



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Nur noch eine Folge...!“

-

**Serialität und Serienkultur
als Stütze des Fremdsprachenerwerbs**

Verfasserin

Marion Hubmer, BA

Angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

066 814
Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Univ.-Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

DANKE...

.... meiner Betreuerin Dr. Renate Faistauer für die fachliche Unterstützung und aufgebrachte Geduld.

.... meinen Freunden und meiner Familie

.... für die dringend notwendigen Ablenkungen und Auflockerungen.

.... für offene Ohren und entgegengebrachtes Verständnis.

.... fürs Diskutieren und Mut machen.

.... fürs Dasein.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	5
1. FASZINATION SERIALITÄT	7
1.1 FORTSETZEN, ABWANDELN, WEITERMACHEN - ZYKLISCHES ERZÄHLEN	7
1.1.1 Begriffsklärung: Folge, Reihe, Serie, Zyklus.....	8
1.1.2 Und täglich grüßt... Serialität im Buch.....	9
1.2 MEDIENTHEORIE - SERIENKULTUR ALS VORAUSSETZUNG	11
1.2.1 Die populäre Serialität und der Kult	12
1.2.2 Phänomen Fernsehserie.....	13
1.2.3 Historisches und Brisantes der seriellen Unterhaltung.....	15
1.2.4 Narrative Strategien.....	19
1.2.5 Genres.....	24
1.2.6 Ästhetik der TV-Serie.....	31
1.2.7 Ökonomisch begründete Entwicklungen.....	33
1.2.8 Globale Phänomene vs. andere Länder, andere Sitten.....	36
2. LERNTHEORIE UND KOGNITIONSFORSCHUNG	45
2.1 NEUROWISSENSCHAFTLICHER ZUGANG ZUM LERNEN.....	45
2.2 EMOTION UND IDENTIFIKATION.....	46
2.3 MUSTER UND WIEDERHOLUNG	48
3. SERIEN IM UNTERRICHT – KEINE SCHEU VOR DEM BEWEGTEN BILD	50
3.1 FILM/SERIE ALS VERMITTLUNGSMEDIUM.....	51
3.2 REZEPTION UND FILMVERSTEHEN	53
3.3 BERÜCKSICHTIGUNG DES HÖR-SEH-VERSTEHENS UND ANERKENNUNG DER FILMBILDUNG	54
3.4 AUTHENTIZITÄT UND NATÜRLICHE SPRACHE	57
3.5 POTENTIAL UND UMSETZUNG.....	63
3.5.1 Sitcom <i>Modern Family</i> in einer japanischen Englischklasse.....	64
3.5.2 Telenovela <i>Berlin, Berlin</i> in einer portugiesischen Deutschklasse.....	65
4. DIE SERIE <i>SCHLAWINER</i>.....	66
4.1 BEGRÜNDUNG DER MATERIALAUSWAHL	66
4.2 FIGUREN	68
4.3 INHALTLICHER ÜBERBLICK DER 1. STAFFEL	69
4.4 MERKMALE DER SERIE	71
4.4.1 Tonspur	72
4.4.2 Abwesenheit von Dramatik.....	72
4.4.3 Situationskomik durch improvisierte Dialoge.....	73
4.4.4 Sprachliche Vielfalt	73
4.4.5 Wien, nur du allein - die landeskundlichen Bezüge.....	74
4.4.6 Authentisierungsstrategien der Mockumentary.....	76

5. ANALYSE UND ERGEBNISSE	79
5.1 METHODISCHE GRUNDLAGEN: FILMANALYSE.....	79
5.2 SEQUENZPROTOKOLL <i>DR. MALAKOFF</i>	82
5.3 SEQUENZPROTOKOLL <i>SCHNAPS IST SCHNAPS</i>	85
5.4 SEQUENZPROTOKOLL <i>DER SCHWEIGER-EFFEKT</i>	87
5.5 HANDLUNGSVERLAUF UND NARRATION	90
5.6 FIGURENANALYSE.....	91
5.7 THEMEN UND MOTIVE	95
5.8 ÄSTHETIK DER SERIE.....	98
5.9 POTENTIAL UND HÜRDEN IM UNTERRICHT	103
6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	109
7. QUELLENVERZEICHNIS	112
7.1 BIBLIOGRAPHIE	112
7.2 FILMOGRAPHIE	126
7.3 INTERNETQUELLEN	126
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	128
ANHANG.....	129
ANHANG 1: STATISTIK VON KAPLAN INTERNATIONAL	129
ANHANG 2: ZUSAMMENFASSUNG DER 5 DIMENSIONEN NACH BIBER'S MULTIDIMENSIONALER ANALYSE	130
ANHANG 3: QUAGLIO'S EINREIHUNG VON <i>FRIENDS</i> IN NATÜRLICHE SPRACHE.....	132
ABSTRACT	133

Einleitung

Wie geht es eigentlich meinen lieb gewonnenen Kindheitshelden? Was macht *Mulan*, nachdem sie China gerettet hat und wo treibt *Cruella de Vil* ihr Unwesen? Geschichten begleiten uns von klein auf unser ganzes Leben lang und unser Drang nach mehr Informationen und Fortsetzungen bietet seit jeher eine perfekte Bühne für serielle Erzählen. Weshalb serielle Narration schon im Mittelalter große Bedeutung fand, ob nun durch *Scheherazade* aus dem alten morgenländischen *1001 Nacht*, die versucht mit Hilfe von Cliffhanger-Geschichten der Exekution zu entkommen oder bei den Heldenepen über die zwölf Taten des *Herakles* (vgl. Pick 2011: 9). Dieser Durst nach Erzählungen wird auch heute von KünstlerInnen, WissenschaftlerInnen, Institutionen und Bildungsstätten sowie Konzernen gestillt und genutzt, um Interesse am Weiterlesen und Weiterlesen zu wecken. Da sich die medialen Möglichkeiten in den letzten Jahrzehnten vervielfacht haben, werden neben mündlichen, direkten Erzählungen auch Kanäle wie Bücher, Radio und Film verwendet. So fand mich eine dieser Fortsetzungsgeschichten in meinem Bachelorstudium durch die Verwendung einer TV-Sprachlernsoap im Wahlfach Niederländische Sprache. Die damalige intensive wöchentliche und immer wiederkehrende Arbeit mit und rund um die Charaktere der Serie faszinierte und beschäftigte mich auch außerhalb der Kurszeiten und sorgte noch lange nach dem Kursende für Schmunzeln. Diese Soap wurde eigens für den Unterricht kreiert, aber auch authentische Serien werden in- und außerhalb des Unterrichts zum Sprachenlernen genutzt. Die TV-Serie ist derzeit die kommerziellste und populärste Form, Geschichten zu erzählen und zu verfolgen. Sie arbeitet oft mit Stereotypen und schablonenhaften Charakteren, welche nicht unbehandelt bleiben sollten. Andererseits bieten gerade diese Schablonen viel Arbeitsraum für den Unterricht. Was fasziniert einen so an Serien, dass man gespannt auf den Sonntagabend hin fiebert, die wöchentlichen Release-Daten der amerikanischen Sitcoms im Kopf hat und warum freut man sich auf den Intensivkurs trotz des Umfangs an Aufgaben und Übungen? Kann es wirklich an einer überzogenen 80er-Jahre-Sprachlernserie liegen und welchen Lernfortschritt würde man dann erst mit einer authentischen Serie erreichen, die der modernen Serienkultur eher entspricht? Der hohe Ritualisierungsgrad von Serien, die starke Tendenz zu Gegensätzen sowie die emotionale Nähe, wenn nicht sogar Identifikation mit den Lebensentwürfen der Figuren, sind nur ein paar Gründe für ihre momentane Popularität. Die Serienkultur hat eine eigene Ästhetik entwickelt, welche vom Vorspann über die Titelmusik und die Einführung der Charaktere bis zum Abspann reicht. Um all dies zu verstehen, stellt sich diese Masterarbeit der Frage was Serialität ausmacht und bewirkt, welche wiederkehrenden Elemente in Serien verwendet werden und welches Potential all dies für das Sprachenlernen bereitstellt. Für die Englisch-Sprachaneignung sind Serien und Filme schon länger eine wichtige und anerkannte

