, die Attraktivität der Stunde durch den Einsatz von audiovisuellen Medien zu erhöhen, der Unterricht wird sich nie mit der Effektivität und Unterhaltsamkeit selbstbestimmter Filmrezeption messen können. Lernende schätzen gerade die Tatsache am meisten, dass sie die volle Selbstbestimmung über das Sehen von Filmen haben sowie, dass sie es eben nicht unterbrechen und sich in Übungen und Aufgaben engagieren müssen. Andererseits kann die selbstbestimmte, freizeitliche Serienrezeption aber auch niemals formalen FSU ersetzen. Das selbstgesteuerte naturalistische Fremdsprachenlernen mit (un)übersetzten Fernsehserien, sei in den Augen der ProbandInnen auch noch so amüsant, entspannend und zugleich in Bezug auf mehrere Kompetenzen förderlich, kann mit formalem Lernen und mühseliger Eigenarbeit nicht mithalten. Es soll dies aber auch nicht, es zieht seine Berechtigung vielmehr aus seinem komplementären und verstärkenden Charakter.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2013): „Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potenziale, Desiderata“. In: Aguado, K./ Heine, L./ Schramm, K. (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Bern, Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 119-135.
- Aguado, K. (2014): „Triangulation“. In: Settinieri, J./ Demirkaya, S./ Feldmeier, A./ Gültekin-Karakoç, N./ Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB. S. 47-56.
- Aldera, A. / Mohsen, M. (2013): „Annotations in captioned animation: Effects on vocabulary learning and listening skills“. In: *Computers and Education* 68. S. 60-75.
- Araújo, V. L. S. (2008): „The educational use of subtitled films in EFL teaching“. In: Díaz Cintas, J. (Hrsg.): *Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. 227-252.
- Badstübner-Kizik, C. (2013): „Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen“. In: Chudak, S. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* (=Posener Beiträge zur Germanistik 33). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 33-46.
- Badstübner-Kizik, C. (2016a): „Film gestalten im L3-Unterricht? Chancen und Grenzen filmproduktiver Kompetenzaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45/1. Themenschwerpunkt: (Fremd-) Sprachenlernen mit Film. S. 97-113.
- Badstübner-Kizik, C. (2016b): „Hör- und Hör-Sehverstehen“. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 93-97.
- Badstübner-Kizik, C. (2018): „Zwischen Bild, Schrift und Film. Filmische Paraproducte und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial“. In: *Info DaF* 45/1. S. 7-36.
- Bailly, S. (2011): „Teenagers Learning Languages Out of School: What, Why and How Do They Learn? How Can School Help Them?“. In: Benson, P. / Reinders, H. (Hrsg.): *Beyond the Language Classroom: The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching*. New York: Pallgrave Macmillan. S. 119-131.
- Baker, J. (2003): *Teaching TV Sitcom*. (=Teaching Film and Media Studies). London: British Film Institute.

- Baltova, I. (1999): „Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French”. In: *The Canadian Modern Language Review* 56/1. S. 31-48.
- Barcelos, A. M. F. / Kalaja, P. (2011): „Introduction to Beliefs about SLA revisited”. In: *System* 39. S. 281-289.
- Barsch, A. / Erlinger, H. D. (2002): *Medienpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Başaran H. / Durmuşoğlu Köse, G. (2013): „The effects of captioning on EFL learners' listening comprehension”. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70. S. 702-708.
- Basaran, S. / Dilber, E. (2013): „Effects of captioned TV shows on language learner motivation and perception”. In: *Respectus Philologicus* 23/28. S. 83-96.
- Behrend, J. (2016): *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU = Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz*. Dissertation. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. URL: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5457/7/Dissertation_Jana%20Behrend.pdf [02.12.2019].
- Benson, P. (1997): „The philosophy and politics of learner autonomy”. In: Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London / New York: Longman. S. 18-34.
- Benson, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson – Longman.
- Benson, P. (2011): „Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field”. In: Benson, P. / Reinders, H. (Hrsg.): *Beyond the Language Classroom: The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan. S. 7-16.
- Benson, P. (2013): „Learner Autonomy”. In: *TESOL Quarterly* 47/4. S. 839-843. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.134>.
- Berndt, A. (2003): *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: iudicum.
- Berndt, A. (2010): „Subjektive (Lerner-)Theorien“. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin [u.a.]: de Gruyter. S. 895-900.

- Bianchi, F. / Ciabattini, T. (2008): „Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in comprehensive computer environment”. In: Baldry, A. / Pavesi, M. / Taylor Torsello, C. / Taylor, C. (Hrsg.): *From Didactics to Ecolingua: An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. Trieste: EUT. S. 69-90.
- Biechele, B. (2004): „Medienkompetenz und autonomes Lernen – Analyse und Reflexionen empirischer Daten einer Befragung von DaF-Studierenden”. In: Barkowski, H. / Funk, H. (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 152-174.
- Biechele, B. (2010): „Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache”. In: Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag. S. 13-32.
- Biechele, B. (2017): „Wege zu einer ‘film literacy’ im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Situation, Potenziale und methodische Ansätze“. In: Brede, J. R. / Helmes, G. (Hrsg.): *Vielfalt und Diversität in Film und Fernsehen. Behinderung und Migration im Fokus*. Münster / New York: Waxmann. S. 193-211.
- Bihan, X. (2009): „Filmübersetzung: Erfahrungen und Perspektiven aus der universitären Praxis“. In: Goldstein, A. / Golubović, B. (Hrsg.): *Foreign Language Movies – Dubbing vs. Subtitling*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. S. 27-39.
- Bimmel, P. (2010): „Lern(er)strategien und Lerntechniken”. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 842-850.
- Bimmel, P. (2012): „Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie”. In: *Fremdsprache Deutsch* 46. S. 3-9.
- Bird, S. / Williams, J. (2002): „The Effect of Bimodal Input on Implicit and Explicit Memory. An Investigation of Within-Language Subtitling“. In: *Applied Psycholinguistics* 23/4. S. 509-533.
- Birulés-Muntané, J. / Soto-Faraco, S. (2016): „Watching subtitled films can help learning foreign languages”. In: *PLoS ONE* 11/6. S. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>.
- Bisson, M.-J. / van Heuven, W. / Conklin, K. / Tunney, R. (2014): „The role of repeated exposure to multimodal input in incidental acquisition of foreign language vocabulary“. In: *Language Learning* 64/4. S. 855-877.

- Blanchet, R. (2011): „Quality-TV: Eine kurze Einführung in die Geschichte und Ästhetik neuer amerikanischer TV-Serien“. In: Blanchet, R. / Köhler, K. / Smid, T. / Zutavern, J. (Hrsg.): *Serielle Formen. Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Online-Serien*. Marburg: Schüren. S. 37-70.
- Blell, G. / Grünewald, A. / Kepser, M. / Surkamp, C. (Hrsg.) (2016a): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. (=Film, Bildung, Schule 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blell, G. / Grünewald, A. / Kepser, M. / Surkamp, C. (2016b): „Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung“. In: Blell, G. / Grünewald, A. / Kepser, M. / Surkamp, C. (Hrsg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. (=Film, Bildung, Schule 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-61.
- Blell, G. / Lütge, Ch. (2004): „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6. S. 402-406.
- Blell, G. / Lütge, Ch. (2008): „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37. S. 124-139.
- Blell, G. / Surkamp, C. (2016): „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*“. In: Blell, G. / Surkamp, C. (Hrsg.) (2016): *Fremdsprachen Lehren und Lernen 45/1, Themenschwerpunkt: (Fremd-)Sprachenlernen mit Film*. Tübingen: Narr Verlag. S. 8-32.
- Bock, A. (2013): *Fernsehserienrezeption. Produktion, Vermarktung und Rezeption US-amerikanischer Prime-Time-Serien*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Boeckmann, K.-B. (2015): „Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar?“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/2. S. 90-100. URL: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/766/768> [02.12.2019].
- Boeckmann, K.-B. (2016): „Lesen(d) lernen mit Untertiteln“. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 32/2. Themenheft: *Lesen(d) lernen*. S. 6-16.

- Bogucki, Ł. (2009): „Amateur Subtitling on the Internet”. In: Díaz Cintas, J. / Anderman, G. (Hrsg.): *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. New York: Palgrave Macmillan. S. 49-57.
- Bogucki, Ł. (2010): „The demise of voice-over? Audiovisual Translation in Poland in the 21st century”. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B. / Thelen, M. (Hrsg.): *Meaning in Translation*. (=Łódź Studies in Language 19). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 415-424.
- Bogucki, Ł. / Deckert, M. (2018): „Badanie preferencji dotyczących przekładu audiowizualnego wśród polskich widzów”. In: Knapik, A. / Chruszczewski, P. (Hrsg.): *Między tekstem a kulturą. Z zagadnień przekładoznawstwa*. San Diego: Æ Academic Publishing. S. 252-267.
- Bolger, N. / Davis, A. / Rafaeli, E. (2003): „Diary Methods: Capturing Life as it is Lived”. In: *Annual Review of Psychology* 54/1. S. 579-616.
- Boll, U. (1994): *Die Gattung Serie und ihre Genres*. Aachen: Alano Verlag.
- Borghetti, C. (2011): „Intercultural Learning through Subtitling: The Cultural Studies Approach”. In: Incalcaterra-McLoughlin, L. / Biscio, M. / Áine Ní Mhainnín, M. (Hrsg.): *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 111-137.
- Borras, I. / Lafayette, R. (1994): „Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French”. In: *The Modern Language Journal* 78. S. 61-75.
- Böhm, C. (2010): „Telenovelas im Unterricht – Chancen und Möglichkeiten”. In: Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens. S. 46-60.
- Brandi, M.-L. (1998): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 13). Berlin / Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Bravo, M. (2008): *Putting the Reader in the Picture: Screen Translation and Foreign-Language Learning*. Dissertation. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. URL: <http://www.sub2learn.ie/downloads/tesicondhino.pdf> [02.12.2019].
- Broader, P. / Plunkett, P. (1994): „Connectionism and second language acquisition”. In: Ellis, N. (Hrsg.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press Limited. S. 421-453.

- Burczyńska, P. (2015): „Reversed Subtitles as a Powerful Didactic Tool in SLA“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 221-244.
- Burger, G. (2010): „Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien. Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb?“. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4/1. S. 9-21 .
- Burger, G. (2013): „Weitere Forschungen zur Verwendung von intralingualen Untertiteln beim Einsatz audiovisueller Medien. Ergänzungen zu einem Beitrag in ZRomSD 4,1 (2010)“. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7/2. S. 9-24.
- Burton, J. (2010): „The joy of opera: the art and craft of opera subtitling and surtitling“. In: Bogucki, Ł. / Kredens, K. (Hrsg.): *Perspectives on Audiovisual Translation*. (=Łódź Studies in Language 20). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 179-187.
- Burwitz-Melzer, E. (2016): „Text- und Medienkompetenz“. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 141-144.
- Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. / Riemer, C. (2015): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag.
- Byram, M. (2012): „Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts“. In: *Language Awareness* 21/1-2. S. 5-13. DOI: 10.1080/09658416.2011.639887.
- Caimi, A. (2006): „Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles“. In: *The Journal of Specialised Translation* 6. S. 85-98.
- Caimi, A. (2009): „Subtitling: Language Learners’ Needs vs. Audiovisual Market Needs“. In: Díaz Cintas, J. / Anderman, G. (Hrsg.): *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. New York: Palgrave Macmillan. S. 240-251.
- Caspari, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Caspari, D. (2014): „Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten

- zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013)“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43. S. 20-34.
- Catrysse, P. (2001): „Multimedia & Translation: Methodological Considerations“. In: Gambier, Y. / Gottlieb, H. (2001) (Hrsg.): *(Multi) Media Translation. Concepts, Practices, and Research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. 1-12.
- Charles, T. / Trenkic, D. (2015): „Speech segmentation in a second language: The role of bi-modal input“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 173-197.
- Chaume, F. (2001): „La Pretendida Oralidad de los Textos Audiovisuales y sus Implicaciones en Traducción“. In: Chaume, F. / Agost Canós, R. (Hrsg.): *La Traducción en los Medios Audiovisuals*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I. S. 77-87.
- Chaume, F. (2013): „The Turn to Audiovisual Translation. New Audiences and New Technologies“. In: *Translation Spaces* 2. S. 105-123.
- Chaume, F. (2018): „Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes?“. In: *The Journal of Specialised Translation* 30. S. 84-104.
- Chmiel, A. / Mazur, I. (2014): *Audiodeskrypcja*. Poznań: Wydział Anglistyki UAM.
- Christian, A. J. (2011): „Fandom as Industrial Response: Producing Identity in an Independent Web Series“. In: *Transformative Works and Cultures* 8. DOI: <https://doi.org/10.3983/twc.2011.0250>.
- Chudak, S. (2010): „Lehrwerk ... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen“. In: Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens. S. 61-83.
- Chudak, S. (2012): „Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht)“. In *Glottodidactica* 39/2. S. 87-101.
- Chudak, S. (2013): „Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik wpływający na poziom ich kompetencji interkulturowej“. In: *Neofilolog* 40/2. S. 219-236.
- Chudak, S. (2014): „Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF – Ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen?“. In: Mackus, N. / Möhring, J. (Hrsg.):

- Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011.* (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 87). Göttingen: Universitätsverlag. S. 333-351.
- Cichoń, M. (2008): „Wykorzystanie źródeł internetowych w rozwijaniu samoświadomości i samooceny uczniów (na przykładzie materiałów audiowizualnych telewizji frankofońskiej TV5)”. In: Pawlak (Hrsg.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*. Poznań / Kalisz / Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. S. 345-353.
- Cintrón-Valentín, M. / García-Amaya, L. / Ellis, N. (2019): „Captioning and grammar learning in the L2 Spanish classroom”. In: *The Language Learning Journal* 47/4. S. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1615978>.
- Clark, J. / Paivio, A. (1991): „Dual Coding Theory and Education”. In: *Educational Psychology Review* 3/3. S. 149-210.
- Cole, J. / Vanderplank, R. (2016): „Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning”. In: *System* 61. S. 31-42.
- Creeber, G. (2011): „Online-Serien. Intime Begegnung der dritten Art”. In: Blanchet, R. / Köhler, K. / Smid, T. / Zutavern, J. (Hrsg.): *Serielle Formen. Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Online-Serien*. Marburg: Schüren. S. 377-396.
- Csomay, E. / Petrović, M. (2012): „’Yes, your honor!’: A corpus-based study of technical vocabulary in discipline-related movies and TV shows”. In: *System* 40. S. 305-315.
- Czuma, Ch. / Kowald, G. (2011): *Daily Soaps und Sitcoms. Familienserien im Unterricht.* (=Unterrichtsmaterialien zur Medienerziehung [7. und 8. Schulstufe]). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Daase, A. / Hinrichs, B. / Settinieri, J. (2014): „Befragung”. In: Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoç, N. / Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB. S. 103-122.
- Dąbrowski, A. (2010): „When law goes pop – teaching Legal English through TV courtroom shows”. In: *Lingwistyka Stosowana* 3. S. 139-148.