Spracherwerbsquelle.¹ Letztendlich ist das Ziel meiner Masterarbeit zu zeigen, warum und wie Serien für die Aufgabe Deutsch lernen von Nutzen sein können. Dabei kann kein Anspruch auf Vollständigkeit bestehen, vielmehr versucht diese Arbeit, Kriterien anhand der vorgestellten Serien festzulegen und die zentrale Frage „Wie funktionieren Serien?“ zu stellen.

Das erste und umfangreichste Kapitel beschäftigt sich mit der Theorie zur Serialität. Historische sowie aktuelle Zugänge zum seriellen Erzählen und dessen Entwicklung werden dargelegt und durch den Fokus auf einzelne Exemplare der modernen Serienkultur veranschaulicht. Dies wird im zweiten Kapitel mit einem neurowissenschaftlichen Zugang verknüpft, um auch auf den zentralen Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion beim Lernen einzugehen, da die Aufbereitung der Geschichten und somit des Sprachmaterials viel dazu beiträgt, wie und warum gut memoriert wird. Abschließend wird im dritten Kapitel der bisherige Stand zum Einsatz des bewegten seriellen Bildes im Fremdsprachen-Unterricht aufbereitet und verglichen. Im vierten Kapitel und somit zweiten großen Teil wird die zur Veranschaulichung analysierte, authentische und aktuelle österreichische Serie *Schlawiner* mit all ihren Besonderheiten vorgestellt und versucht, sie im vorher angehäuften Wissenspool zu verorten bzw. sie daraus zu kategorisieren.

Anschließend werden mit Hilfe der Methode Filmanalyse drei Episoden der Serie detailliert beschrieben und Aspekte, Fragen sowie Ergebnisse in Bezug auf Potential und Eignung der Folgen für den Unterricht festgehalten und in einem abschließenden Kapitel zusammengeführt. Es wird eine Zusammenfassung zu den herausgearbeiteten Besonderheiten bzw. Vor- und Nachteilen aufgestellt und ein Ausblick für die Arbeit mit Serien im Unterricht gegeben. Die grundlegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit „Können Serien zur Unterstützung des Sprachenlernens eingesetzt werden?“ wird um das Vorhaben erweitert Serienkultur vorzustellen und zugänglich zu machen, wie Serien Sprachlernen fördern können und in welcher Form die derzeitige manieartige Faszination positiv eingesetzt werden kann.

¹ vgl. Ausschnitt einer Statistik der Sprachinstitute von *Kaplan International* im Anhang (Anhang 1)

1. Faszination Serialität

Was bedeutet der Terminus Serialität? Heutzutage gelangt man dabei schnell einmal zu „irgendetwas mit TV-Serien“. Fragt man dann aber genauer, zeigen sich angestrenzte und ratlose Gesichter. Wer kann es einem verdenken, wenn nicht einmal Office Word den Begriff kennt und ihn regelmäßig - aufmerksam wie es ist - rot unterwellt. Dabei weist der Begriff eine beinahe überfordernde Anschlussfähigkeit an unterschiedliche fachwissenschaftliche Theorien und Erkenntnisinteressen auf. Man kann nach Serialität soziologisch fragen, als Frage nach der gemeinschaftsbildenden Funktion wiederholter oder ritualisierter Mitteilungen und Formen. Man kann diese Frage psychologisch oder sozialpsychologisch, sogar neurophysiologisch wenden, indem man die mentalen, kognitiven oder emotiven Voraussetzungen und Folgen serieller Mitteilungen untersucht. In Konkurrenz hierzu, kann man sich dem Problem der Serialität aus philosophischer Perspektive annähern, etwa im Rahmen einer Theorie der Wiederholung und Differenz. Man kann historisch fragen und sich auf die Suche nach den ersten dokumentierten seriellen Erzählformen machen und diese dann vielleicht bei der Illias finden (vgl. Hickethier 2003 in Kelleter 2012: 18). Früher oder später wird man auf diesem Weg bei medien- und kommunikationswissenschaftlichen Modellen landen, etwa jenen zur Bedeutung oraler Schematisierungen für Kommunikationen (vgl. Kelleter 2012: 18). Klar ist, dass es sich um ein Phänomen handelt, das unsere Gesellschaft stark beeinflusst. Es gibt zu einzelnen Literatur-/Kunst-/Filmserien auf Grund ihrer Popularität bzw. des Bekanntheitsgrades ihrer ProduzentInnen allerlei wissenschaftliche Untersuchungen, wenige Arbeiten betrachten jedoch das Phänomen der Serie an sich als größeres Ganzes.

1.1 Fortsetzen, abwandeln, weitermachen - Zyklisches Erzählen

Vom allgemeinen Begriff Serialität ist der Weg zum seriellen, zyklischen Erzählen nicht weit. Immerhin dienen Erzählungen seit jeher als gemeinsames (manchmal von unterschiedlichen Kommunikationspartnern betriebenes), narratives Bauen und Erschließen von Welten. In einem typischen Rahmenzyklus wird die Ursituation des Erzählens vorgeführt: mehrere Figuren schließen sich zu einer Gruppe zusammen, erzählen sich Geschichten und führen Gespräche, die das Erzählte reflektieren und weiterführen (vgl. Mielke 2006: 9). Die so geführte Narration hat im zyklischen Rahmen eine ganz bestimmte, direkt und indirekt erkennbare, kurz- und langfristig wirksame Aufgabe – die kommunikative Bannung des Todes. Diese Tradition reicht von den mündlichen orientalischen Zyklen des (aus europäischer Perspektive) frühen Mittelalters über die Romantik und die Hochphase der zyklischen Rahmenerzählungen in Deutschland, den Feuilletonroman um 1900 bis in die elektronischen Medien der Neuzeit (vgl. Mielke 2006: 10).