- Dąbrowski, A. (2014): „Exposure of Polish Learners of Languages for Legal Purposes to Law-Related Pop Culture”. In: *Lingwistyka Stosowana* 10. S. 25-35.
- Dąbrowski, A. (2016): „Reel justice in the context of teaching Legal English as a foreign language”. In: *Glottodidactica* 43/2. S. 107-129. DOI: 10.14746/gl.2016.43.2.06.
- Dąbrowski, A. (2017): *Reel justice a dydaktyka języka prawa jako języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytet Warszawski.
- Danan, M. (1992): „Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction”. In: *Language Learning* 42/4. S. 497-527.
- Danan, M. (2004): „Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies”. In: *Meta: Translator's Journal* 49/1. S. 67-77.
- Danan, M. (2010): „Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction“. In: *Computer Assisted Language Learning* 23/5. S. 441-456. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>.
- Danan, M. (2015): „Subtitling as a Language Learning Tool: Past Findings, Current Applications, and Future Paths”. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 41-61.
- De Bot, K. / Jagt, J. / Janssen, H. / Kessels, E. / Schils, E. (1986): „Foreign Television and Language Maintenance”. In: *Second Language Research* 2/1. S. 72-82.
- DeKeyser, R. M. (2009): „Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning”. In: Long, M. H. / Doughty, C. J. (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishing. S. 119-138.
- Demirkaya, S. (2014): „Analyse qualitativer Daten“. In: Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoç, N. / Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB. S. 213-227.
- den Boer, C. (2001): „Live Interlingual Subtitling”. In: Gambier, Y. / Gottlieb, H. (Hrsg.): *(Multi) Media Translation. Concepts, Practices, and Research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. 167-172.
- Di Pardo Léon-Henri, D. (2012): „Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes”. In: *Recherche et*

Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT 31/2.
DOI: 10.4000/apliut.2732. S. 126-139.

- Díaz Cintas, J. (2010): „Introduction – Audiovisual Translation: An Overview of its Potential”. In: Díaz Cintas, J. (Hrsg.): *New Trends in Audiovisual Translation*. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters. S. 1-18.
- Díaz Cintas, J. / Anderman, G. (2009): „Introduction”. In: Díaz Cintas, J. / Anderman, G. (Hrsg.): *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. New York: Palgrave Macmillan.
- Díaz Cintas, J. / Cruz, M. F. (2008): „Using subtitled video materials for foreign language instruction”. In: Díaz Cintas, J. (Hrsg.): *Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia. John Benjamins. S. 201-214.
- Díaz Cintas, J. / Muñoz Sánchez, P. (2006): „Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment”. In: *The Journal of Specialised Translation* 6. S. 37-52.
- Díaz Cintas, J. / Orero, P. / Remael, A. (2007) (Hrsg.): *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language*. Amsterdam / New York: Rodopi.
- Díaz Cintas, J. / Remael, A. (2007): *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester / Kinderhook (NY): St. Jerome Publishing.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. / Ushioda, E. (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2. Auflage. Harlow: Longman – Pearson.
- Dresing, T. / Pehl, T. (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch [02.12.2019].
- Duff, P. (2008): *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Routledge.
- Duff, P. (2012): „How to Carry Out Case Study Research“. In: Mackey, A. / Gass, S. (Hrsg.): *Research Methods in Second Language Acquisition*. Malden [u.a.]: Wiley-Blackwell. S. 95-116.

- Düwel, D.-H. / von der Grün, J. (2001): „'Soap operas in the classroom' – a contribution to media literacy". In: *Fremdsprachenunterricht 2/2001*. S. 94-106.
- d'Ydewalle, G. (2002): „Foreign-language acquisition by watching subtitled television programs". In: *Journal of Foreign Language Education and Research 12*. S. 59-77.
- d'Ydewalle, G. / Pavakanun, U. (1992): „Watching foreign television programs and language learning". In: Engels, F. / Bouwhuis, D. / Bösser, T. / d'Ydewalle, G. (Hrsg.): *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning*. Berlin: Springer Verlag. S. 193-198.
- d'Ydewalle, G. / Pavakanun, U. (1995): „Acquisition of a Second / Foreign Language by Viewing a Television Program". In: Winterhoff-Spurk, P. (Hrsg.): *Psychology of Media in Europe. The State of the Art – Perspectives for the Future*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 51-64.
- d'Ydewalle, G. / Pavakanun, U. (1997): „Could Enjoying a Movie Lead To Language Learning?". In: Winterhoff-Spurk, P. / van der Voort, T. (Hrsg.): *New Horizons in Media Psychology. Research Cooperation and Projects in Europe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 145-155.
- d'Ydewalle, G. / Van de Poel, M. (1999): „Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs". In: *Journal of Psycholinguistic Research 28/3*. S. 227-244.
- Eco, U. (2005): „Innovation and Repetition : Between Modern and Postmodern Aesthetics". In: *Daedalus 134/4*. S. 191-207.
- Ellis, N. C. (2009): „Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning". In: Long, M. H. / Doughty, C. J. (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishing. S. 139-158.
- Ellis, R. (2012): *The Study of Second Language Acquisition*. 2 Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Erhorn, J. / Schwier, J. (Hrsg.) (2016): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: Transcript.
- Eschke, G. / Bohne, R. (2010): *Bleiben Sie dran! Dramaturgie von TV-Serien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Europäische Kommission (2001): *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Mitteilung vom 21.11.2001. Brüssel. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [02.12.2019].

- Europäische Kommission (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht.* (=Spezial Eurobarometer 386). URL: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs_386_de.pdf [02.12.2019].
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Sprachen lernen, lehren, beurteilen.* Berlin / München: Langenscheidt.
- Fagerlund, T. (2011): *Learning and Using English and Swedish Beyond the Classroom.* Universität in Jyväskylä: Masterarbeit. URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37489/URN:NBN:fi:jyu-201203061340.pdf?sequence=1> [02.12.2019].
- Faulstich, W. (2004): *Medienwissenschaft.* Paderborn: W. Fink Verlag.
- Filiciak, M. (2011): „TV czy nie TV? Telewizja doby post-soap opera i sieci peer-to-peer“. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. S. 237-255.
- Filiciak, M. / Danielewicz, M. / Halawa, M. / Mazurek, P. / Nowotny, A. (Hrsg.) (2010): *Młodzi i Media. Nowe Media a uczestnictwo w kulturze.* (=Forschungsprojektbericht). Warszawa: SWPS. URL: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> [02.12.2019].
- Filiciak, M. / Giza, B. (2011): „Wstęp“. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia.* Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. S. 7-9.
- Flick, U. (1991): „Stationen des qualitativen Forschungsprozesses“. In: Flick, U. / Kardoff, E. / Keupp, H. / Rosenstiel, L. / Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* München: Beltz - Psychologie Verlag Union. S. 147-173.
- Flick, U. (1995): *Psychologie des technisierten Alltags.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U. (1998): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2010): „Triangulation“. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: VS-Verlag. S. 278-289.
- Flick, U. (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Franklin-Landi, R. (2017): „Identifying and responding to learner needs at the medical faculty: the use of audio-visual specialised fiction (FASP)“. In: Sarré, C. / Whyte, S. (Hrsg.): *New Developments in ESP Teaching and Learning Research*. Voillans: Research-publishing.net. S. 153-170. URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657477/file/NewDevelopmentsESP_CSSW_2017.pdf [02.12.2019].
- Frederking, V. (2016): „Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick“. In: Frederking, V. / Krommer, A. / Mönius, T. (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-49.
- Frederking, V. / Krommer A. / Maiwald, K. (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Frumuselu, A. D. (2018): „The implications of Cognitive Load Theory and exposure to subtitles in English Foreign Language (EFL)“. In: *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts 4/1*. S. 55-76. DOI: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00004.fru>.
- Frumuselu, A. D. / De Maeyer, S. / Donche, V. / Colon Plana, M. (2015): „Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles“. In: *Linguistics and Education 32*. S. 107-117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>.
- Fryer, L. (2016): *An Introduction to Audio Description. A Practical Guide*. London / New York: Routledge.
- Funk, H. (2016): „Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick“. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 435-441.
- Gajek, E. / Michońska-Stadnik, A. (2017): *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14105/2017_Gajek.pdf?sequence=1&isAllowed=y [02.12.2019].
- Gajek, E. / Szarkowska, A. (2013): „Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt ClipFlair“. In: *Języki Obce w Szkole 2*. S. 106-110.

- Gajek, E. / Szarkowska, A. (2015): „Przekład audiowizualny w edukacji językowej – na przykładzie materiałów naukowych w projekcie ClipFlair”. In: Duszak, A. / Jopek-Bosiacka, A. / Kowalski, G. (Hrsg.): *Tekst naukowy i jego przekład*. Kraków: Universitas. S. 243-268.
- Gambier, Y. (2003): „Introduction. Screen Transadaptation: Perception and Reception”. In: *Translator* 9/2. S. 171-189.
- Gambier, Y. (2015): „Subtitles and Language Learning (SLL): Theoretical Background”. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.) (2015): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern, Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 63-82.
- Gambier, Y. / Gottlieb, H. (2001): „Multimedia, Multilingua: Multiple Challenges”. In: Gambier, Y. / Gottlieb, H. (Hrsg.): *(Multi) Media Translation. Concepts, Practices, and Research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. VIII-XX.
- Gambier, Y./ Caimi, A./ Mariotti, C. (Hrsg.) (2015): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern, Oxford [u.a.]: Peter Lang.
- Garcarz, M. (2007): *Przekład slangu w filmie. Telewizyjne przekłady filmów amerykańskich na język polski*. (=Język a komunikacja 15). Kraków: Tertium.
- Gass, S. M. / Selinker, L. (2008): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 3. Auflage. New York / London: Routledge.
- Gass, S. / Mackey, A. (2007): *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gehring, W. / Stinshoff, E. (Hrsg.) (2010): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Diesterweg.
- Ghia, E. (2007): „A Case Study on the Role of Interlingual Subtitles on the Acquisition of L2 Syntax – Initial Results”. In: Baicchi, A. (Hrsg.): *Voices on Translation. Linguistic, Multimedia, and Cognitive Perspectives*. Rom: Bulzoni. S. 167-177.
- Ghia, E. (2011): „The Acquisition of L2 Syntax through Audiovisual Translation”. In: Şerban, A. / Matamala, A. / Lavour, J.-M. (Hrsg.): *Audiovisual Translation in Close-Up: Practical and Theoretical Approaches*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 95-112.

- Ghia, E. (2012a): *Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning*. (=New Trends in Translation Studies 3). Oxford [u.a.]: Peter Lang.
- Ghia, E. (2012b): „Audiovisual Translation as Acquisitional Input: Quantitative and Qualitative Aspects“. In: Alderete-Díez, P. / Incalcaterra McLoughlin, L. / Ní Dhonnchadha, L. / Ní Uigín, D. (Hrsg.): *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 117-135.
- Glaser, B./ Strauss, A. (2009): *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- Gläser-Zikuda, M. (2013): „Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung“. In: Aguado, K. / Heine, L. / Schramm, K. (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Bern, Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 136-159.
- Główny Urząd Statystyczny (2016): *Budżet czasu ludności 2013, część II*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Godzic, W. (2010): „Koniec telewizji, początek twórczości“. In: Filiciak, M. / Danielewicz, M. / Halawa, M. / Mazurek, P. / Nowotny, A. (Hrsg.): *Młodzi i Media. Nowe Media a uczestnictwo w kulturze*. (= Forschungsprojektbericht). Warszawa: SWPS. S. 138-140. URL: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> [02.12.2019].
- Grgurović, M. / Hegelheimer, V. (2007): „Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript“. In: *Language Learning and Technology* 11/1. S. 45-66.
- Groebe, N. / Erb, E. (1991): *Reduktiv-implikative versus elaborativ-prospektive Menschenbildannahmen in psychologischen Forschungsprogrammen*. Diskussionspapier Nr. 70, Dezember 1991. Heidelberg: Psychologisches Institut der Universität Heidelberg. URL: <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/institutsberichte/DP/DP70.pdf> [02.12.2019].
- Groebe, N. / Scheele, B. (2010): „Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien“. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 151-165.
- Groebe, N. / Wahl, D. / Schlee, J. / Scheele, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.

- Grotjahn, R. (1998): „Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27. S. 33-59.
- Grotjahn, R. (2005): „Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/1. S. 23-56.
- Grotjahn, R. (2006): „Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung“. In: Scherfer, P. / Wolff, D. (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 247-270.
- Grünewald, A. (2009): „Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen“. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag. S. 221-237.
- Guillory, H. G. (1998): „The effects of key word captions to authentic French video in foreign language instruction“. In: *CALICO Journal* 15/1. S. 89-108.
- Guse, A. (2007): „Das Medium Spielfilm im DaF-Unterricht: Chancen zur Kommunikation und interkulturellen Wahrnehmung“. In: Lorey, Ch. / Rieger, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr Verlag. S. 223-245.
- Hanf, A. (2015): „Resourcing Authentic Language in Television Series“. In: Nunan, D. / Richards, J. (Hrsg.): *Language Learning Beyond the Classroom*. New York / London: Routledge. S. 138-148.
- Heine, L. (2016): „Sprachen lehren und lernen im Sekundarbereich II: Curriculare Dimension“. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 186-192.
- Hendrykowski, M. (2001): *Leksykon gatunków filmowych*. Wrocław: Studio Filmowe MONTEVIDEO.
- Henseler, R. / Möller, S. / Surkamp, C. (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze-Velber: Klett – Kallmeyer.
- Hickethier, K. (1991): *Die Fernsehserie und das Serielle des Fernsehens*. (=Lüneburger Beiträge zur Kulturwissenschaft 2). Lüneburg: Universität Lüneburg.
- Hickethier, K. (2003a): „Serie“. In: Hügel, H. O. (Hrsg.): *Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen*. Stuttgart: Metzler. S. 397-403.

- Hickethier, K. (2003b): „Genretheorie und Genreanalyse“. In: Felix, J. (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Auflage. Mainz: Theo Bender Verlag. S. 62-96.
- Hickethier, K. (2012a): *Film und Fernsehanalyse*. 5. Auflage. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Hickethier, K. (2012b): „Populäre Fernsehserien zwischen nationaler und globaler Identitätsstiftung“. In: Kelleter, F. (Hrsg.): *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript. S. 353-366.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford [u.a.]: Pergamon Press.
- Holland, A. (2009): „Audio Description in the Theatre and the Visual Arts: Images into Words“. In: Díaz Cintas, J. / Anderman, G. (Hrsg.): *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. New York: Palgrave Macmillan. S. 170-185.
- Horwitz, E. (1985): „Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course“. In: *Foreign Language Annals* 18/4. S. 333-340.
- Horwitz, E. (1999): „Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies“. In: *System* 27. S. 557-576.
- Hosogoshi, K. (2016): „Effects of captions and subtitles on the listening process: Insights from EFL learners' listening strategies“. In: *The JALT CALL Journal* 12/3. S. 153-178.
- Hulstijn, J. (2003): „Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills with the Aid of Multimedia Software“. In: *Computer Assisted Language Learning* 16/5. S. 413-425. DOI: <https://doi.org/10.1076/call.16.5.413.29488>.
- Incalcaterra-McLoughlin, L. (2009): „Inter-semiotic translation in foreign language learning. The case of subtitling“. In: Witte, A. / Harden, T. / Ramos de Oliveira, A. (Hrsg.): *Translation in Second Language Teaching and Learning*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 227-244.
- Incalcaterra-McLoughlin, L. / Lertola, J. (2011): „Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think“. In: Incalcaterra-McLoughlin, L. / Biscio, M. / Áine Ní Mhainnín, M. (Hrsg.): *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 243-263.

- Irdeto (2017): *Irdeto Global Consumer Piracy Survey: The Industry's Most Comprehensive Report On This Global Epidemic*. URL: <https://resources.irdeto.com/piracy-cybercrime/irdeto-global-customer-piracy-survey-report> [02.12.2019].
- Ito, M. / Horst, H. / Bittanti, M. / Boyd, D. / Herr-Stephenson, B. / Lange, P. / Pascoe, C. / Robinson, L. / Baumer, S. / Cody, R. / Mahendran, D. / Martinez, K. / Perkel, D. / Sims, C. / Tripp, L. (2008): *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Chicago: The MacArthur Foundation. URL: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> [02.12.2019].
- Ivankova, N. / Creswell, J. (2009): „Mixed Methods”. In: Heigham, J. / Croker, R. (Hrsg.): *Qualitative Research in Applied Linguistics. A practical Introduction*. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan. S. 135-161.
- Jakobson, R. (1959): „On Linguistic Aspects of Translation”. In: Fang, A. / Brower, R. (Hrsg.): *On Translation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. S. 232-239.
- Janachowska-Budych, M. (2014): „Nauczanie interkulturowe a rozwijanie autonomii na zajęciach języka obcego”. In: *Konińskie Studia Językowe* 2/4. S. 403-411.
- Janowska, I. (2017): „Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych”. In: *Języki Obce w Szkole* 3/2017. S. 80-86.
- Jaroszewska, A. (2005): „Elementy języków obcych w nauczaniu wczesnoszkolnym i ich znaczenie dla nauczyciela, ucznia oraz dla kształtowania u dzieci postaw tolerancji i otwartości wobec różnic narodowo-kulturowych współczesnego świata - subiektywne teorie nauczycieli”. In: Mackiewicz, M. (Hrsg.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Szkoły Bankowej w Poznaniu. S. 123-144.
- Jaroszewska, A. (2007): *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. (=Dissertationes Inaugurales Selectae 36). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jaroszewska, A. (2014): „Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych”. In: *Neofilolog* 42/1. S. 51-61.
- Jaworska, A. (2011): „Polish American Story, czyli kto i dlaczego ogląda amerykańskie seriale w Polsce?”. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa*

- generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. S. 193-207.
- Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York / London: New York University Press.
- Jüngst, H. (2010): *Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Kalaja, P. / Barcelos, A. M. F. (2003): „Introduction“. In: Kalaja, P. / Barcelos, A. M. F. (Hrsg.): *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press. S. 1-4.
- Kalaja, P. / Barcelos, A. M. F. (Hrsg.) (2003): *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Kallenbach, C. (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über das Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kantz, D. (2015): „Multimodal Subtitling – A Medical Perspective“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 269-292.
- Karasińska, A. (2016): „Pomiędzy ramówką a serialowym obżarstwem. Jak Polacy oglądają seriale?“. In: *Zeszyty Prasoznawcze* 59/1. S. 51-63.
- Kic-Drgas, J. (2010): „Rola refleksji w nauczaniu języków obcych“. In: *Lingwistyka Stosowana* 2. S. 113-120.
- Klippel, J. (2012): „Vom Feld zum Feld – die Genese einer Forschungsarbeit zur Sprachlernsituation Auslandsstudium“. In: Cerri, Ch. / Jentges, A. / Stork, A. (Hrsg.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 88). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 37-52.
- Kobus, A. / Krzyżanowska, J. (2013): „Słownik fandomu i fanfiction“. In: Grochowski, P. (Hrsg.): *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. S. 301-359.
- Köhler, K. (2011): „«You people are not watching enough television!» Nach-Denken über Serien und serielle Formen“. In: Blanchet, R. / Köhler, K. / Smid, T. / Zutavern, J. (Hrsg.): *Serielle Formen. Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Online-Serien*. Marburg: Schüren Verlag. S. 11-36.

- Königs, F. G. (2007): „Übungen zur Sprachmittlung”. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag – utb. S. 315-317.
- Königs, F. G. (2016a): „Sprachmittlung”. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 111-116.
- Königs, F. G. (2016b): „Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen”. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 281-285.
- Koolstra, C. / Beentjes, J. (1999): „Children’s Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home.” In: *Educational Technology, Research and Development* 47/1. S. 51-60.
- Koolstra, C. / van der Voort T. / d’Ydewalle, G. (1999): „Lengthening the Presentation Time of Subtitles on Television: Effects on Children’s Reading Time and Recognition”. In: *Communications* 24. S. 407-422.
- Kothari, B. / Bandyopadhyay, T. (2014): „Same language subtitling of Bollywood film songs on TV: Effects on literacy“. In: *Information Technologies and International Development* 10/4. S. 31-47.
- Kothari, B. / Pandey, A. / Chudgar, A. (2004): „Reading Out of the ‘Idiot Box’: Same-Language Subtitling on Television in India”. In: *Information Technologies and International Development* 2/1. S. 23-44.
- Kovacs, G. (2013): „Smart Subtitles for Language Learning“. In: *Conference CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. URL: <http://up.csail.mit.edu/other-pubs/chi2013-smartsubs.pdf> [02.12.2019].
- Kovacs, G. / Miller, R. (2014): „Smart Subtitles for Vocabulary Learning“. In: *CHI '14 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. URL: <http://up.csail.mit.edu/other-pubs/chi2014-smartsubs.pdf> [02.12.2019].
- Kozera, D. (2016): „Co fan może, a czego nie – dialog twórców *Nie z tego świata* z fanami w odcinku poświęconym *fan fiction*”. In: Krawczyk-Łaskarzewska, A. / Naruszewicz-Duchlińska, A. (Hrsg.): *Seriale w kontekście kulturowym*. Band 3 *Widzowie – Fani – Twórcy*. Olsztyn: Instytut Polonistyki i Logopedii UWM. S. 133-146.

- Kozloff, S. (2000): *Overhearing Film Dialogue*. Berkeley: University of California Press.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London / New York: Longman.
- Krashen, S. / Terrell, T. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, San Francisco: Pergamon Press – Alemany Press.
- Krejtz, K. / Krejtz, I. / Szarkowska, A. / Kopacz, A. (2014): „Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia”. In: *Przekładaniec* 28. S. 80-92.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [02.12.2019].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [02.12.2019].
- Kuppens, A. (2010): „Incidental foreign language acquisition from media exposure”. In: *Learning, Media, Technology* 35/1. S. 65-81. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439880903561876>.
- Kursiša, A. (2012): *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE: eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag.
- Kusyk, M. / Sockett, G. (2012): „From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English”. In: *ASp [online]* 62. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.3104>.
- Lai, Ch. (2013): „A Framework for Developing Self-Directed Technology Use for Language Learning“. In: *Language Learning & Technology* 17/2. S. 100-122. DOI: <http://dx.doi.org/10125/44326>.

- Lai, Ch. (2015): „Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. In: *Computers & Education* 82. S.74-83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.005>.
- Lai, Ch. / Gu, M. (2011): „Self-regulated out-of-class language learning with technology”. In: *Computer Assisted Language Learning* 24/4. S. 317-335. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>.
- Lai, Ch. / Li, X. / Wang, Q. (2017): „Students' perceptions of teacher impact on their self-directed language learning with technology beyond the classroom: cases of Hong Kong and U.S.”. In: *Educational Technology Research and Development* 65/4. S. 1105-1133. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9523-4>.
- Lai, Ch. / Wang, Q. / Li, X. / Hu, H. (2016): „The influence of individual espoused values on self-directed use of technology for language learning beyond the classroom”. In: *Computers in Human Behavior* 62. S. 676-688. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.039>.
- Lai, Ch. / Zhu, W. / Gong, G. (2015): „Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning”. In: *TESOL Quaterly* 49/2. S. 278-308.
- Lambert, W. / Holobow, N. (1984): „Combinations of Printed Script and Spoken Dialogue that Show Promise for Students of a Foreign Language”. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 16/1. S. 1-11.
- Landmann, M. / Perels, F. / Otto, B. / Schnick-Vollmer, K. / Schmitz, B. (2015): „Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen”. In: Wild, E. / Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Berlin / Heidelberg: Springer. S. 45-65.
- Langer, A. (2010): „Transkribieren – Grundlagen und Regeln“. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 515-526.
- Laskowska, M. / Szarkowska, A. / Pilipczuk, O. / Oliver A. (2015): *Wpływ języka oryginału na czytanie napisów filmowych*. III Polska Konferencja Eyetrackingowa, Warszawa, 5-6 März 2015. Präsentation. S. 1-29.
- Leißner, S. (2010): *Untertitelung einer Episode der BBC Sitcom 'Yes Minister'. Übersetzungsprobleme und -strategien*. (=Schriften des BDÜ 36). Essen: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer.
- Leitzke-Ungerer, E. (2009): „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele“. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.): *Film im*

- Fremdsprachenunterricht: Literarische Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag. S. 11-32.
- Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.) (2009): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Leitzke-Ungerer, E. (2016): „Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung – am Beispiel des französischen Films *Intouchables*“. In: Blell, G. / Grünewald, A. / Kepser, M. / Surkamp, C. (Hrsg.) (2016): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. (=Film, Bildung, Schule 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 111-134.
- Lertola, J. (2015): „Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 245-267.
- Leverette, M. / Ott, B. L. / Buckley, C. L. (Hrsg.) (2008): *It's not TV: Watching HBO in the Post-Television Era*. New York / London: Routledge.
- Leveridge, A. N. / Yang, J. C. (2014): „Learner perceptions of reliance on captions in EFL multimedia listening comprehension“. In: *Computer Assisted Language Learning* 27/6. S. 545-559. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.776968>.
- Lewin, S. (2016): „'This is a continuation of what might have been'. *Fan Fiction* als Zugang zu Fernsehserien im Englischunterricht“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45/1. Themenschwerpunkt: (Fremd-)Sprachenlernen mit Film. S.81-96.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2016): „Od redaktora: Seriale – nowa jakość czy stare w nowej odsłonie?“. In: *Zeszyty Prasoznawcze* 59/1. S. 1-15.
- Lopriore, L. / Ceruti, A. (2015): „Subtitling and Language Awareness: A Way and Ways“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 293-321.
- Lundquist-Mog, A. (2007): „'türkisch für Anfänger'“ In: *Fremdsprache Deutsch* 36. S. 29-35.
- Lütge, Ch. (2012): *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Mackey, A. / Gass, S. (2005): *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey: Routledge.

- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3. Auflage. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maier, W. (1998): *Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Mit einem Vorwort von Georg E. Becker*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mariotti, C. (2015): „A survey on stakeholders’ perceptions of subtitles as a means to promote foreign language learning”. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern, Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 83-103.
- Markham, P. (1989): „The Effects of Captioned Television Videotapes on the Listening Comprehension of Beginning, Intermediate, and Advanced ESL Students“. In: *Educational Technology* 29/10. S. 38-41.
- Markham, P. (1999): „Captioned videotapes and second-language listening word recognition”. In: *Foreign Language Annals* 32/3. S. 321-328.
- Markham, P. (2001): „The influence of culture-specific background knowledge and captions on second language comprehension”. In: *Journal of Educational Technology Systems* 29/4. S. 331-343.
- Markham, P. / Peter, L. (2003): „The influence of English language and Spanish language captions on foreign language listening/reading comprehension”. In: *Journal of Educational Technology Systems* 31/3. S. 331-341.
- Martinez, H. (2008): *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis: eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Martinez, H. (2016a): „Lernerperspektive und Lernerorientierung“. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag. S. 241-247.
- Martinez, H. (2016b): „Lernerstrategien und Lerntechniken“. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Krumm, H.-J. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 372-376.
- Marzá, A. / Torralba, G. (2015): „Incidental Language Learning through Subtitled Cartoons: Is it Possible in a Dubbing Country?”. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 199-219.

- Maszerowska, A. / Matamala, A. / Orero, P. (Hrsg.) (2014): *Audio Description. New Perspectives Illustrated*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Maszerowska, A. / Matamala, A. / Orero, P. / Reviers, N. (2014): „Introduction: From source text to target text: The art of audio description“. In: Maszerowska, A. / Matamala, A. / Orero, P. (Hrsg.): *Audio Description. New Perspectives Illustrated*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. 8-9.
- Matamala, A. / Orero, P. (2010) (Hrsg.): *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Bern [u.a.]: Peter Lang.
- Matielo, R. / de Oliveira, R. P. / Baretta, L. (2017): „Intralingual subtitles, interlingual subtitles, and video comprehension: insights from an exploratory study“. In: *Porto Alegre 10/2*. S. 758-774.
- Matielo, R. / de Oliveira, R. P. / Baretta, L. (2018): „Subtitling, Working Memory, and L2 Learning: A Correlational Study“. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada 18/3*. S. 665-696. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812773>.
- Mayring, P. (2010): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Mey, G. / Muck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 601-613.
- Media Consulting Group [MCG] (2007): *Study on Dubbing and Subtitling Needs and Practices in the European Audiovisual Industry: Final Report*. URL: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/07/ksj/study_dub_subtitle_en.pdf [20.04.2019].
- Media Consulting Group [MCG] (2011): *Studie über die Verwendung von Untertiteln. Das Potenzial von Untertiteln zur Förderung des Fremdsprachenlernens und zur Verbesserung der Fremdsprachenbeherrschung: Abschlussbericht*. URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e4d5cbf4-a839-4a8a-81d0-7b19a22cc5ce/language-de> [02.12.2019].
- Mempel, C. / Mehlhorn, G. (2014): „Transkription und Annotation“. In: Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoç, N. / Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB. S. 147-166.
- Mercer, S. (2011): „Language learner self-concept: Complexity, continuity and change“. In: *System 39*. S. 335-346.

- Mey, G. / Mruck, K. (2010): „Interviews”. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 423-435.
- Michońska-Stadnik, A. (2009): „Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych”. In: Pawlak, M. / Mystkowska-Wiertelak, A. / Pietrzykowska, A. (Hrsg.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań / Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. S. 97-106.
- Michońska-Stadnik, A. (2013): *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN] (2017): *Podstawa programowa z komentarzami. Język obcy nowożytny. Szkoła podstawowa IV-VIII*. URL: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny> [02.12.2019].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN] (2018): *Podstawa programowa z komentarzami. Język obcy nowożytny. Liceum / Technikum*. URL: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny> [02.12.2019].
- Mitterer, H. / McQueen, J. M. (2009): „Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception”. In: *PlosOne* 4/11. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007785>.
- Molzberger, G. (2007): *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Montero Perez, M. / Peters, E. / Clarebout, G. / Desmet, P. (2014): „Effects of Captioning on Video Comprehension and Incidental Vocabulary Learning”. In: *Language Learning and Technology* 18/1. S. 118-141.
- Montero Perez, M. / Peters, E. / Desmet, P. (2015): „Enhancing Vocabulary Learning Through Captioned Video: An Eye-Tracking Study”. In: *The Modern Language Journal* 99/2. S. 308-328.
- Montero Perez, M. / Van Den Noortgate, W. / Desmet, P. (2013): „Captioned Video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis”. In: *System* 41. S. 720-739.
- Montrul, S. (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Moonen, M. (2008): *Testing the Multi-Feature Hypothesis. Tasks, Mental Actions and Second Language Acquisition*. Dissertation. Utrecht: Universität Utrecht.
- Moonen, M. / de Graaff, R. / Westhoff, G. / Brekelmans, M. (2014): „The multi-feature hypothesis: Connectionists guidelines for L2 task design“. In: *Language Teaching Research* 18/4. S. 474-496.
- Mork tter, S. (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mu oz, C. (2017): „The role of age and proficiency in subtitle reading. An eye-tracking study“. In: *System* 67. S. 77-86.
- Myczko, K. (2009): „Kszta cenie nauczycieli j zyk w obcych i praktyka zawodowa“. In: Pawlak, M. / Mystkowska-Wiertelak, A. / Pietrzykowska, A. (Hrsg.): *Nauczyciel j zyk w obcych dzisiaj i jutro*. Pozna  / Kalisz: Wydzia  Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. S. 157-165.
- Myczko, K. (2013): „Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym“. In: *Lingwistyka Stosowana* 8. S. 93-102.
- Myczko, K. (2015): „Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner?“ In: *Glottodidactica* 42/2. S. 45-59. DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2015.42.2.4>.
- Nacher, A. (2011): „Serial 2.0 – model do składania“. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. S. 224-236.
- Naruszewicz-Duchli ska (2014): „Kultowo c jako sk adnik wizerunku medialnego seriali“. In: Krawczyk- askarzewska, A. / Naruszewicz-Duchli ska, A. / Przytu a, P. (Hrsg.): *Seriale w kontek cie kulturowym. B.3 Gatunki, konwergencja, recepcja*. Olsztyn: Instytut Polonistyki i Logopedii UWM. S. 175-189.
- Navarro, D. / Thornton, K. (2011): „Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning“. In: *System* 39. S. 290-301.
- Neuman, B. / Koskinen, P. (1992): „Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students“. In: *Reading Research Quarterly* 28/1. S. 95-106. DOI: <https://doi.org/10.2307/747835>.

- Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. (=Fernstudieneinheit 4). Kassel [u.a.]: Langenscheidt.
- Neves, J. (2009): „Interlingual Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing“. In: Díaz Cintas, J. / Anderman, G. (Hrsg.): *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. New York: Palgrave Macmillan. S. 151-169.
- Niemczyńska, A. (2011): „Dr House – demaskator amerykańskiej ‘kultury cynizmu’“. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. S. 74-83.
- Ogonowska, A. (2011): „Sophisticated crime story – przyczyny (potencjalnej) popularności gatunku w Polsce“. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. S. 10-26.
- Ośrodek Badania Opinii Publicznej [OBOP] (1997): *Dubbing w filmach fabularnych*. Warszawa.
- Otto, I. (2015): „Die Fernsehserie jenseits des Fernsehens. Arte und die Webserie *Addicts*“. In: Maeder, D. / Wentz, D. (Hrsg.): *Der Medienwandel der Serie. Navigationen 13/1*. Siegen: Universität Siegen. S. 127-141.
- Quaglio, P. (2008): „Television dialogue and natural conversation. Linguistic similarities and functional differences“. In: Ädel, A. / Reppen, R. (Hrsg.): *Corpora and Discourse. The Challenges of different settings*. (=Studies in Corpus Linguistics 31). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. 189-210.
- Quaglio, P. (2009): *Television Dialogue. The Sitcom ‘Friends’ vs. Natural Conversation*. (=Studies in Corpus Linguistics 36). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Paivio, A. (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Paivio, A. (2010): „Dual coding theory and the mental lexicon“. In: *The Mental Lexicon* 5/2. S. 205-230. DOI: <https://doi.org/10.1075/ml.5.2.04pai>.
- Pavesi, M. (2012): „The Potentials of Audiovisual Dialogue for Second Language Acquisition“. In: Alderete-Díez, P. / Incalcaterra McLoughlin, L. / Ni Dhonnchadha, L. / Ni Uigín, D. (Hrsg.): *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 155-174.
- Pavesi, M. / del Missier, F. / Porta, M. / Mosconi, M. (2010): „The cognitive effectiveness of subtitle processing“. In: *Media Psychology* 13. S. 243-272.

- Pavesi, M. / Perego, E. (2008): „Taylor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition”. In: Díaz Cintas, J. (Hrsg.): *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. S. 215-225.
- Pawłowska, M. (2016): „HBO – wzorzec współczesnej telewizji jakościowej”. In: *Zeszyty Prasoznawcze* 59/1. S. 32-50.
- Pemberton, L. / Fallahkhair, S. / Masthoff, J. (2005): „Learner Centred Development of a Mobile and iTV Language Learning Support System“. In: *Educational Technology & Society* 8/4. S. 52-63.
- Perego, E. / Taylor, Ch. (2009): „An analysis of the language of original and translated film: dubbing into English”. In: Freddi, M. / Pavesi, M. (Hrsg.): *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*. Bologna: CLUEB. S. 57-73.
- Peters, E. / Heynen, E. / Puimège, E. (2016): „Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions“. In: *System* 63. S. 134-148.
- Piazza, R. / Bednarek, M. / Rossi, F. (Hrsg.) (2011): *Telecinematic Discourse. Approaches to the Language of Films and Television Series*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Piątkowski, W. (2011): „Marketing telewizji, czyli dlaczego tylko niektóre serie odnoszą sukces“. In: Filiciak, M. / Giza, B. (Hrsg.): *Post-soap. Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. S. 208-223.
- Pieklarz, M. (2005): *Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pieklarz, M. (2010): „Über Stereotype nachdenken und reflektieren. Ein Plädoyer für eine reflexive Auseinandersetzung mit Stereotypen im philologischen Fremdsprachenunterricht. In: Myczko, K. (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. (=Posener Beiträge zur Germanistik 27). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 169-181.
- Platten, E. (2010): „Distanz- und Präsenzlernen”. In: Krumm H.-J. / Fandrych Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1192-1198.

- Polak, K. (1999): *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Poscheschnik, G. / Lederer, B. / Perzy, A. / Hug, T. (2010): „Datenerhebung und Datenaufbereitung”. In: Hug, T. / Poscheschnik, G. (Hrsg.): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: Huth & Roth. S. 99-110.
- Price, K. (1983): „Closed-captioned TV: An untapped resource.” In: *MATSOL Newsletter* 12/2. S. 1-8.
- Pudo, D. (2017): „Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki”. In: *Neofilolog* 48/1. (Themenschwerpunkt: *Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: uczeń*). S. 55-71.
- Puigdomènech, L. / Matamala, A. / Orero, P. (2010): „Audio description of films: state of the art and protocol proposal”. In: Bogucki, Ł. / Kredens, K. (Hrsg.): *Perspectives on Audiovisual Translation*. (=Łódź Studies in Language 20). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 27-43.
- Pujolà, J.-T. (2002): „CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program”. In: *ReCALL* 14/2. S. 235-262.
- Raciński, B. (2016): „W poprzednim sezonie... Krótka historia amerykańskiego serialu telewizyjnego”. In: *Zeszyty Prasoznawcze* 59/1. S. 16-31.
- Rallis, Sh. / Rossman, G. (2009): „Ethics and Trustworthiness”. In: Heigham, J. / Croker, R.: *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. Houndmills: Palgrave MacMillan. S. 263-287.
- Reber, A. S. (2003): „Implicit learning”. In: Nadel, L. (Hrsg.): *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Nature Publishing. S. 486-491.
- Rehbein, J. / Schmidt, T. / Meyer, B. / Watzke, F. / Herkenrath, A. (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*. (=Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, Nr. 56/2004). Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit. URL: http://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf [02.12.2019].
- Rędzioch-Korkuz, A. (2016): *Opera Surtitling as a Special Case of Audiovisual Translation. Towards a Semiotic and Translation Based Framework for Opera Surtitling*. (=Łódź Studies in Language 46). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

- Rędzioch-Korkuz, A. (2017): „Gaining more benefits from a film lesson: integrated subtitles“. In: Deckert, M. (Hrsg.): *Audiovisual Translation – Research and Use*. (=Łódź Studies in Language 53). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 273-288.
- Riehl, C. M. (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Riemer, C. (2010a): „Motivation“. In: Hallet, W. / Königs, F. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett – Kallmeyer. S. 168-172.
- Riemer, C. (2010b): „Motivierung“. In: Krumm H.-J. / Fandrych Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1152-1157.
- Riemer, C. (2014): „Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoç, N. / Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB. S. 15-31.
- Roche, J. (2005): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen / Basel: utb-basics-Francke Verlag.
- Rodgers, M. (2013): *English Language Learning Through Viewing Television: An Investigation of Comprehension, Incidental Vocabulary Acquisition, Lexical Coverage, Attitudes, and Captions*. Dissertation. Wellington: Victoria University of Wellington. URL: <https://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/2870/thesis.pdf?sequence=2> [02.12.2019].
- Rodgers, M. / Webb, S. (2016): „The Effects of Captions on EFL Learners’ Comprehension of English-Language Television Programs“. In: *CALICO Journal* 34/1. S. 20-38. DOI: <https://doi.org/10.1558/cj.29522>.
- Romero, L. (2011): „When Orality is Less Pre-fabricated: An Analytical Model for the Study of Colloquial Conversation in Audiovisual Translation“. In: Incalcaterra McLoughlin, L. / Biscio, M. / Mhainnín, M. A. N. (Hrsg.). *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 19-54.
- Rösler, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rupérez Micola, A. / Fenoll, A. A. / Banal-Estañol, A. / Bris, A. (2016): „TV or not TV? The impact of subtitling on English skills“. In: *Carlo Alberto Notebooks* 491.

- S. 1-31. URL: <https://www.carloalberto.org/wp-content/uploads/2018/11/no.491.pdf> [02.12.2019].
- Saeedi, Z. / Biri, A. (2016): „The Application of Technology in Teaching Grammar to EFL Learners: The Role of Animated Sitcoms“. In: *Teaching English with Technology* 16/2. S. 18-39.
- Schacter, D. L. (1998): „Memory and Awareness“. In: *Science* 280/5360. S. 59-60. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.280.5360.59>.
- Schade, U. (1992): *Konnektionismus. Zur Modellierung der Sprachproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schart, M. (2003): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schart, M. (2010): „Projektorientierung“. In: Krumm H.-J. / Fandrych Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1172-1176.
- Scheele, B. / Groeben, N. (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke Verlag.
- Scheele, B. / Groeben, N. (1998): „Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27. S. 12-32.
- Scheele, B. / Groeben, N. (2010): „Dialog-Konsens-Methoden“. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 506-523.
- Scheele, B. / Groeben, N. / Christmann, U. (2014): „Ein Alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik“. In: Scheele, B. (Hrsg.): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorf Münster. S. 152-195.
- Schleich, M. / Nesselhauf, J. (2016): *Fernsehserien. Geschichte, Theorie, Narration*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Schlobinski, P. (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schmelter, L. (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Schmelter, L. (2014): „Gütekriterien“. In: Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoç, N. / Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB. S. 33-45.
- Schmenk, B. (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, B. (2016): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen“. In: Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke Verlag. S. 367-372.
- Schmidt, R. (1990): „The Role of Consciousness in Second Language Learning“. In: *Applied Linguistics* 11/2. S. 129-158.
- Schmidt, R. (2001): „Attention“. In: Robinson, P. (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3-32.
- Schmidt, R. (2012): „Attention, awareness, and individual differences in language learning“. In: Chan, W. M. / Chin, K. N. / Bhatt, S. / Walker, I. (Hrsg.): *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education*. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 27-50.
- Schmidt, S. (2001): „Wortschatzerwerb beim Fernsehen?“. In: *Fremdsprachenunterricht* 45/2. S. 83-87.
- Schmidt, T. (2005): „Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandaufnahme“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/1. S. 1-23.
- Schneider, S. (2015): *Bilingualer Erstspracherwerb*. UTB-Band. München / Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Schorb, B. (2010): „Medienkompetenz“. In: Hüther, J. / Schorb, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 5. Auflage. München: kopaed. S. 257-262.
- Schreier, M. (2010): „Fallauswahl“. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 238-251.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Selting, M. / Auer, P. / Barden, B. / Bergmann, J. / Couper-Kuhlen, E. / Günthner, S. / Meier, Ch. / Quasthoff, U. / Schlobinski, P. / Uhmann, S. (1998):

- „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)“. In: *Linguistische Berichte* 173. S. 91-122.
- Settinieri, J. (2015): „Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon?“. In: Elsner, D. / Viebrock, B. (Hrsg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 17-35.
- Silberstein, D. (2015): „Der Einsatz der Fernsehserie ‘Berlin, Berlin’ für die Vermittlung von Modalpartikeln“. In: Hoffmann, S. / Stork, A. (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Günter Narr Verlag. S. 259-271.
- Sinadinović, D. (2013): „The importance of strategies in learning and acquiring medical English vocabulary“. In: *JAHR* 4/7. S. 273-291.
- Skuggevik, E. (2010): „A Typological Threesome: Subtitling, Interpretation and Voice-over. A Study of Symbiotic Translation Types“. In: Bogucki, Ł. / Kredens, K. (Hrsg.): *Perspectives on Audiovisual Translation*. (=Łódź Studies in Language 20). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 13-25.
- Sockett, G. (2011): „From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents“. In: *ASp Online* 60. S. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.2469>.
- Sokoli, S. (2006): „Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling“. In: *MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings*. Copenhagen. S.1-8. https://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf [02.12.2019].
- Sokoli, S. (2015): „ClipFlair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 127-147.
- Soler Pardo, B. (2013): „Translation Studies: An Introduction to the History and Development of (Audiovisual) Translation“. In: *Linguax. Revista de lenguas aplicadas* 6. Villanueva de la Cañada: Universidad Alfonso X el Sabio. S. 1-28. <https://revistas.uax.es/index.php/linguax/article/view/498> [27.03.2019].
- Sopata, A. (2009): *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Staiger, M. (2016): „Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht“. In: Frederking, V. / Krommer, A. / Mönius, T. (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 236-268.
- Stemmer, B. (2010): „A cognitive neuroscience perspective on learning and memory in aging“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/1. S. 7-25.
- Stipančević, A. (2014): „Die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* durch die Rezeption von Fernsehserien“. In: Tinnefeld, T. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. (=Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik 2). Saarbrücken: Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. S. 491-501.
- Stork, A. (2010): „‘Um sich vielleicht auch selber widerzuspiegeln.’ Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen mit Hilfe von Lerntagebüchern“. In: Myczko, K. (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. (=Posener Beiträge zur Germanistik 27). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 97-108.
- Stork, A. (2012): „Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Überlegungen zur Datenauswertung“. In: Cerri, Ch. / Jentges, S. / Stork, A. (Hrsg.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 88). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 69-82.
- Stork, A. (2017): *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*. (=Gießener Fremdsprachendidaktik: online 10). Gießen: Universitätsbibliothek. URL: <https://d-nb.info/1142736911/34> [02.12.2019].
- Streit, A. (2006): *Fremdheitskonzepte in Fernsehserien. Medienanalyse und Vorschläge zur Mediendidaktik im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (=Medien im Deutschunterricht 5). München: kopaed.
- Sundqvist, P. (2011): „A Possible Path to Progress: Out-of-school English Language Learners in Sweden“. In: Benson, P. / Reinders, H. (Hrsg.): *Beyond the Language Classroom: The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching*. New York: Pallgrave Macmillan. S. 106-118.