Seit Menschen sich Geschichten erzählen, tun sie das in Fortsetzungen. Für eine formale (Ab-)Geschlossenheit gibt es in der Kunst jedoch gute Gründe - Notwendigkeiten sogar. Die Literaturwissenschaften wissen seit langem von der sinnlichen und psychologischen Befriedigung, die mit der Schließung einhergeht. John Dewey beschrieb dies schon 1934 als »ästhetische Erfahrung«, jeder Abschluss birgt ein Versprechen glücklicher Fügung. Das Aufhören macht den Text letztendlich zum Text, auch wenn die erzählte Geschichte keine Lösungen mehr anbietet (vgl. Kelleter 2012: 12). *The sense of an ending* ist aber nur ein Teil dessen, was Erzählungen leisten. Der andere Teil, scheinbar entgegengesetzt, hat mit der Ungewissheit über die finale Lösung zu tun, mit dem Aufschub des Endgültigen, dem Versprechen ständiger Erneuerung. Auch abgeschlossene Erzählungen drängen darauf, sich weiterzuführen und zu vermehren: Popularität und Wiederholung gehören offenbar eng zusammen, von der Gutenachtgeschichte zu standardisierten Unterhaltungsgenres wie der Krankenhaus-Fernsehserie oder dem Kriminalroman (vgl. Kelleter 2012: 10).

1.1.1 Begriffsklärung: Folge, Reihe, Serie, Zyklus

Im alltäglichen Sprachgebrauch sind die vier Begrifflichkeiten *Folge*, *Reihe*, *Serie* und *Zyklus* eng miteinander verbunden. Auch der Duden deklariert Folge, Reihe, Serie und Zyklus als synonym und beschreibt die Begriffe mit einem jeweils anderen Stichwort (vgl. Duden 2002: Stichwort *Folge*, *Reihe*, *Serie*, *Zyklus*). Die Serie ist eine „Reihe gleichartiger [zueinander passender, eine zusammenhängende Folge darstellender] Dinge“ (vgl. ebd. S.816), die Folge ist laut Duden eine „Reihe mit einem (nach)zeitlichen Element“ (vgl. ebd. S.524), der Zyklus eine „Folge inhaltlich zusammengehörender literarischer Werke“ (vgl. ebd. S.1002) und die Reihe wird quantitativ beschrieben, als eine „größere Anzahl von etwas“ (vgl. ebd. S.726). Zur Deckungsgleichheit und zum Unterscheiden dieser Begrifflichkeiten gibt es mehrere Perspektiven. In der Literaturwissenschaft häufig verwendet, ist der Begriff Zyklus. Er ist nicht nur auf Literatur beschränkt und wird beschrieben als „eine Reihe von zusammengehörigen literarischen Werken (Gedichte, Novellen, Romane, Dramen usw.), deren einzelne Teile zwar selbständig, die jedoch in ihrer Gesamtheit zu einer größeren Einheit zusammengeschlossen sind.“ (Habicht/Lange 1995: 415). Christine Mielke hält wiederum mit Verweis auf das Duden-Bedeutungswörterbuch fest, dass der Begriff Serie in der Alltagssprachlichen Verwendung dem Begriff Zyklus semantisch sehr nahe kommen kann. Wie beim Zyklus sind auch bei der Serie ein gleichmäßiger Ablauf und eine thematische Verbundenheit mehrerer Teile kennzeichnend (Mielke 2006: 40ff.). Da wir uns thematisch im Bereich der Medienwissenschaften aufhalten, wurde auch in Metzlers Lexikon Medientheorie/ Medienwissenschaft gesucht. Die Definition für (Fernseh-)Serie, welche hier

gefunden wurde, stammt von Ingrid Brück (2002). Sie macht darauf aufmerksam, dass der Begriff Reihe verwendet wird, wenn eine gemeinsame Klammer in Form von Titel, Schwerpunkt oder Konzept, nicht aber von Figuren und Handlung zu finden ist (vgl. S 88). Albert Klein weist in seiner Definition darauf hin, dass Reihen im Gegensatz zu Serien das additive Element, nach weitgehend äußerlichen, formalen und losen inhaltlichen Zuordnungskriterien, betonen (vgl. Klein 1984: 380). Alltagssprachlich wird der Begriff Serie vor allem im Zusammenhang mit Fernsehen verwendet. Serien mit in sich geschlossenen Einzelfolgen (z.B. Tatort) werden auch als „Reihen“ bezeichnet (vgl. Bleicher 2007: 703). Dabei definiert das Metzler Lexikon Medientheorie/Medienwissenschaft episodale angelegte, teils kurze Serien versus Serien mit fortlaufenden Handlungssträngen, bis hin zu prinzipiell unendlich fortschreibbaren Fernsehserien, mit mehreren ineinander geflochtenen Handlungssträngen (vgl. Brück 2002: 88). Eine Serie ist auch dann eine Serie, wenn die Einzelfolgen in unregelmäßigen Abständen erscheinen, wie es vor allem bei literarischen Serien der Fall ist. Vinzenz Hediger leitet die Filmserie im selben Lexikon als direkte Folge des Fortsetzungsromans ab und definiert sie als Gruppe, „die Thema, Genre und Hauptfigur(en) teilen und/oder durch eine Erzählstruktur mit offenem Ende zu einer Episodenfolge verbunden sind.“ (Hediger 2002: 103) Den Begriff der Reihe verwendet er als Begriff in direktem Zusammenhang mit einem Einzelwerk, so spricht er etwa von der James Bond Reihe oder der Pink Panther Reihe. Die Serie ist eine Sammlung von mehreren Einzelwerken, die neben einem jeweils abgeschlossenen Handlungsstrang einen übergeordneten Handlungsstrang vorantreiben (vgl. Pick 2009: 97). Eine wesentlich sparsamere Methode, die Einteilung Serie-Reihe zu treffen, ist die Frage nach der narrativen Voraussetzung zu stellen: Ist der Hauptkonflikt am Ende der Folge wiederhergestellt, handelt es sich um eine Reihe, wurde dieser weiterentwickelt, ist der vorliegende Text eine Serie. Dies scheint der größte Unterscheidungspunkt zu sein. Zwar greifen alle Definitionen auf den gleichen Kanon an Elementen zu, wie etwa Erzählelemente, Thema, zeitliche Kategorien und ähnlichem, allerdings kombinieren sie die Elemente unterschiedlich. Letztendlich bemerkte schon der Medienwissenschaftler Knut Hickethier, dass viele der Definitionen nicht hilfreich sind und resümiert: „Serie ist, was als Serie verstanden wird“ (Hickethier 1991: 9).