- Sundqvist, P. / Wikström, P. (2015): „Out-of-school digital gameplay and in-school vocabulary outcomes”. In: *System* 51. S. 65-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>.
- Surkamp, C. (2017a): „Filmdidaktik“. In: Surkamp, C. (Hrsg.): *Metzler Lexikon – Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 73-77.
- Surkamp, C. (2017b): „Filmkompetenz“. In: Surkamp, C. (Hrsg.): *Metzler Lexikon – Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 77-78.
- Swain, M. (1985): „Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. In: *Input in Second Language Acquisition* 15. S. 165-179.
- Sydorenko, T. (2010): „Modality of Input and Vocabulary Acquisition”. In: *Language Learning and Technology* 14/2. S. 50-73.
- Szarkowska, A. (2009): „The Audiovisual Landscape in Poland at the Dawn of the 21st Century”. In: Goldstein, A. / Golubović, B. (Hrsg.): *Foreign Language Movies – Dubbing vs. Subtitling*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. S. 185-201.
- Szarkowska, A. / Laskowska, M. (2014). *Jakie powinny być napisy? Raport z badania preferencji widzów dotyczących napisów telewizyjnych*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. URL: http://avt.ils.uw.edu.pl/files/2014/09/Wyniki-ankiety-o-napisach_Polska_FINAL.pdf [02.12.2019].
- Talaván, N. (2010): „Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications”. In: Díaz Cintas, J. / Matamala, A. / Neves, J. (Hrsg.): *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. New York: Rodopi. S. 285-299.
- Talaván, N. / Ávila-Cabrera, J. (2015): „First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 Didactic Tools”. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 149-172.
- Talaván Zanón, N. (2006): „Using subtitles to enhance foreign language learning”. In: *Porta Linguarum* 6. S. 41-52.
- Talaván Zanón, N. (2011): „A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition”. In: Incalcaterra-McLoughlin, L. / Biscio, M. /

- Áine Ní Mhainnín, M. (Hrsg.): *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 197-217.
- Taylor, G. (2005): „Perceived processing strategies of students watching captioned video”. In: *Foreign Language Annals* 38/3. S. 422-427.
- Thaler, E. (2007): „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4. S. 12-17.
- Thaler, E. (2010a): „Filmdidaktik“. In: Hallet, W. / Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett – Kallmeyer. S. 142-146.
- Thaler, E. (2010b): „*Film-based Language Learning* – im und außerhalb des Klassenzimmers“. In: Gehring, W. / Stinshoff, E. (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Schroedel – Klinkhardt. S. 105-112.
- Thaler, E. (2014): *Teaching English with Films*. Stuttgart: Ferdinand Schöning.
- Thompson, R. (1996): *Television's Second Golden Age: From Hill Street Blues to ER*. New York: Continuum.
- Toffoli, D. / Sockett, G. (2010): „How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools”. In: *ASp Online* 58. S. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.1851>.
- Tomaszkiewicz, T. (2001): „La Structure des Dialogues Filmiques: Conséquences pour le Sous-titrage“. In: Ballard, M. (Hrsg.): *Oralité et traduction*. Arras: Artois Presses Université. S. 381-399.
- Tomaszkiewicz, T. (2006): *Przekład audiowizualny*. Warszawa: PWN.
- Tomaszkiewicz, T. (2010): „Areas of untranslatability in audiovisual transfers”. In: Bogucki, Ł. / Kredens, K. (Hrsg.): *Perspectives on Audiovisual Translation*. (=Łódź Studies in Language 20). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. S. 93-106.
- Tschirner, E. (2011): „Video clips, input processing and language learning”. In: Chan, W. M. / Chin, K. N. / Nagami, M. / Suthiwan, T. (Hrsg.): *Media in Foreign Language Teaching and Learning*. Boston: De Gruyter Mouton. S. 25-42.
- Turner, G. / Tay, J. (Hrsg.) (2009): *Television Studies after TV. Understanding Television in the Post-Broadcast Era*. New York, London: Routledge.
- Ullman, M. (2001): „The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model”. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 4/1. S. 105-122.

- Umino, T. (2011): „Learning how to learn with media: A case of L2 group self-instruction”. In: Chan, W. M. / Chin, K. N. / Nagami, M. / Suthiwan, T. (Hrsg.): *Media in Foreign Language Teaching and Learning*. Boston: De Gruyter Mouton. S. 189-216.
- Van Lommel, S. / Laenen, A. / d’Ydewalle, G. (2006): „Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes”. In: *British Journal of Educational Psychology* 76. S. 243-258.
- Vanderplank, R. (1988): „The value of teletext sub-titles in language learning”. In: *ELT Journal* 42/4. S. 272-281.
- Vanderplank, R. (1990): „Paying attention to the words: Practical and theoretical problems in watching television programmes with uni-lingual (CEEFAQ) subtitles”. In: *System* 18/2. S. 221-234.
- Vanderplank, R. (2010): „Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning”. In: *Language Teaching* 43/1. S. 1-37.
- Vanderplank, R. (2015): „Thirty Years of Research into Captions/Same Language Subtitles and Second/Foreign Language Learning: Distinguishing between ‘Effects of’ Subtitles and ‘Effects with’ Subtitles for Future Research”. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern, Oxford [u.a.]: Peter Lang. S. 19-40.
- Vanderplank, R. (2016): *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Vanderplank, R. (2019): „‘Gist watching can only take you so far’: attitudes, strategies and changes in behaviour in watching films with captions”. In: *The Language Learning Journal*. S. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610033>.
- Victori, M. / Lockhart, W. (1995): „Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning“. In: *System* 23. S. 223-234.
- Viebrock, B. (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wagner, E. (2007): „Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test”. In: *Language Learning and Technology* 11/1. S. 67-86.

- Wang, H. (2007): „The effects of captions on Chinese EFL students incidental vocabulary acquisition”. In: *CELEA Journal* 30/4. S. 9-16.
- Wang, Y. (2012): „Learning L2 Vocabulary with American TV Drama. From the Learner’s Perspective“. In: *English Language Teaching* 5/8. S. 217-225.
- Warneke, D. (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Dissertation. Kassel: Kassel University Press. URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf> [02.12.2019].
- Webb, S. (2010): „A corpus driven study of the potential for vocabulary learning through watching movies“. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 15/4. S. 497-519. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.03web>.
- Webb, S. (2015): „Extensive Viewing. Language Learning Through Watching Television“. In: Nunan, D. / Richards, J. (Hrsg.): *Language Learning Beyond the Classroom*. New York, London: Routledge. S. 159-168.
- Webb, S. / Rodgers, M. (2009a): „The vocabulary demands of television programs“. In: *Language Learning* 59/2. S. 335-366.
- Webb, S. / Rodgers, M. (2009b): „The lexical coverage of movies“. In: *Applied Linguistics* 30/3. S. 407-427. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amp010>.
- Weber, T. / Junklewitz, Ch. (2008): „Das Gesetz der Serie - Ansätze zur Definition und Analyse“. In: *MEDIENwissenschaft* 1. S. 13-31.
- Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.) (2010): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.
- Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.) (2015): *Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen*. Wien: Praesens Verlag.
- Wenden, A. (1986): „What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts“. In: *Applied Linguistics* 7/2. S. 186-205.
- Wenden, A. (1999): „An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics“. In: *System* 27/4. S. 435-441.
- Werbińska, D. (2006): *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2011): „Nauczyciel języka obcego a subiektywne teorie studentów w kontekście indywidualnych potrzeb edukacyjnych“. In: Knieja, J. / Piotrowski, S. (Hrsg.): *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O*

- kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. S. 131-144.
- Westhoff, G. (2006): „Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben”. In: Krumm, H.-J. / Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2015. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck: Studienverlag. S. 59-72.
- Wilczyńska (2011): „Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych”. In: Pawlak, M. (Hrsg.): *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań / Kalisz / Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. S. 47-63.
- Winke, P. / Gass, S. / Sydorenko, T. (2010): „The effects of captioning videos used for foreign language listening activities”. In: *Language Learning & Technology 14/1*. S. 65-86.
- Winke, P. / Gass, S. / Sydorenko, T. (2013): „Factors influencing the use of captions by foreign language learners: An eye-tracking study”. In: *The Modern Language Journal 97/1*. S. 254-275.
- Winke, P. / Goertler, S. (2008): „Did We Forget Someone? Students' Computer Access and Literacy for CALL”. In: *CALICO Journal 25/3*. S. 482-509. URL: <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.25.3.482> [02.12.2019].
- Winzer-Kiontke, B. (2008): *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Theoretische Grundlagen und praktische Implikationen am Fallbeispiel einer norwegischen Deutschlehrerin*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Wisniewska, N. / Mora, J. C. (2018): „Pronunciation learning through captioned videos”. In: Lewis, J. (Hrsg.): *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference*. Ames: Iowa State University. S. 204-215.
- Witkowska, M. (2014): *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*. Dissertation. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10406/1/Magdalena_Witkowska_Refleksyjnosc_u_nauczycieli.pdf [02.12.2019].
- Würffel, N. (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr Verlag.

- Xu, A. (2014): *Kreative Medienkompetenz für German Studies in China. Am Beispiel des Einsatzes von Filmen*. Dissertation. Berlin: Technische Universität Berlin. Maschinenschrift.
- Yekta, R. R. / Ketabi, S. / Tavakoli, M. (2012): „Change of the state representation of words in viewing instantaneous speech texts“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 22/1. S. 88-104.
- Yin, R. (2003): *Case Study Research: Design and Methods*. 3. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zabalbeascoa, P. / González-Casillas, S. / Pascual-Herce, R. (2015): „Bringing the SLL Project to Life: Engaging Spanish Teenagers in Learning While Watching Foreign Language Audiovisuals“. In: Gambier, Y. / Caimi, A. / Mariotti, C. (Hrsg.): *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Bern [u.a.]: Peter Lang. S. 105-126.
- Zawadzka, E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zinn, B. (2013): *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden. Empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen Lernender*. Münster / New York: Waxmann Verlag.
- Zürcher, R. (2007): *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. (=Materialien zur Erwachsenenbildung 2). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Zwengel, A. (2018): „Sprachliche Vielfalt in der TV-Serie ‚Lindenstraße‘. Zur Förderung der Akzeptanz einer neuen gesellschaftlichen Praxis“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55/2. S. 82-90. URL: <https://www.DaFdigital.de/DaF.02.2018.082> [02.12.2019].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Übersicht der Seriengenres nach Genremerkmalen.....	30
Abb. 2 Kompetenzfelder in den Fächern sprachlicher Bildung.....	48
Abb. 3 Dominierende Übersetzungsmodi im Fernsehen in den Ländern der EU	137
Abb. 4 Dominierende Übersetzungsmodi im Kino in den Ländern der EU.....	138
Abb. 5 Der zwei-phasige Forschungsprozess im Rahmen des FST	206
Abb. 6 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns.....	233
Abb. 7 Dimensionen zur Beschreibung von Tagebuchformen.....	236
Abb. 8 Beispiel für die Darstellung der Relation „oder“ - Auszug aus dem Strukturbild von Maria.....	246
Abb. 9 Strukturbild der Subjektiven Theorie von Anna	275
Abb. 10 Strukturbild der Subjektiven Theorie von Maria	284
Abb. 11 Strukturbild der Subjektiven Theorie von Robert.....	296
Abb. 12 Strukturbild der Subjektiven Theorie von Barbara	308
Abb. 13 Strukturbild der Subjektiven Theorie von Bernard.....	316

Zusammenfassung in Polnisch – Streszczenie w języku polskim

Nauka języków obcych poprzez oglądanie seriali. Subiektywne teorie osób uczących się

Przedmiotem rozprawy jest samodzielna nauka języka obcego poprzez oglądanie obcojęzycznych seriali telewizyjnych z perspektywy osób uczących się i w świetle ich teorii subiektywnych. Serial jako gatunek filmowy zyskuje na popularności wśród polskich odbiorców, czego dowodzą regularnie prowadzone badania oglądalności oraz ich wyniki (por. np. Jaworska 2011 lub cotygodniowe raporty Nielsen Media). Coraz więcej osób spędza czas wolny, oglądając seriale obcojęzyczne nie tylko dla rozrywki, lecz także aby rozwinąć własne umiejętności językowe. W centrum mojego zainteresowania znajdują się osoby dorosłe, które oglądają seriale w ramach samodzielnej, nieformalnej nauki języka obcego oraz ukończyły formalną edukację szkolną. W mojej pracy stawiam następujące pytania badawcze:

- 1) Jakie teorie subiektywne prezentują dorośli uczący się w Polsce nt. uczenia się języka obcego poprzez oglądanie seriali telewizyjnych (w oryginalnej wersji językowej bądź z tłumaczeniem)?
- 2) Jak wygląda ich samodzielne uczenie się podczas oglądania seriali?

W szczególności interesują mnie następujące aspekty:

- Co uczestnicy badania rozumieją pod pojęciem *serial telewizyjny* oraz jakie zalety i wady oglądania seriali dostrzegają dla nauki języka obcego?
- Jakie cele przyświecają osobom samodzielnie uczącym się języka obcego?
- Dlaczego wybierają właśnie gatunek serialu do realizacji stawianych przez siebie celów?
- Jakie typy seriali preferują oraz czy, a jeśli tak, to z jakich form tłumaczenia audiowizualnego korzystają (np. napisy interlingwalne)?
- Jak wygląda ich proces samodzielnego uczenia się? Czy podczas oglądania seriali podejmują dodatkowe czynności?
- Jak opisują i wyjaśniają proces przyswajania języka?
- W jakim stopniu uważają tę metodę samodzielnej nauki za efektywną?

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania przeprowadzono empiryczne badania jakościowe w ramach *Programu Badawczego Teorii Subiektywnych*

(*Forschungsprogramm Subjektive Theorien*, por. Groeben et al. 1988, Groeben / Scheele 2010, Scheele / Groeben 1998), których wyniki prezentowane są w niniejszej pracy.

Rozprawa składa się z ośmiu rozdziałów. Pierwsze pięć rozdziałów stanowi teoretyczną część pracy, w której kolejno omówione zostały podstawowe pojęcia i zagadnienia, tj. *serial telewizyjny*, wykorzystywanie seriali w nauczaniu i uczeniu się języka obcego, *nauka samodzielna* i *autonomia*, opis form tłumaczenia audiowizualnego i ich wpływu na przyswajanie języka obcego oraz *teorie subiektywne* według Groeben i współpracowników (1988). Rozdział szósty rozpoczyna empiryczną część pracy. Zawiera szczegółowo omówiony plan badawczy niniejszej rozprawy oraz opis przebiegu badań pilotażowych i właściwych. Kolejne dwa rozdziały poświęcone są odpowiednio przedstawieniu wyników przeprowadzonych badań oraz ich podsumowaniu. Ostatni rozdział zawiera również wnioski i uwagi końcowe.

W pierwszym rozdziale przywołano definicje i typologie seriali telewizyjnych z perspektywy medioznawczej (por. m.in. Hickethier 1991, Schleich / Nesselhauf 2016, Weber / Junklewitz 2008). Oprócz omówienia dystynktywnych cech i form serialu w rozdziale tym przywołana została dyskusja tocząca się w literaturze przedmiotu dotycząca tzw. „jakościowych seriali telewizyjnych” (*quality television series*²³⁶). Emisja tego rodzaju seriali doprowadziła do znaczącego wzrostu oglądalności badanego gatunku filmowego. W rozdziale pierwszym przedstawiono również dane oglądalności seriali wśród polskich widzów oraz wyjaśniono zjawisko fandumu.

W drugim rozdziale przedstawiono przegląd teorii i badań dotyczących wpływu mediów audiowizualnych, przede wszystkim filmów (w tym seriali telewizyjnych jako gatunku filmowego) na przyswajanie języka obcego. Potencjał mediów audiowizualnych, a w szczególności seriali telewizyjnych, w uczeniu się i dydaktyce języka obcego został omówiony z perspektywy poszczególnych kompetencji językowych oraz pozajęzykowych (tj. kulturowych i medialnych). Ponadto w obrębie rozdziału przedstawiono skrótowo różne typy zadań językowych opierających się na wykorzystaniu materiału audiowizualnego na zajęciach języka obcego. Pomimo tego, że niniejsza rozprawa dotyczy samodzielnego uczenia się języków obcych, perspektywa dydaktyczna oraz omówienie różnych sytuacji uczeniowych pokazują kontekst, w którym uczący się zdobywali doświadczenie oraz uczyli się technik i strategii pozwalających na korzystanie z materiałów audiowizualnych w celu rozwijania kompetencji językowych.

²³⁶ Tam, gdzie w moim odczuciu polskie określenie nie jest precyzyjne, podaję w nawiasie pojęcie w języku angielskim, który jest w tych przypadkach językiem pochodzenia terminów.

Na zajęciach w ramach edukacji formalnej uczący się dokonywali pierwszych ocen, poddawali je refleksji oraz kształtowali swoje poglądy i nastawienie do korzystania z materiałów audiowizualnych podczas uczenia się.

Kolejny rozdział poświęcony jest pojęciom *samodzielnego uczenia się* (*self-directed learning*) oraz *autonomii* w kontekście uczenia się języka obcego. Oba rozumiane są w niniejszej pracy w oparciu o definicje Henri Holec'a (por. 1981: 3). Według Holec'a samodzielne uczenie się to proces, w którym uczący się samodzielnie planuje, organizuje i ewaluje proces uczenia się, bez pomocy i udziału nauczyciela. Z kolei autonomia to zdolność przejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Ponadto może być rozwijana na zajęciach języka obcego, a jej najwyższy stopień manifestuje się w podejmowaniu przez uczącego się samodzielnej nauki, tj. przejęciu pełnej odpowiedzialności za wszystkie etapy procesu uczenia się. W ramach trzeciego rozdziału, oprócz rozważań teoretycznych nad wspomnianymi pojęciami, przywołano wyniki badań poświęconych samodzielnemu uczeniu się języków obcych w dobie digitalizacji, globalizacji i rozwoju technologii komunikacyjnych. Prezentowane wyniki ukazują, jakie media i materiały wybierają dorośli uczący się, w jaki sposób realizują proces uczenia się oraz jakie mają opinie i przekonania dotyczące korzystania z mediów audiowizualnych podczas samodzielnego uczenia się.

W centrum rozdziału czwartego znajdują się różne formy tłumaczenia audiowizualnego oraz ich wpływ na akwizycję języka obcego. Zrozumienie filmu w języku obcym sprawia trudności wielu uczącym się, w szczególności tym, którzy wykazują się jedynie podstawową znajomością języka. Korzystanie z tłumaczenia audiowizualnego przez widza, np. w formie napisów intralingwalnych, umożliwia mu zrozumienie fabuły, przy jednoczesnym czerpaniu z bogatego inputu językowego oraz przyjemności z samego oglądania serialu. Wpływ poszczególnych technik tłumaczenia audiowizualnego na akwizycję języka omawiany jest pod kątem poszczególnych kompetencji językowych. W ramach rozdziału zaprezentowano również wyniki badań poświęconych subiektywnym opiniom widzów-uczących się o wpływie tłumaczenia na odbiór filmu i na przyswajanie języka.

W piątym rozdziale poruszono problematykę *teorii subiektywnych* wg Groeben i współpracowników (por. 1988), która stanowi teoretyczną podstawę moich badań empirycznych, natomiast ze związanego z nią programu badawczego korzystam w części metodologicznej pracy. Według definicji autorów (por. 1988: 22) teorie subiektywne odnoszą się do procesów poznawczych dotyczących postrzegania siebie i świata,

i analogicznie do teorii obiektywnych (tj. naukowych) spełniają funkcje wyjaśniania, prognozowania oraz „technologii”, tj. czynnika, który wywiera wpływ na podejmowane przez daną osobę działania. Teorie subiektywne są złożonym konstruktem i zawierają (przynajmniej implicytne) struktury argumentacyjne. Teoria może zostać uświadomiona, zaktualizowana i zrekonstruowana w procesie dialog-konsens między badanym a badaczem. Według Groeben i współpracowników zrekonstruowane teorie należy następnie zweryfikować pod kątem ich adekwatności względem rzeczywistości, aby stwierdzić, czy daną teorię subiektywną można ewentualnie przyjąć także jako „obiektywną” (Groeben et al. 1988: 21, por. też Groeben / Scheele 2010: 154). Z eksplikacji konstruktów teorii subiektywnych wyłania się dwuetapowy proces badawczy, który obejmuje w pierwszym kroku rekonstrukcję teorii, w drugim natomiast jej weryfikację z perspektywy badacza. Proces ten został nazwany przez Groeben i współpracowników (1988) *Programem Badawczym Teorii Subiektywnych* (*Forschungsprogramm Subjektive Theorien*). Postulat weryfikacji teorii subiektywnych względem podejmowanych przez badanego działań spotkał się w literaturze przedmiotu z dużą krytyką (por. m.in. Caspari 2003, Kallenbach 1996, Martinez 2008). Relacje między płaszczyzną procesów kognitywnych i mentalnych reprezentacji u danej osoby a płaszczyzną jej zachowania i podejmowanych przez nią działań od wielu lat są przedmiotem badań. Z perspektywy badacza niezwykle trudno jest stwierdzić, dlaczego w danej sytuacji osoba obserwowana zachowała się w dany a nie inny sposób. Wielu badaczy uważa, że działanie odbiegające od uprzednio zrekonstruowanej teorii subiektywnej nie powinno jej podważać. Ponadto poprzez obserwacje i testowanie teoria traci swój subiektywny charakter. Dlatego w wielu badaniach poświęconych teoriom subiektywnym uczących się bądź nauczycieli języka obcego wprowadzone zostały modyfikacje we wspomnianym programie badawczym. W rozdziale piątym oprócz rozważań teoretycznych zreferowano zatem wybrane prace z tego obszaru.

W rozdziale szóstym zaprezentowano plan przeprowadzonych badań empirycznych wraz z uzasadnieniem wyboru i opisem każdego z narzędzi badawczych. Badania wpisują się w podejście jakościowe i zostały osadzone w ramach *Programu Badawczego Teorii Subiektywnych* (Groeben et al. 1988), zmodyfikowanego do celów niniejszej rozprawy. Jako instrumenty badawcze wykorzystałam dzienniki oglądania seriali, częściowo ustrukturyzowane wywiady indywidualne oraz tzw. heidelberską technikę układania struktur (*Heidelberger Struktur-Lege-Technik*, Scheele / Groeben 2010). Wzorem wielu innych prac badawczych (por. m.in. Berndt 2003, Caspari 2003,

Kallenbach 1996, Kursiša 2012, Martinez 2008) nie weryfikowałam teorii subiektywnych względem podejmowanych przez badanego działań. Zalecana przez Groeben i współpracowników obserwacja nie ma zastosowania w niniejszej pracy ze względu na samodzielny i nieformalny charakter procesu uczenia się. Ponadto w centrum mojego zainteresowania znajdują się teorie subiektywne badanych, a nie ich konfrontacja z rzeczywistością. Zamiast obserwacji z perspektywy badaczki zastosowałam poprzedzając wywiad auto-obserwację w grupie badanych w postaci regularnego prowadzenia dziennika oglądania seriali. Dzięki temu jeszcze przed rekonstrukcją własnych teorii subiektywnych osoby badane miały możliwość poddania własnych działań ogólnej auto-obserwacji i refleksji. Przeprowadzone przeze mnie badania rozumiem jako studium indywidualnych przypadków. W celu wyłonienia osób do badania zastosowałam kwestionariusz, który udostępniłam online na forach poświęconych nauce języków obcych oraz na forach fanów seriali, rozesłałam mailowo do instytucji oferujących kursy ogólnojęzykowe jak i w zakresie języków specjalistycznych, a także rozdałam w wersji drukowanej. Spośród 73 wypełnionych kwestionariuszy, wyłoniłam osiem osób, które wzięły udział w badaniu i których przypadki poddałam analizie. Przypadki dobierane były zgodnie z kryterium największej różnorodności względem następujących aspektów: wiek, płeć, nabywany język obcy i poziom jego znajomości, wykształcenie (stopień i kierunek) oraz stawiane sobie przez badanych cele dotyczące nauki języka obcego, a także wybierane przez nich wersje językowe oglądanych seriali. Dobór przypadków nie był zawężony do żadnego konkretnego obszaru terytorialnego, lecz obejmował całą Polskę. Rozdział szósty zawiera ponadto opis badania pilotażowego i przebieg analizy danych.

Wyniki analizy pięciu z ośmiu badanych przypadków przedstawiono w siódmym rozdziale niniejszej pracy. Wybór pojedynczych przypadków do prezentacji jest częstym zabiegiem w pracach empirycznych dotyczących teorii subiektywnych. Zawężenie prezentacji służy ograniczeniu dużej ilości danych jakościowych tak, by uczynić je przystępnymi dla czytelników. Każdy z przypadków opisałam w następujący sposób: Najpierw opisałam sytuację, w których zbierane były dane. Proces badawczy w każdym przypadku trwał od kilku tygodni do kilku miesięcy. Następnie przedstawiłam profil osoby badanej zawierający jej biografię językową oraz przyzwyczajenia związane z oglądaniem seriali. Kolejnym krokiem było dokonanie szczegółowego opisu zrekonstruowanej teorii subiektywnej. Opis wieńczy zdjęcie przedstawiające strukturę zrekonstruowanej teorii, stworzonej przy zastosowaniu heidelberskiej techniki układania

struktur. Należy podkreślić, że przedstawione wyniki analizowane i prezentowane są w obrębie pojedynczych przypadków, a nie zestawione i porównywane ze sobą. Zawarty w pojęciu atrybut „subiektywny” nie pozwala na agregacje, porównywanie i generalizowanie zdobytych wyników.

Końcowy rozdział poświęcony jest podsumowaniu i dyskusji zgromadzonych wyników. Ze względu na indywidualny charakter badania oraz odniesienie wyników do teorii subiektywnych, nie dokonywałam analizy porównawczej badanych. Odpowiedzi na pytania badawcze w każdym przypadku są różne i nie da się ich uogólnić. Przykładowo na pytanie, co badani rozumieją pod pojęciem *serial*, Anna²³⁷ odpowiedziała, że jest to historia podzielona na odcinki (por. rozdz. 7.1.3.), z kolei Bernard uważa, że jest to program telewizyjny, nakręcony w celu generowania zysków, który został określony mianem serialu przez producentów (por. rozdz. 7.5.3.). Wyniki pokazały też, że każdy z uczestników badania stawia sobie inne cele i podejmuje odmienne czynności służące lepszemu zrozumieniu tekstu, jakim jest serial lub czynności służące nauce. Chociaż nie dokonałam analizy porównawczej przypadków, to podjęłam próbę porównania zgromadzonych wyników z wiedzą teoretyczną i badaniami empirycznymi z literatury fachowej.

Analiza przypadków potwierdziła, że badaną i opisywaną przez badanych sytuację uczeniową można przyporządkować pojęciu *samodzielnego uczenia się języka obcego*. Uczący się samodzielnie planują i realizują proces uczenia się oraz poddają go refleksji. Opisywane sytuacje jednakże nie zawsze spełniają kryterium autoewaluacji, uważane przez Holec’a za jedno z najważniejszych pojęć w definicji *samodzielnego uczenia się* (por. Holec 1981: 18). Ponadto materiały do nauki (tj. seriale) pełnią u badanych często nadrzędną rolę wobec celów dotyczących uczenia się języka obcego oraz determinują pozostałe wybory i aspekty sytuacji uczeniowej. Opisywane przez osoby badane sytuacje odpowiadają wprowadzonemu przez Bensona pojęciu „samodzielnego naturalistycznego uczenia się” (2011: 11, *self-directed naturalistic learning*). Według Bensona pojęcie to dotyczy „naturalnych” sytuacji uczeniowych, w których cel uczenia się i punkt ciężkości może przesunąć się z nauki na rozrywkę lub inne aspekty.

Analiza indywidualnych przypadków wskazała, jakie zalety wynikające z cech gatunkowych mają, z perspektywy osób badanych, seriale dla nauki języka obcego.

²³⁷ Każdej osobie badanej został nadany pseudonim.

Według badanych jedną z najważniejszych cech stanowi długi czas trwania seriali, który przekłada się na dużą ilość materiału do nauki. Dramaturgia i stosowane przez twórców zabiegi filmowe sprawiają również, że widzowie-uczący się utrzymują regularny kontakt z językiem obcym i dzięki temu mogą rozwijać wielorakie kompetencje językowe (od słuchania poprzez słownictwo do mówienia i czytania) oraz kulturowe. Poza tym, według badanych, seriale zawierają „autentyczny”, „żywy język” w przeciwieństwie do języka prezentowanego w wielu podręcznikach. Wybierane przez badanych wersje językowe odpowiadają zaleceniom płynącym z literatury fachowej. Osoby na podstawowym poziomie znajomości języka wybierają napisy interlingwalne (Bernard, Anna), natomiast badani na poziomie zaawansowanym bądź średniozaawansowanym korzystają z napisów intralingwalnych (Barbara, Robert) lub rezygnują z napisów (Maria). Każda z osób szczegółowo uzasadniła swój wybór (por. podrozdziały poświęcone prezentacji poszczególnych teorii subiektywnych). Interesującą obserwacją jest fakt, że żaden z uczestników badania nie korzysta z tradycyjnego odbiornika telewizyjnego. Każdy z nich uzyskuje dostęp do produkcji serialowych poprzez serwisy lub aplikacje internetowe, co umożliwia im także wybór preferowanej wersji językowej.

Uczenie się poprzez oglądanie seriali telewizyjnych postrzegane jest przez wszystkie osoby badane jako przyjemne i motywujące. Wartość rozrywkowa seriali zachęca i skłania do dalszej nauki. Oglądanie ich postrzegane jest przez badanych jako metoda „dwa w jednym”, która z jednej strony pozwala się odprężyć, a z drugiej przynosi wymierne efekty w zakresie rozwoju kompetencji językowych i pozajęzykowych. Dodatkowe czynności służące nauce, poza samym oglądaniem, są wprawdzie podejmowane, ale dość rzadko (najczęściej po zakończeniu seansu). Według badanych wpływają one negatywnie na odczuwanie przyjemności z oglądania serialu. Uczestnicy badania doceniają odmienny charakter tej formy samodzielnego uczenia się od nauki formalnej, określanej przez nich jako „szkolnej”. Nie czują się przymuszani, proces uczenia się wydaje się im być bardziej atrakcyjny. Porównując wyniki analiz pojedynczych przypadków można zauważyć odmienny stosunek badanych do relacji „nauka – rozrywka”. Część osób (Bernard, Robert) traktuje oglądanie obcojęzycznych seriali jako rozrywkę, podczas której można udoskonalić swoje kompetencje językowe, pozostali (Anna, Maria, Barbara) postrzegają konsumpcję seriali jako przyjemną formę uczenia się języka obcego lub mają inne nastawienie w zależności od sytuacji.