1.1.2 Und täglich grüßt... Serialität im Buch

Es ist keine Schande, Serien zu schreiben. Schon Homer war Serienautor. Die "Odyssee" ist eine Fortsetzung der "Ilias". Auch Goethe fand nichts dabei, einen zweiten "Faust" zu schreiben und Wilhelm Meister nach den Lehrjahren auf die Wanderjahre zu schicken. (Bieniek 2004: 24)

Die literarische Serie im Buch kommt in den letzten 100 Jahren vor allem in zwei Bereichen vor – in der Gattung der Kriminalromane und in der Kinder- und Jugendliteratur, national sowie international ist man sich diesbezüglich einig. Figuren wie *Sherlock Holmes* und Wolf Haas‘ *Brenner*, *Pippi Langstrumpf*, *Pinocchio* und *Harry Potter* sind Paradeprotagonisten in der literarischen Serie. Der Kinderbuchklassiker *Die Abenteuer des Pinocchio*, welcher als Fortsetzungsroman definiert wird, erschien erstmals in einer italienischen Kinderzeitung und gilt als der erste Text, der sich der Instrumente der modernen seriellen Erzählform bedient (vgl. Pick 2009: 20). Ein österreichisches Beispiel für die Reihe im Buch geben die beliebten Bände der *Knickerbocker-Bande* von Thomas Brezina. Diese Reihe wird oft als Trivilliteratur angesehen und daher als nicht untersuchungswürdig eingestuft. Es ist allerdings zu leicht, sie nur als Reproduktion literarischer Erfolge aus wirtschaftlichen Gründen abzutun. Zwar gibt es genug Beispiele dieser nicht-enden-wollenden Wiederholung der gleichen Muster in unterschiedlichen Variationen, es gibt aber ebenso viele Gegenstücke (vgl. Pick 2011: 9). Die Kinderliteraturforschung widmete sich dieser Erzählform erst kürzlich. Lange wurde nicht einmal bei der Untersuchung des bekanntesten kinderliterarischen Ereignisses der letzten Jahre, *Harry Potter*, in den Fokus gestellt, dass es sich dabei um eine literarische Serie handelt. Dies ist durch die Skepsis mancher VertreterInnen der Kinderliteraturforschung gegenüber der Serie zu erklären. Sie kritisieren an der Serie, dass sie ein Bewahrungsraum für Kinder sei. Ernst Seibert etwa meint, dass, während Kinderliteratur Einstiegsliteratur sei, die Serienlektüre von Literatur abhielte, weil sich kindliche LeserInnen nicht aus ihr heraus bewegen müssten. Intertextuelle Referenzen fänden nur innerhalb der Serie statt und brächten dementsprechend andere Literatur nicht zur Kenntnis (vgl. Pick 2011: 10). Bis auf den Versuch der Komparatistin Christine Mielke in ihrem 2006 erschienenen Buch *Zyklisch-Serielle Narration*, einen Bogen des „erzählten Erzählens von 1001 Nacht bis zur TV-Serie“ zu spannen, hat die Literaturwissenschaft die Untersuchung dieser Erzählform völlig der Film- und Medienwissenschaft überlassen, die wiederum nur in seltenen Fällen Literatur als Medium serieller Narration mit einbezieht. Die Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur unter der Leitung von Heidi Lexe versucht, Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur freizulegen und in diesem Rahmen wurde auch der Serialität ein Skriptum gewidmet². Wie auch im etablierten Medium der Zeitungs- und Zeitschriftenromane, wurden später im Kino die beiden Grundformen – Episoden- und Fortsetzungsserien - verwendet (vgl. Freimund 2009: 4). Viele spätere Filmreihen entwickelten sich aus Buchserien wie Asterix, Harry Potter oder die Bond-Reihe (vgl. Pick 2011: 5). Neben Erzählzeit (Zeit, welche ein Leser/eine

² In der *Reihe Fokus* des Fernkurses Kinder- und Jugendliteratur gestaltet Yussi Pick den Text „Serielle Narration in der Kinderliteratur.“ Hg: Heidi Lexe/ Kathrin Wexberg. Wien: STUBE. 2011.

Leserin zur Lektüre eines Textes benötigt) und erzählte Zeit (jener Zeitraum, über den sich die Geschichte inhaltlich erstreckt), die in jeder Geschichte beachtet werden, muss in der seriellen Erzählung im Buch noch ein dritter Begriff eingeführt werden: die Erscheinungszeit. AutorInnen serieller Texte stehen unter Beobachtung ihrer LeserInnen, was das Werk mit großer Wahrscheinlichkeit beeinflusst. LeserInnen versuchen den Handlungsverlauf zu beeinflussen und der/die AutorIn kann auf aktuelle Entwicklungen und das Weltgeschehen eingehen. Die Pausen in der Erscheinungszeit sind also zentrale Stellen in der Entstehung des Textes (vgl. Pick 2009: 30). Die Rolle des/der AutorIn ist im Buch eine äußerst wichtige. So gibt es z.B. vorgetäuschte AutorInnenschaft (zB Enid Blyton *Hanni und Nanni* (org. St. Clair), hier gibt es im Deutschen mehr Bände als im Original – der/die AutorIn existiert also nicht nur als VerfasserIn sondern auch als Label. Der/die AutorIn ist in der Serie mehr noch als im einfachen Buch, mehr als ein/e VerfasserIn, er/sie ist ein Marketinginstrument - wie der Hype um J.K. Rowling oder die Geheiminskrämerei um Lemony Snicket, dessen Name noch dazu ein Pseudonym ist, zeigen aber nicht nur heute tragen die AutorInnen hinter den Serien zum Ruhm ihrer Geschichten bei, auch früher war der Hype um Fortsetzungen mitunter von dem/der außergewöhnlichen AutorIn abhängig. So war der Erfolg des wiederauferstehenden *Sherlock Holmes* mit der Vermarktung des Autors Sir Arthur Conan Doyle verknüpft. Auch der Begriff Franchise soll hier erwähnt werden, es handelt sich um die Möglichkeit der Produktionsfirmen, mit Folgeprodukten zusätzlichen Profit zu machen (vgl. Hediger 2002: 103). Unter dem Begriff Medienverbund wird ein Phänomen diskutiert, das bei erfolgreichen Serien in der Kinder- und Jugendliteratur vorkommt. Hierbei entstehen Folgeprodukte wie Film-, Fernseh- oder Hörspielserien, sowie Computerspiele und Spielzeug. Literatur in serieller Erzählform hat vor allem in den letzten Jahren eine enorme Weiterverwertbarkeit im Medienverbund erfahren, was wiederum zu der einen oder anderen Fernsehserie oder Kinoreihe führte (z.B. *Game of Thrones*, *The Hunger Games*). Eine starke Verwobenheit und Korrespondenz zwischen den Medien ist hier zu erkennen.