Na podstawie zrekonstruowanych teorii subiektywnych można wyróżnić pięć podejść (motta), którymi kierują się badani w swoim działaniu: Anna wyznaje zasadę

„**ucząc się bawić, bawić się uczyć**”. W zależności od sytuacji, humoru i nastawienia przesuwając punkt ciężkości, tj. traktuje konsumpcję seriali albo jako formę przyjemnej nauki albo jako przyjemność / rozrywkę połączoną z nauką. Według Marii, widz zawsze nauczy się czegoś podczas oglądania obcojęzycznych produkcji serialowych, dlatego określa tę formę uczenia się jako „**dwa w jednym**”. Jej wysoka motywacja do uczenia się, a z drugiej strony chęć oglądania popularnych, cieszących się wśród widzów i krytyków dobrą opinią seriali, skłaniają ją między innymi do tego, by oglądać anglojęzyczne produkcje serialowe z niemieckim dubbingiem w celu rozwijania kompetencji językowych w zakresie języka niemieckiego. Dla Roberta „**liczy się treść**” serialu, która jest dla niego punktem wyjścia do poszerzania własnej wiedzy kulturowej i udoskonalania kompetencji językowych. Ponadto, pomimo bardzo dobrej znajomości języka angielskiego, zawsze wybiera napisy intralingwalne, by móc wychwycić każde nowe słowo i zagwarantować sobie niemalże całkowite zrozumienie tekstu. Barbara wykazuje w swoim podejściu pewną dozę sceptycyzmu, na zasadzie „owszem, ale...”. Według niej można dzięki regularnemu oglądaniu seriali podnieść swój poziom języka obcego, ale wymaga to dodatkowej pracy i wysiłku, którego jednak ona nie zawsze jest gotowa i chętna się podjąć. Poza tym, jej zdaniem, różne inne metody mogą okazać się bardziej efektywne. Nauka poprzez oglądanie seriali to dla niej „**bierna forma uczenia się**”. Bernard reprezentuje zupełnie odmienne podejście w porównaniu do pozostałych teorii subiektywnych. Uważa, że oglądanie seriali to nie uczenie się, lecz rozrywka, a nabywanie języka to „**bonus, efekt uboczny**”.

Mimo stawiania sobie celów dotyczących uczenia się języka obcego oraz podejmowania samodzielnego planowania i organizacji procesu uczenia się, wszyscy badani uważają, że samo oglądanie seriali telewizyjnych w języku obcym nie jest wystarczające i nie przynosi zadowalających efektów. Z jednej strony twierdzą, że dzięki regularnemu oglądaniu seriali poprawili swoją znajomość języka, a także języków obcych, z drugiej strony każdy z nich widzi potrzebę uzupełniania tej formy samodzielnego uczenia się nauką formalną lub taką, która ustrukturyzowana jest przez określony program nauczania i uczenia się (np. kursy językowe, lekcje indywidualne, nauka samodzielną z podręcznikiem). Zdaniem badanych, rezygnacja z innych metod uczenia się i ograniczenie się jedynie do konsumpcji seriali skutkowałoby utrzymaniem wyjściowego poziomu językowego bądź jego nieznacznym podwyższeniem.

Przeprowadzone przeze mnie badania mają charakter jakościowy. Wyniki studium przypadku oferują wgląd w ukryte i indywidualne struktury kognitywne osób,

które wzięły udział w badaniu – w formie teorii subiektywnych. Pozwoliły na poznanie ich motywów, przekonań i form działania. Warto byłoby podjąć dalsze badania ilościowe w grupie docelowej osób dorosłych, w szczególności tych, którzy ukończyli formalną edukację i kontynuują naukę w formie samodzielnego uczenia się. Należałoby ustalić, jakie cele sobie najczęściej stawiają, jakie strategie i techniki uczenia się stosują oraz jakie wersje językowe wybierają, a w szczególności – dlaczego. Zebrane przeze mnie dane jakościowe oraz prezentowane w literaturze dane ilościowe mogą posłużyć jako punkt wyjścia do opracowania koncepcji dydaktycznych opartych na wykorzystaniu serialu jako gatunku filmowego na zajęciach języka obcego. Wydaje mi się, że dydaktyzacja seriali powinny kłaść nacisk nie tylko na rozwój poszczególnych kompetencji językowych i/lub kulturowych, lecz także służyć rozbudowie kompetencji medialnej oraz przekazywać wiedzę o strategiach i technikach uczenia się przy wykorzystaniu mediów audiowizualnych. Ponadto powinny uświadamiać uczącym się wpływ różnych technik tłumaczenia audiowizualnego na procesy nabywania języka obcego i omawiać zarówno ich zalety jak i wady. Ciekawą techniką pracy z serialem obcojęzycznym jest wykorzystanie inteligentnych napisów, które dedykowane są właśnie nauce języka obcego. Warto byłoby porównać w ramach badań empirycznych inteligentne napisy z tradycyjnymi w kontekście uczenia się języka obcego. Na uwagę zasługuje też pogląd większości badanych, że seriale mogą służyć do rozwijania produktywnych sprawności językowych. To otwiera nowe perspektywy badawcze dotyczące wpływu regularnego oglądania seriali w dłuższym okresie czasu na mówienie i pisanie w języku obcym, zwłaszcza, że dotychczas przeprowadzono tylko nieliczne badania empiryczne na ten temat.

Anhang 1: Fragebogen für das Sampling

Ankieta

Oglądasz seriale by uczyć się języków obcych? Chcesz przy okazji przysłużyć się nauce? Ta ankieta służy wyborowi uczestników i uczestniczek do projektu naukowego doktorantki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Moja praca doktorska poświęcona jest nauce języków obcych poprzez oglądanie seriali. Osoby wybrane do projektu będą przy okazji oglądania seriali w domu wypełniały dzienniczek widza oraz wezmą udział w dwóch wywiadach.

Udział w badaniu jest dobrowolny, a rezygnacja z udziału w projekcie możliwa jest w każdym momencie. Wszelkie dane personalne będą przetwarzane jedynie w celach badawczych, ulegną anonimizacji i nie będą udostępniane osobom trzecim.

Proszę o zapoznanie się z pytaniami i udzielenie odpowiedzi na każde z nich. Bardzo dziękuję za poświęcony czas i chęć udziału w dalszych badaniach!

*Wymagane

Znajomość języków obcych

1. Jakie znasz języki obce?

Zaznacz tylko jedną odpowiedź w rzędzie.

	podstawowy	średni	zaawansowany	biegły
angielski	☐	☐	☐	☐
niemiecki	☐	☐	☐	☐
francuski	☐	☐	☐	☐
hiszpański	☐	☐	☐	☐
włoski	☐	☐	☐	☐
portugalski	☐	☐	☐	☐
rosyjski	☐	☐	☐	☐
szwedzki	☐	☐	☐	☐
japoński	☐	☐	☐	☐
inne	☐	☐	☐	☐

2. Jeżeli znasz inne niż wymienione w poprzednim pytaniu języki, wymień je proszę i podaj Twój poziom zaawansowania.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Czy posiadasz jakieś certyfikaty potwierdzające Twój poziom językowy? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ tak
- ☐ nie

4. Jakich języków obcych uczysz się obecnie lub będziesz się uczył w tym roku? *

.....

.....

.....

.....

.....

5. Gdzie się ich uczysz / będziesz uczył? (możliwy wielokrotny wybór) *

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ szkoła
- ☐ uczelnia
- ☐ szkoła językowa
- ☐ w miejscu pracy
- ☐ prywatne lekcje
- ☐ tandem
- ☐ online
- ☐ samodzielnie
- ☐ Inne:

6. Lubisz uczyć się języków obcych? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5	
Zdecydowanie nie	☐	☐	☐	☐	☐	zdecydowanie tak

7. Czy myślisz, że jesteś dobry w uczeniu się języków obcych? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie nie	☐	☐	☐	☐	☐	zdecydowanie tak

8. Których języków obcych uczysz się poprzez oglądanie seriali? (możliwy wielokrotny wybór) *

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ angielski
- ☐ niemiecki
- ☐ francuski
- ☐ hiszpański
- ☐ włoski
- ☐ portugalski
- ☐ rosyjski
- ☐ szwedzki
- ☐ japoński
- ☐ Inne:

Języki i seriale

1. Jakie produkcje obcojęzyczne oglądasz częściej - filmy czy seriale? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ filmy
- ☐ seriale
- ☐ oba gatunki tak samo często

2. Jak często oglądasz seriale obcojęzyczne? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ rzadziej niż raz w miesiącu
- ☐ raz w miesiącu
- ☐ kilka razy w miesiącu
- ☐ raz na tydzień
- ☐ kilka razy w tygodniu
- ☐ codziennie

3. Ile odcinków oglądasz za jednym razem? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ tylko fragment
- ☐ jeden
- ☐ dwa
- ☐ więcej niż dwa
- ☐ różnie, zależy od dnia

4. W jakich językach oglądasz seriale? (możliwy wielokrotny wybór) *

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ angielski
- ☐ niemiecki
- ☐ francuski
- ☐ hiszpański
- ☐ włoski
- ☐ portugalski
- ☐ rosyjski
- ☐ szwedzki
- ☐ japoński
- ☐ Inne:

5. W jakiej wersji językowej oglądasz seriale obcojęzyczne? (możliwy wielokrotny wybór) *

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ wersja oryginalna (bez tłumaczenia)
- ☐ z napisami w j. oczystym
- ☐ z napisami w j. obcym (audio w tym samym j. obcym)
- ☐ z napisami w j. obcym (np. angielskim), a audio w jeszcze innym j. obcym (np. japońskim)
- ☐ z lektorem
- ☐ dubbingowane

6. Z której wersji językowej korzystasz najczęściej? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ wersja oryginalna (bez tłumaczenia)
- ☐ z napisami w j. oczystym
- ☐ z napisami w j. obcym (audio w tym samym j. obcym)
- ☐ z napisami w j. obcym (np. angielskim), a audio w jeszcze innym j. obcym (np. japońskim)
- ☐ z lektorem
- ☐ dubbingowane

7. Która z wersji językowych wydaje Ci się najkorzystniejsza pod względem nauki j. obcego? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ wersja oryginalna (bez tłumaczenia)
- ☐ z napisami w j. oczystym
- ☐ z napisami w j. obcym (audio w tym samym j. obcym)
- ☐ z napisami w j. obcym (np. angielskim), a audio w jeszcze innym j. obcym (np. japońskim)
- ☐ z lektorem
- ☐ dubbingowane
- ☐ zależy w jakim celu

8. Czy Twoim zdaniem oglądanie obcojęzycznych seriali może rozwijać kompetencje językowe? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie nie	☐	☐	☐	☐	☐	zdecydowanie tak

9. Jeżeli tak, to które aspekty? (możliwy wielokrotny wybór)

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ słuchanie ze zrozumieniem
- ☐ czytanie ze zrozumieniem
- ☐ mówienie
- ☐ pisanie
- ☐ słownictwo
- ☐ gramatykę
- ☐ wymowę
- ☐ Inne:

10. Czy Twoim zdaniem oglądanie obcojęzycznych seriali może przyczynić się do poszerzenia wiedzy kulturowej? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

	1	2	3	4	5	
zdecydowanie nie	☐	☐	☐	☐	☐	zdecydowanie tak

11. Jeżeli tak, to w których aspektach? (możliwy wielokrotny wybór)

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ fakty geograficzne
- ☐ fakty historyczne
- ☐ wiedza o życiu codziennym
- ☐ wygląd i ubiór osób z kultury danego kraju
- ☐ architektura, wygląd otoczenia
- ☐ sposób zachowania osób z danej kultury
- ☐ formy grzecznościowe
- ☐ muzyka
- ☐ sztuka
- ☐ literatura
- ☐ Inne:

12. Co chcesz osiągnąć poprzez oglądanie seriali obcojęzycznych? (możliwy wielokrotny wybór) *

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- ☐ polepszenie ogólnej umiejętności słuchania ze zrozumieniem
- ☐ polepszenie umiejętności słuchania pod względem rozumienia różnych akcentów i dialektów
- ☐ polepszenie umiejętności mówienia
- ☐ poprawa wymowy
- ☐ poszerzenie słownictwa
- ☐ nauka słownictwa specjalistycznego (np. medycznego, prawniczego, itp.)
- ☐ poprawa poprawności gramatycznej
- ☐ polepszenie umiejętności czytania ze zrozumieniem
- ☐ polepszenie umiejętności pisanie
- ☐ poszerzenie wiedzy kulturowej
- ☐ Inne:

13. Który z tych celów jest dla Ciebie najważniejszy? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ polepszenie ogólnej umiejętności słuchania ze zrozumieniem
- ☐ polepszenie umiejętności słuchania pod względem rozumienia różnych akcentów i dialektów
- ☐ polepszenie umiejętności mówienia
- ☐ poprawa wymowy
- ☐ poszerzenie słownictwa
- ☐ nauka słownictwa specjalistycznego (np. medycznego, prawniczego, itp.)
- ☐ poprawa poprawności gramatycznej
- ☐ polepszenie umiejętności czytania ze zrozumieniem
- ☐ polepszenie umiejętności pisania
- ☐ poszerzenie wiedzy kulturowej
- ☐ Inne:

14. Czy podczas oglądania podejmujesz dodatkowe czynności służące nauce (np. robienie notatek, sprawdzanie słówek, powtarzanie fragmentów, itp.)? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ tak, często
- ☐ tak, ale rzadko
- ☐ nigdy

15. Czy Twoim zdaniem, któryś z poniższych gatunków lepiej nadaje się do nauki języka obcego (włącznie z poszerzaniem wiedzy kulturowej)? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ tak, seriale
- ☐ tak, filmy
- ☐ nie ma różnicy
- ☐ nie wiem

Ogólne dane osobowe

Wiek *

.....

Płeć *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ mężczyzna
- ☐ kobieta

Poziom wykształcenia *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ podstawowy
- ☐ gimnazjalny
- ☐ średni
- ☐ zawodowy
- ☐ wyższy niepełny (licencjat)
- ☐ wyższy

Przy wyższym wykształceniu proszę podać aktualny / ukończony kierunek (kierunki) studiów

.....

.....

.....

.....

Twój status - uczysz się czy pracujesz? *

Zaznacz tylko jedną odpowiedź.

- ☐ uczeń
- ☐ student
- ☐ osoba pracująca
- ☐ rencista
- ☐ emeryt
- ☐ Inne:

Jeżeli pracujesz, podaj proszę obecnie wykonywany zawód (ogólnie).

.....

.....

.....

.....

Miejscowość *

.....

Twój adres mailowy *

.....

Anhang 2: Informierte Einwilligung

Szanowna Pani,

proszę o wyrażenie zgody na udział w badaniach naukowych w ramach mojej pracy doktorskiej. Studia doktoranckie odbywam na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza na Wydziale Neofilologii. Badania dotyczą subiektywnych teorii uczenia się języków obcych wśród osób oglądających w tym celu zagraniczne produkcje serialowe. Każdy uczestnik projektu będzie wypełniał dzienniczek widza (samodzielnie w domu) oraz weźmie udział w dwóch wywiadach (bezpośrednie spotkanie). Proszę zatem o zgodę na nagrywanie wywiadów na dyktafon oraz ich transkrypcję.

Wszelkie pozyskane dane będą przetwarzane jedynie w celach naukowych, w sposób rzetelny i poufny, zgodnie z ustawą z dnia 29. sierpnia 1997r. o ochronie danych osobowych. Dane osobowe ulegną anonimizacji, a wszelkie informacje mogące prowadzić do Pani identyfikacji przez osoby trzecie, zostaną z Pani wypowiedzi usunięte. Jeżeli zechce Pani zapoznać się ze sporządzonymi transkrypcjami wywiadów, będą one do Pani dyspozycji. Anonimowe wypowiedzi, w formie pisemnej, będą stanowiły podstawę mojej pracy doktorskiej, a ich fragmenty będą wykorzystywane jako cytaty (przykłady) w moich publikacjach naukowych oraz podczas konferencji.

Udział w badaniach jest całkowicie dobrowolny, a rezygnacja z udziału w projekcie możliwa jest na każdym jego etapie.

Jeżeli wyraża Pani zgodę na udział w moim projekcie naukowym, proszę o wypełnienie formularza na drugiej stronie.

W razie pytań i niejasności jestem do Pani dyspozycji. Mój adres mailowy to: k.chmielewska@amu.edu.pl

Z góry dziękuję za chęć udziału w projekcie!

Serdecznie pozdrawiam

.....

mgr Kamila Chmielewska-Molik

Zgoda na udział w projekcie naukowym

Niniejszym oświadczam, że zapoznałam się z informacjami dotyczącymi projektu naukowego „Oglądanie seriali a nauka języków obcych” pod kierownictwem mgr Kamili Chmielewskiej-Molik. Wyrażam zgodę na udział w badaniach, nagrywanie wywiadów oraz wykorzystywanie danych jedynie w celach naukowych. Rozumiem, że udział w projekcie jest dobrowolny, a rezygnacja z udziału w nim możliwa jest w każdym momencie.

.....

miejsowość, data, podpis

.....

imię i nazwisko (drukowane litery)

Dzienniczek widza

**Projekt „Oglądanie seriali a nauka języków
obcych”**

2017

Instrukcja

Oto dzienniczek oglądania seriali, który będzie Pani wypełniała przez najbliższy miesiąc lub dłużej. Proszę obejrzeć **min. 10 odcinków** jednego lub kilku seriali, oglądając **min. 1 odcinek tygodniowo**. Podczas każdego seansu proszę o wypełnienie niniejszego dzienniczka. Na każdy seans przewidziana jest jedna strona. Po wypełnieniu całego dokumentu należy go odesłać wraz ze zgodą na udział w badaniach w specjalnie przygotowanej kopercie (z potwierdzeniem nadania). Poniesione koszty zwrócę przy okazji naszego bezpośredniego spotkania na wywiad, dlatego proszę zachować pokwitowanie. Proszę także o informację mailową, że nadała Pani do mnie przesyłkę. Po otrzymaniu przeze mnie dzienniczka i zgody, skontaktuje się z Panią w celu ustalenia dogodnego terminu na pierwszy wywiad.

Proszę zapoznać się z pytaniami na kolejnych stronach dzienniczka. Poniżej znajdują się wyjaśnienia dotyczące wszystkich haseł i pytań.

1. **Tytuł serialu** – tytuł może być oryginalny lub w j. polskim
2. **Odcinek / odcinki i sezon** – proszę podać numer/-y odcinka/-ów i sezon serialu
3. **Źródło** – proszę podać ogólne źródło pochodzenia danego pliku, np.:
 - a) telewizja
 - b) DVD
 - c) Internet
 - d) VOD (np. Netflix)
 - e) od znajomego/znajomej – źródło nieznane
 - f) inne: proszę doprecyzować, z jakiego źródła Pani korzysta
4. **Język serialu**

Proszę podać oryginalny (wyjściowy) język, w którym serial został nakręcony.
5. **Wersja językowa**
 - a) wersja oryginalna (*bez jakichkolwiek napisów bądź tłumaczenia*)
 - b) lektor (*proszę dopisać w jakim języku mówi lektor, np. polski lektor*)
 - c) dubbing (*proszę podać na jaki język odcinek został zdubbingowany*)
 - d) napisy w języku ojczystym (*prawdopodobnie polskie*)

- e) napisy w tym samym języku obcym, w którym jest serial (*np. amerykański serial z angielskimi napisami*)
- f) napisy w innym języku obcym niż audio (*np. koreański serial z angielskimi napisami, w tym wypadku proszę dopisać którego języka się Pani uczy - angielskiego czy koreańskiego*)
- g) napisy dla osób niesłyszących bądź niedosłyszących (*napisy z dodatkowymi komentarzami, których nie wypowiadają aktorzy*)
- h) audiodeskrypcja (*czyli lektor z komentarzem dla osób niedowidzących*)

6. Cel i powód oglądania

Powodów oglądania może być wiele, zaczynając od rozrywki (oglądanie dla przyjemności), poprzez naukę aż do wypełnienia czasu. Przy tym pytaniu proszę podać cele na dany dzień, za każdym razem mogą być przecież inne. Przy celach związanych z nauką języka obcego, proszę doprecyzować, co chciałaby Pani osiągnąć, np. nauka słówek, nauka języka specjalistycznego (np. medycznego, prawniczego), gramatyki, ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem, wymowy, itp. Powodów można mieć kilka. Proszę wymienić wszystkie, z którymi zasiada Pani do odcinka i oznaczyć ten najważniejszy - podkreślając go.

7. Ewentualna zmiana pierwotnych celów

Jeżeli podczas oglądania zapomniała Pani o postawionych sobie celach lub świadomie je zmieniła / z nich zrezygnowała, proszę zrobić adnotację. Należy określić, dlaczego cele uległy zmianie, ewentualnie na jakie. Przykładowo: Chciała Pani aktywnie nauczyć się kilku słówek, ale serial tak Panią wciągnął, że Pani o tym zapomniała. Wówczas należy zanotować: nauka słówek → rozrywka. Jeżeli przez cały seans nic się nie zmieniło, proszę wpisać NIE.

8. Dodatkowe czynności służące lepszemu rozumieniu i nauce

Proszę wymienić wszystkie dodatkowe czynności służące nauce podejmowane przed, w trakcie lub po oglądaniu. Może to być, np. notowanie słówek, sprawdzanie słów w słowniku, powtarzanie fragmentów odcinka, wymawianie słów / zdań na głos, uczenie się słówek na pamięć, oglądanie fragmentów w różnych wersjach językowych (np. z napisami, a potem w oryginale lub na odwrót), itp. Proszę wymienić wszystkie czynności podczas całego seansu (np. gdy ogląda Pani dwa odcinki z rzędu). Jeżeli oglądała Pani dla czystej przyjemności lub np. dla poprawy rozumienia ze słuchu i nie zastosowała Pani żadnych technik uczenia się, proszę wpisać NIE.

9. Czynności niezwiązane z serialem

Poprzez czynności niezwiązane z serialem rozumiem wszystkie aktywności wykonywane w tle podczas oglądania, np. prasowanie, gimnastyka, spożywanie posiłków, przeglądanie prasy, itp. Jeżeli nie podejmowała Pani tego typu czynności, proszę wpisać NIE.

10. Komentarze

Jeżeli chce się Pani podzielić ze mną informacją, którą uważa Pani za istotną, a nie pasuje ona do zawartych w dzienniczku haseł i pytań, proszę ją zapisać pod tym punktem.

Proszę oglądać seriale tak, jak ma to Pani w zwyczaju i nie zmieniać swoich przyzwyczajeń na czas udziału w projekcie. Jeżeli ogląda Pani seriale w różnych językach, proszę oglądać je tak jak dotychczas, nie ograniczając się do jednego języka obcego. Proszę jednak o nieuwzględnianie polskich produkcji serialowych.

W razie wątpliwości i pytań jak wypełniać dzienniczek proszę o kontakt mailowy. Mój adres to: **k.chmielewska@amu.edu.pl**

Bardzo dziękuję za poświęcony czas!

Data:

Godzina:

Dzień tygodnia:

Czas oglądania:

1. Tytuł oglądanego serialu:

2. Odcinek/ odcinki:

3. Źródło:

4. Język serialu:

5. Wersja językowa:

6. Jaki jest mój cel(-e) i powód oglądania?

7. Czy podczas oglądania moje pierwotne cele uległy zmianie? Jeżeli tak, to dlaczego i jak?

8. Czy przed, po lub podczas oglądania podjęłam dodatkowe czynności służące lepszemu rozumieniu odcinka lub nauce języka obcego? Jeżeli tak, to kiedy i jakie?

9. Czy podczas oglądania wykonywałam czynności niezwiązane z serialem? Jeżeli tak, to jakie?

10. Moje komentarze

Anhang 4: Unpersonalisierter Interviewleitfaden

I. OSOBISTA HISTORIA NAUKI JĘZYKÓW

- Na początek - jakie zna Pani języki obce? Jakich się Pani uczyła – kiedy, gdzie, jak długo, na jakim poziomie?
- Czy lubi się Pani uczyć języków obcych?
- Po co się Pani ich uczy / uczył? Wymóg / własna inicjatywa?

II. NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH

- Co to właściwie znaczy „uczyć się języków obcych”? Czym jest nauka języków obcych?
- Jakie aspekty zaliczają się do nauki języków obcych?
- Czym charakteryzuje się nauka języków obcych? Czym odróżnia się od nauki innych przedmiotów, umiejętności?

III. SERIALE

- Co rozumie Pani przez pojęcie „serial”? Czym się charakteryzuje? Czym się różni od filmów? (przykład *Gwiezdne Wojny*)
- Jak często ogląda Pani seriale i kiedy? W jakich sytuacjach?
- Czy ogląda Pani kilka seriali naraz? Mix?
- Który z gatunków lepiej nadaje się do nauki języków obcych – serial czy film? Czy jest między nimi jakaś różnica pod tym względem?
 - *język / długość odcinka / kontekst / sceny / tematyka*
- Jaki gatunek serialowy ogląda Pani najczęściej?
- Czy rozróżnia Pani między serialami oglądanymi w celach rozrywkowych a serialami do nauki?
- Czy ten sam wybierany jest do nauki języka obcego? Czy jest jakaś różnica między gatunkami? Któryś lepiej się nadaje? Dlaczego?

IV. NAUKA PRZY POMOCY SERIALI - CELE

- Co można osiągnąć poprzez oglądanie seriali? Jakie mogą dać korzyści?
 - *językowe*
 - *tylko językowe? czy kulturowe też?*

- Jakie są Pani cele, motywacje?
- Czym jest / co rozumie Pani przez ... ? (np. słuchanie ze zrozumieniem, nauka słownictwa)
- Czy Pani cele ulegają zmianie podczas oglądania? Z czego to wynika?
- Czym charakteryzuje się nauka przy pomocy seriali? Czym się wyróżnia? Różni od tradycyjnej nauki języków obcych?

V. FORMY TŁUMACZENIA AUDIOWIZUALNEGO

- Z jakich wersji językowych Pani korzysta?
- Dlaczego? Od czego zależy wybór danej wersji?
- Jakie cele ma Pani wybierając daną wersję językową? Co chce Pani przez nią rozwijać?
- ❖ Dlaczego zastosowanie danej wersji ma przynieść pozytywny skutek? Jak to Pani zdaniem działa?
- ❖ Czy może Pani dokładnie opisać ten proces?
- Czy wystarczy Pani zdaniem samo oglądanie aby się czegoś nauczyć? Np. przy obiedzie, podczas sprzątania?

VI. TECHNIKI I STRATEGIE

- Jaką funkcję pełni zastosowana wersja językowa – po co ? (*wsparcie, pomoc, główny input?*)
- Jeżeli stosuje Pani różne wersje językowe – jakie widzi Pani między nimi różnice? Czy zauważa Pani jakieś różnice w oglądaniu i w sposobie nauki?
- Czy podejmuje Pani jakieś dodatkowe czynności służące lepszemu rozumieniu lub nauce?
- Jeżeli tak - Jakie i dlaczego? Jak często?
- Czy do wynotowanych / sprawdzonych słówek / ... / kiedyś Pani powraca?

VII. EFEKTY I POSTĘP

- Co ma Pani zdaniem wpływ na efekty w nauce (tym sposobem)? Na postęp?
- Czy zauważa Pani u siebie postęp? Zbliżanie się do lub osiągnięcie celu? Jak to się objawia?

VIII. NAUKA A JĘZYK SERIALU

- Jakie języki Pani zna a w jakich językach ogląda Pani seriale?
- Czy oglądanie serialu w innym języku czymś się różni?
- Różnice – z czego to wynika?
- Czy ma Pani inne cele czy te same dla wszystkich języków?
- Czy stosuje Pani te same wersje językowe i techniki uczenia się?
- Czy ma Pani inne przyzwyczajenia w zależności od języka?

IX. GŁÓWNY MOTYW

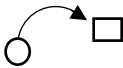
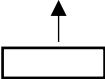
- Dlaczego uczy się Pani w ten sposób? Tj. przy pomocy seriali?
- Jaki jest główny cel?
- Do pracy / egzamin / szkoła / zainteresowania / efekt uboczny?
- Dlaczego przy pomocy seriali a nie tradycyjnie?
- Seriale uzupełniają dla Pani tradycyjną naukę? Czy są głównym źródłem informacji i postępów? *(osoby, które równocześnie uczą się na kursach, korkach, itp.)*

Anhang 5: Leitfaden für die Struktur-Lege-Sitzung

Informacje o Technice Układania Struktur

- 1) Technika Układania Struktur to sposób na ustrukturyzowane przedstawienie wiedzy i teorii na dany temat, np. na temat nauki języka obcego, fotosyntezy, teorii ewolucji, akcji powieści, pojęć takich jak „przyjaźń” lub „ironia”, itp.
- 2) Technika Układania Struktur ułatwia zrozumienie osobistej wiedzy własnej osobie i innym, a także umożliwia porównywanie jej z osobistą wiedzą innych osób.
- 3) Punktem wyjścia do utworzenia obrazu struktury jest wywiad lub rozmowa na dany temat.
- 4) Na podstawie nagrań wyznaczone zostaną najważniejsze pojęcia z wywiadu.
- 5) Te pojęcia zostaną zapisane na prostokątnych karteczkach w kolorze żółtym.
- 6) Drugą grupę karteczek stanowią karteczki relacyjne. Są one podłużne i zielone, i służą powiązywaniu najważniejszych pojęć we wzajemne relacje.
- 7) Kolejną grupę stanowi zbiór pustych karteczek, które można w razie potrzeby wykorzystać i uzupełnić pojęciami / relacjami, które nie zostały przygotowane przez osobę prowadzącą wywiad, a wydają się być z perspektywy osobistej wiedzy istotne.
- 8) Z karteczek pojęciowych i relacyjnych układany jest obraz struktury.
- 9) Na kolejnych stronach znajduje się spis możliwych relacji oraz przykład obrazu struktury na temat reklamy.

Spis możliwych relacji:

definicja	$=$
pojęcie podrzędne / nadrzędne	$\wedge$
przykład	
cecha	
dodatni wpływ	$\xrightarrow{+}$
ujemny wpływ	$\xrightarrow{-}$
wzajemny wpływ	$\longleftrightarrow$
cel	
skutek, konsekwencja	$\bullet \longrightarrow$
manifestacja	
przyczyna	
warunek, wymóg	

Karteczki pojęciowe, które ułożone są obok siebie, uznawane są za równoważne, tzn. łączy je relacja „i / oraz”. Karteczki ułożone pod sobą łączy natomiast relacja „lub / albo”.

Aby zrozumieć niektóre relacje, warto przyjrzeć się przykładom:

- Dla pojęcia „*problem*” istnieją dwa **pojęcia podrzędne (podkategorie)**: *problem zamknięty (jedna możliwość rozwiązania)* oraz *problem otwarty (wiele możliwości rozwiązania)*
- „*Im więcej trenuję, tym lepiej się czuję, a im lepiej się czuję, tym więcej trenuję.*”
= **wzajemny wpływ**
- „*Biegam trzy razy w tygodniu, aby zrzucić kilka kilogramów.*” = **cel**
- „*Aby ukończyć bieg na 10-kilometrów, trzeba mieć dobrą kondycję.*” = **warunek, wymóg**
- „*Czy program telewizyjny został dobrze przyjęty, widać po wynikach oglądalności.*” = **manifestacja**