1.2 Medientheorie - Serienkultur als Voraussetzung

„Serielle Formen“ verstanden als Formen der Wiederholung, Reihung, Verdopplung und Variation manifestieren sich nicht nur im Fortsetzungsformat, wie es Literatur, Radio und Fernsehen hervorgebracht haben, sondern prägen mediale und künstlerische Praktiken seit jeher. Damit gerät das Serielle auch als strukturelles Prinzip, als Publikations-, Erzähl- und Kompositionsverfahren in den Blick. Serienkultur beschäftigt sich also mit einer Erweiterung des Serialitätsbegriffs und dabei über den Gegenstandsbereich Prime-Time-Serien hinaus. Diese Öffnung erlaubt es nicht nur historische Varianten in Literatur und frühem Kino in den Blick zu

nehmen und aus medienhistorischer Perspektive zu befragen, sondern auch eine gedankliche Brücke von der Serie zur Serialität zu spannen, Serialität als medienübergreifenden Prozess zu sehen und serielle Dramaturgie und Strukturen in anderen Medien und Künsten zu erkennen. Dadurch bietet diese Öffnung Gelegenheit, die Wechselwirkungen von Fernsehserie und Serienkultur auch in ihrem globalen Wirkungsfeld zu sehen (vgl. Köhler 2011: 26). Serialität dient als Schlüsselbegriff eines Perspektivenwechsels, eines neuen Kapitels bzw. Fokus in der Popkultur und in der Gesellschaft.

1.2.1 Die populäre Serialität und der Kult

Wir gehen davon aus, dass die Serie/das Serielle als Ausdrucksform in allen Sparten gebraucht wird. Von privaten Akten wiederholender Variation beispielsweise unterscheidet sich populäre Serialität durch ihren öffentlichen, oft rituellen Charakter. Dementsprechend gilt: Je stärker private Wiederholungshandlungen wie das Kochen oder Sich-Kleiden, mit einem Bewusstsein imaginärer Gemeinschaftlichkeit einhergehen, je stärker sie auf Kommunikationsmittel wie Gruppensitzungen, Zeitschriften, Ernährungsratgeber, Fernsehsendungen, Internet-Blogs usw. angewiesen sind, desto expliziter werden sie kulturell geformt und als populärkulturelle Phänomene erkennbar (vgl. Kelleter 2012: 14). Auch bildungskulturelle Serienformate wie das Konzertabonnement können in ähnlicher Weise zum Kult gemacht werden. Vom Konzertsaal bis hin zum eigenen Wohnzimmer existiert dieses Phänomen. Wird eine Fernseh- oder Comic-Serie in Abwesenheit anderer Nutzer konsumiert, gerade dann steht die Rezeption in einem mitunter recht eindrücklichen Rahmen »imaginärer Gemeinschaftlichkeit«. Die Aneignung der Serie durch Kultisten/Fans wird zu einem sozialen Ereignis, das nicht einmal stattfindet, sondern immer wieder wiederholt wird (vgl. Winter 2010: 70). Sie erleben ihre präferierten Objekte distanzlos, sie gehen in ihnen auf und schätzen die Wiederholung des bereits Bekannten. Serien haben als populärkulturelles Phänomen großes Potential zum im Alltag gelebten „Kult“, auf deren Basis einseitige, aber dennoch langfristige und bis zu einem gewissen Grad sogar verbindliche Beziehungen entstehen können. Religionssoziologisch betrachtet lassen sich Kulte als Reaktion auf den Niedergang der christlichen Religion, als verbindendes Band, im Laufe der Entzauberung der Welt sehen. Sie sind Ausdruck des für die Postmoderne typischen Neotribalismus, einer Vervielfachung kleiner, lokaler Gruppen, die auf kreative Weise neue Formen von Gemeinschaft hervorbringen (vgl. Winter 2013: 70). Trotzdem verstehen sich ihre Praktiken als Versuche der temporären und lokalen Wiederverzauberung der Welt. Die kultisch verehrten Filme oder Fernsehserien stellen ‚*heilige Objekte*‘ dar, die eigene Sinnwelten bieten. Zudem enthalten sie oft soziale Kritik, wie das Beispiel vieler Kultfilme zeigt, die ihren Ursprung in sub- bzw. gegenkulturellen Zusammenhängen haben (vgl. Winter 2013: 73).

Sich Einzeltexte anzuschauen, ergibt oft keinen Sinn; sie bleiben in ihren elementaren Praxen unverständlich, wenn sie als Einzelwerke gelesen werden, eben weil sie sich nicht wie Einzelwerke verhalten. In der populären Serialität wird Erregung aufgebaut, um später wieder abgebaut zu werden (vgl. Kelleter 2012: 13). Die provozierende Kommerzialität und reduzierte Werkhaftigkeit populärer Ästhetik hilft zu erklären, weshalb die meisten Fernseh- oder Heftserien selbst bei genauer Kenntnis der Genrekonventionen überhaupt nur als Serien angemessen rezipierbar sind. Derzeitiger Gipfel und Versinnbildlichung dieser Strömung ist - wie schon einige Mal erwähnt - die Fernsehserie. Viele Produzenten versuchen ihren kulturellen Objekten dadurch einen Kultstatus zu verleihen, dass sie Hintergrundinformationen, ergänzende und erweiternde Handlungsstränge und zusätzliche Figuren crossmedial in Computerspielen, Comics und auf Webseiten präsentieren (vgl. Eichner 2013: 10). Man sollte verstehen lernen, welche eigenen Bedürfnisse es sind, die im Sehen und Leben des Seriellen angesprochen werden; so z.B. das Bedürfnis nach sicheren Ordnungen, Mustern und Normen - erfüllt im Seriellen insgesamt und in vielen inhaltlichen und formalen Einzelementen von Serien.

1.2.2 Phänomen Fernsehserie

„Ein guter Tag mag mit der richtigen Zeitung beginnen – aber er endet definitiv mit einer Serie. Natürlich habe ich mir als Germanistin immer gewünscht ein Mensch zu sein, der seine Abende im Lesesessel verbringt und erfüllt von literarischen Eindrücken in den Schlaf sinkt. Dafür bietet sich jedoch wenig Gelegenheit, denn am Montag beginnt der Abend mit "C.S.I. -Miami", am Dienstag endet er mit "Crossing Jordan", am Mittwoch....“ (Lexa 2004: 11)

Diese Aussage spricht (m-)einer Generation an SerienrezipientInnen aus dem Herzen. Serien bieten Parallelwelten an, die leicht zugänglich, multidimensional und scheinbar unendlich sind. Sie handeln von Intimität, Liebe, Angst, Verzweiflung, der Suche nach einem gelungenen Familienleben, Krankheit oder Tod. Sie ermöglichen uns täglich einen voyeuristischen Einblick in das komplizierte Leben der Anderen, der mit dieser Leichtigkeit und gleichzeitig in dieser Intensität und Nähe anders kaum erfahrbar ist. Wir erleben ihre Konflikte, ihr Zusammenleben und erfahren, welche ihre Perspektiven sind und machen ihre Probleme und Lösungen zu unseren. (vgl. Eichner 2013: 10).

Die Serienkultur ist vor allem in den Vereinigten Staaten von Amerika und Lateinamerika der deutschsprachigen Welt voraus. Sie können mit einer knapp 100-jährigen Fernsehkultur aufwarten – schon längst haben sich dort starke Autorenpersönlichkeiten entwickelt und es gilt immer neue Milieus aufzuspüren und sie serientauglich zu machen (vgl. Böhm 2010: 46). Doch in den letzten Jahren hat sich die Serialität (sowohl im Fernsehen als auch bei Filmen und Büchern) auch in Mitteleuropa als äußerst beliebt und geeignet herausgestellt. Dies bringt uns zur gegenwärtigen

Phase der Serienkultur, in der die Kultfans neben dem Mainstream-Publikum berücksichtigt werden müssen. Neue Arten des narrativen Dramas, buchstäblich verschachtelt mit anderen Medienplattformen, beginnen sich zu entwickeln und nutzen ihr Verständnis der Fanbasen innerhalb des Kultpublikums (vgl. Eichner 2013: 28). Serielle Erzählungen eignen sich für die Ausbildung solcher nachhaltiger Bindungen besonders gut, denn sie sind darauf angelegt entwicklungsfähige Spielfiguren, Settings und Handlungsabläufe über längere Zeit bereitzustellen (vgl. Ganz-Blättler 2011: 75). Die passive Rezeption einer guten Geschichte als Modus der Fernseherfahrung ist zwar durchaus nicht verschwunden, nähert sich jedoch ihrem Verfallsdatum, vor allem was jüngere ZuschauerInnen betrifft. H. Jenkins (2006: 135f) bemerkt in seiner Formulierung der "*Partizipationskultur*" eine Reihe horizontaler Beziehungen zwischen Fans, Medien und Medienproduzenten, die sich am Schnittpunkt zwischen drei Trends formen:

1. Neue Hilfsmittel und Technologien ermöglichen es den KonsumentInnen, Medieninhalte zu archivieren, zu kommentieren und wieder in Umlauf zu bringen.
2. Eine Reihe von Subkulturen fördern die *Do It Yourself* (DIY)-Medienproduktion; dieser Diskurs beeinflusst die Art, wie KonsumentInnen die entsprechenden Technologien einsetzen.
3. Ökonomische Trends, die horizontal integrierte Medienkonglomerate bevorzugen, unterstützen den Fluss von Bildern, Ideen und Erzählungen über verschiedene Medienkanäle und fordern aktivere Formen der Rezeption. (Jenkins 2006 in Nelson 2013: 29)

Ein Beispiel zu ökonomischen Trends sind die *Cineserien*. Es scheint schon fast zur Konvention zu gehören, dass mit dem wirtschaftlichen Erfolg eines Films die Gerüchte um seine Fortsetzung beginnen. Serialität im Kino ist für die Filmindustrie einer der wichtigen Faktoren, die nachweislich positive und statistisch signifikante ökonomische Auswirkungen auf die Einspielergebnisse haben (vgl. Junklewitz/Weber 2011: 352).

Serien haben rundum Einfluss auf die Popkultur – man denke nur an „*The Rachel*“ - die Frisur von Jennifer Aniston als Rachel in *Friends*, die sich wie ein Lauffeuer unter den jugendlichen Zuseherinnen verbreitet hat, auch das *Central Perk*³ hat viele Imitationen inspiriert. Vor allem die Digitalisierung hat die Verfügbarkeit und schnelle Zirkulation in Form von DVDs bzw. Blu-Rays und im Internet enorm gesteigert. Es kam zu einer ungeheuren Vervielfältigung und immensen Verbreitung von Fernsehserien. So wurde z.B. *Dr. House* nicht nur in Los Angeles, London,

³ Das *Central Perk* ist ein fiktives Kaffeehaus in New York und dient in *Friends* als Handlungsort, zentraler Treffpunkt sowie Arbeitsplatz einiger Figuren.

Barcelona oder Berlin, sondern auch in Peking oder Shanghai ein Star, dessen Abbildung auf Zeitschriften und Litfaßsäulen zu sehen ist. Komplexe Erzählwelten, vielschichtige Figurenensembles und vielfältige Bezüge zur aktuellen sozialen und kulturellen Situation machen Serien zu polysemen Texten, die faszinieren und begeistern. „Sie werden zu Begleitern, Sinn- und Ratgebern in einer sich dynamisch verändernden globalen Gesellschaft, die durch ein Zuviel an Arbeit, verschärfte Konkurrenz, Verlust von Sicherheit und vielfältigen Risiken geprägt ist“ (Eichner 2013: 10). Medien agieren somit immer öfter als „soziales“ Hilfsinstrument – gemeinsames Sehen und Hören und Gespräche über Filme, Musik, Lieblings- oder Verabscheuungsserien im Fernsehen sind gang und gäbe. Besonders reichen Gesprächsstoff bieten Familienserien. Dazu kommt die spezielle Qualität von Wiederholung und dadurch Vertrautheit, dabei, denselben Figuren (der Serie) zuzusehen und die gleichen Handlungsformen immer wieder zu erleben. Sie sind nicht nur ein Hilfsinstrument sondern erlauben auch ein Probehandeln, denn mit anderen über die Probleme und Gefühle der Serien-Figuren zu reden, heißt immer auch über eigene Gefühle, Wünsche und Themen zu sprechen.

1.2.3 Historisches und Brisantes der seriellen Unterhaltung

Historisch gesehen musste sich die Serie immer wieder der Trivialität anklagen lassen. Die auf konstanter Wiederholung fußenden, vermeintlich Stereotypen aufbauenden Mechanismen des Fernsehens und insbesondere der Serie, wurden und werden kritisch betrachtet. Kreuzer meint Kunst und Fernsehen seien unvereinbar (vgl. Kreuzer 1975: 27). Schon Theodor W. Adorno formuliert in seinem Aufsatz „*How to look at television*“ (1954) eine vernichtende Antwort: Aufgrund seiner trivialen Inhalte, schablonenhaften Figuren und stereotypen Darstellungsformen, verdumme und entmündige das Fernsehen den/die ZuschauerIn.

Kurz nach ihrer Einführung nutzte das neue Medium Film Serialität als Mittel zur Publikumsbindung, erste Filmserien entstanden schon um 1908 (vgl. Singer 1998: 100). Die Abwertung des Serienformats im Fernsehen knüpft insbesondere an jene Serialitätsdiskurse an, wie sie seit den 1920er und 1930er Jahren im Zuge der industriellen Massenfertigung aufkamen und sich in zahlreichen kulturphilosophischen Debatten wie auch der Filmtheorie niederschlugen (Schweinitz 2006). Es ergibt sich also ein Bild der seelenlosen Form der Wiederholung im Gegensatz zum avantgardistischen Kunst/Literatur/Musik-Innovationspotential von Variation. Es entwickelt sich ein Kampf zwischen der Offenheit serieller Ordnungsmuster gegen das Stigma der engen Schablone. Dieser Zwiespalt bestimmt die Theoriegeschichte des Seriellen im 20. Jahrhundert. Umberto Eco vollzieht in seinem berühmten Text *Die Innovation im Seriellen* (1988) eine grundlegende Revision, in der er das Serielle nicht mehr als defizitär zum originären Werk versteht, sondern als Potential von Differenzen und Verschiebungen erkennt. Er schlägt vor, den

eigenständigen ästhetischen Text anstatt des Wiederholungsformats zu sehen. Faulstich argumentiert, Serialität sei nicht nur das Strukturprinzip des Programms, sondern auch die „ästhetische Grundkategorie“ (vgl. Faulstich 1982 in Köhler 2011: 30). Wie Nelson zusammenfassend feststellt, kann das amerikanische Fernsehen in drei grobe Phasen unterteilt werden: *TV I* (1948-1975) war von der Dominanz der großen Netzwerke gekennzeichnet, *TV II* (1975-1995), die Phase der Postnetworks, ging mit dem Aufkommen und Erstarken der Kabel- und Satellitensender einher, das aktuelle *TV III* ist von seiner digitalen-globalen Ausprägung gekennzeichnet (vgl. Nelson 2007: 7ff.). So mag die Vorstellung eines/einer ZuschauerIn, der/die seine/ihre Lieblingsserie zu festen Sendezeiten vor dem heimischen Fernseher konsumiert, noch bis in die 1990er Jahre dem dominanten Rezeptionsmodell entsprochen haben (vgl. Köhler 2011: 23). Neu ist aber, dass viele der gegenwärtigen Fernsehserien von ihrer Ästhetik und Narration so gestaltet sind, dass sie zur wiederholten Rezeption, zum *Re-Reading* und zum Anschluss weiterer Aktivitäten geradezu einladen, weil sie sowohl visuell als auch erzählerisch komplex, dicht und polysem gestaltet sind. Seit den 1980er-Jahren wird bei der Produktion von Serien vermehrt auf Qualität Wert gelegt (vgl. Eichner 2013: 11). Wurde untalentierten Kinoregisseuren einst geraten, es doch lieber beim Fernsehen zu versuchen, gehört heute ein Seriedreh ins Portfolio der Regisseure. Man spricht vom *neuen goldenen Zeitalter des Fernsehens*. Trotzdem gibt es Universalien, die Serien kennzeichnen und weiterhin gemein haben - Ursula Koller nennt dafür folgende:

- Die Organisation der Zeit, die Regelmäßigkeit und Gleichzeitigkeit aufweist.
- Die Unendlichkeit der Geschichte durch eine nicht absehbare Zukunft und durch das Verweben mehrerer Handlungsstränge.
- Die Erzählweise, bei der unterschiedliche Geschichten und Einzelschicksale in einer einzigen Folge der Serie verwoben werden.
- Ein bekanntes Set von Charakteren, die in der kontinuierlichen Erzählung in einer Gemeinschaft verbunden sind.
- Die Dialoge, die die persönliche Sicht der Protagonistinnen und Protagonisten zeigen (vgl. Koller 1995: 34ff.).

Rezeptionswandlung: Video-On-Demand-Distribution

Serienwissen dient als narratives Kapital, serieller Fernsehfiction wird erst über die aktive Partizipation von ZuschauerInnen am erzählten Geschehen Sinn verliehen, dafür ist hinreichendes (Vor-)Wissen entscheidend. Der/die ZuseherIn ist in dieser Welt kein/e Fremde/r mehr, sondern muss sich als gelegentliche/r oder regelmäßige/r BesucherIn bloß wieder auf den neuesten Stand

bringen (vgl. Cardwell 2007: 26). Der Konsum der Serie hat sich - gemeinsam mit dem Anspruch an sie - verändert. Diesen zunächst überraschenden Befund verdankt man den neueren Fernsehserien, die nicht nur zur Sendezeit, sondern vermehrt auf DVD oder im Internet intensiv geschaut werden. Dabei darf man auch nicht außer Acht lassen, dass das Publikum in der *Post-Broadcast-Ära* nicht nur ausdifferenzierter als früher, sondern darüber hinaus auch höchst global ist (vgl. Eichner 2013: 12). Eine Veränderung fand auch bei der Entwicklung des Kults an sich statt: Der Kult ist keine marginale Erscheinung mehr, die zum großen Teil unerwartet oder zufällig entsteht, er ist ein wesentliches Merkmal der heutigen Fernsehkultur geworden. Die Rezeption in „Abstimmung“ der Mitglieder einer sozialen Gruppe ist weit verbreitet. Durch die mit dem Paradigmenwechsel einsetzende Ausdifferenzierung der Angebote und Märkte, den Potentialen der Aufzeichnungsgeräte und Datenträger und den als Stream verfügbaren (sogar neuen) Staffeln, werden kleinere Meinungsforen immer üblicher. Diese können sich gewiss - das konnte auch die Zweiteilung der letzten Staffel von *Breaking Bad* zeigen - im Sinne einer systemkritisch inspirierten Sichtweise über ihre sozialen und kommunikativen Grenzen hinweg gegenseitig beeinflussen (vgl. Hahn 2013: 17). Das Zusammenkommen/ die Eventisierung ist ein aktueller Aspekt der Alltagsdramatisierung. Ein aktuelles Beispiel dafür ist der Start der 5. Staffel der HBO-Serie⁴ *Game of Thrones*, welche die westliche Welt in den Bann zieht. So trifft man sich zum Konsum der ersten Folge der neuen Staffel zum Beispiel im Kino:

Alle "Game of Thrones"-Fans in Oberösterreich aufgepasst: Packt eure Lanzen ein, schleift eure Dolche und poliert eure Ritterrüstungen auf Hochglanz, am 15. April zeigt "Sky" im Megaplex in Pasching die erste Folge der fünften Staffel im englischen Originalton – natürlich auf der großen Kinoleinwand.⁵

Auch HBO setzt, um den Streamingdienst "*HBO Now*" in Schwung zu bringen, auf den *Game of Thrones* -Effekt und startet deshalb den neuen Streamingdienst mit jener ersten Folge der 5. Staffel.

Eine Reihe von Mitteln wurde über die Jahre entwickelt, um Versäumtes nachzuholen und die ZuschauerInnen mit der steigenden Kurve des Handlungsbogens zu verbinden (zum Beispiel durch Zusammenfassungen von dem, „was bisher geschah“, über die Woche hinweg sowie am Anfang neuer Episoden) (vgl. Nelson 2013: 29). Mittlerweile scheint es noch schwieriger zu werden, sich an die womöglich Jahre zurückliegenden Ereignisse zu erinnern. Dies ließe sich exemplarisch an der Serie *Breaking Bad* nachvollziehen: Als Jesse Andrea kennen lernt und

⁴ HBO (ausgeschrieben: Home Box Office) ist ein US-amerikanischer Fernsehprogrammanbieter der mit der Schlagzeile „*It's not TV. It's HBO*“ wirbt. Der Anbieter gilt wirtschaftlich, technisch und künstlerisch als Pionier des Kabelfernsehens. Insbesondere in den 1990er und 2000er Jahren galt das Unternehmen mit seinen Serienformaten als künstlerisch führend.

⁵ vgl. Luker 2015 in OÖ Nachrichten [abgerufen am 22.04.2015]

<http://www.nachrichten.at/nachrichten/kultur/Der-blutige-Kampf-um-den-Thron;art16,1737732>

erfährt, dass ihr Bruder für den Tod von Jesses Freund Combo verantwortlich ist (S3.11), bezieht sich die folgende Handlung auf eine über ein Jahr zuvor ausgestrahlte Episode (S2.11). Gewiss kann die Reaktivierung des vorhergehend rezipierten Geschehens subtil in den Dialogen der Folge gelingen, doch verzichtet die Episode auf ein *Recap* des Mordes an Combo. Der Rückgriff auf Rezensionen und Episodenguides könnte es in diesem Fall ermöglichen, sich das Vorangegangene zu erlesen. Noch leichter geht es mittlerweile durch das über Datenträger oder über das Internet operierende Video-On-Demand-Angebot. On-Demand-Dienste oder auch Abrufvideos beschreiben die Möglichkeit, digitales Videomaterial auf Anfrage von einem Internetdienst herunterzuladen oder über einen Video-Stream direkt online anzusehen. Dadurch wird das, mit komplexer Narration verbundene Risiko minimiert, für Neueinsteiger unzugänglich zu sein (vgl. Blanchet 2010: 40). Die vorhergehenden Folgen zur individuellen Rekapitulation sind 24 Stunden täglich abrufbar. *Jederzeit* kann mit der ersten Folge der Serie begonnen werden. Diese Entwicklung vom Spannungsaufbau zum wöchentlichen Fixtermin hin zur 24 Stunden am Tag, 7 Tage die Woche, 52 Wochen im Jahr zugänglichen Abrufbarkeit, ist eine folgenreiche Kollision der Rezeptionsphilosophien (vgl. Hahn 2013: 15). Dennoch verzichtet zum Beispiel *Amazon Instant* auf die Ad-Hoc-Veröffentlichung der gesamten ersten Staffel ihrer Eigenproduktion *Alpha House*. Nach den zeitgleich zur Verfügung stehenden ersten drei Episoden, soll die wöchentliche Veröffentlichung der weiteren Folgen den ZuschauerInnen erlauben, sich über die Serie auszutauschen (vgl. Busis 2013). Denn durch die Ad-Hoc-Distribution wäre man einer Diskussionsgrundlage beraubt, da nie klar ist, wo sich das Gegenüber in der Serienrezeption befindet (vgl. Hahn 2013: 16).

Just one more episode: the rise of binge watching

Der Begriff *Binge-Watching* ist ein diskursives Symbol, der nicht zuletzt auf den Paradigmenwechsel des Fernsehens rückführbaren Veränderung des Mediums, des Booms gegenwärtiger (komplexer) Serialität, der neuen Distributionswege und bestimmter Sehgewohnheiten sowie eines möglichen weiteren Wandels in Ästhetik und Narration serieller Produkte basiert (vgl. Hahn 2013: 14). *Binge-Watching* meint, ähnlich einer „Fressattacke“, das Vollstopfen mit einer bestimmten Serie und wird im deutschen Raum auch als *Koma-Glotzen* bezeichnet (vgl. ARD, 2013). Der Begriff wird heute vor allem mit den streaming-basierenden On-Demand-Angeboten des US-Unternehmens Netflix in Verbindung gebracht. Die Vorfahren des *Binge-Watching* sind jedoch älter: Die DVD wird als wesentlicher Vorläufer betrachtet— analog zu Mittells Verweis auf den Marathonkonsum der Staffeln von 24 (vgl. Mittell 2010: 424f). Allerdings schon 1996 ist der Terminus erstmals in Verbindung mit televisiver Serialität (in Bezug auf *Akte X*) genutzt worden (vgl. Zimmer in Hahn 2013: 14). Zunächst ist das *Binge-Watching*

also eng an „hochwertige“ Serien gebunden bzw. hat es von solchen Formaten profitiert (vgl. Hahn 2013: 14).

1.2.4 Narrative Strategien

„Ein Ganzes ist was Anfang, Mitte und Ende hat“ (Aristoteles: Poetik, 1450)

Auf narratologischer Ebene gilt das traditionelle Fernsehspiel als Vorläufer der TV-Serie. Das Fernsehspiel entwickelte sich wiederum als eine Heim-Version des Theaterstücks mit einem einzigen Handlungsbogen. Der klassische Handlungsbogen, auf Aristoteles Grundsätze von Anfang, Mitte und Ende beruhend, führt vorerst Figuren und Rahmenhandlung ein (Exposition), folgt einer Zeitlinie von A nach B bis weitere Hindernisse im Verlauf zu einer Krise führen, welche bewältigt und im Schlussteil aufgelöst wird, womit die Handlung endet. Auch viele Spielfilme konstruieren ihren Handlungsbogen nach diesem Beispiel und folgen dabei Freytags 5-teiligem Pyramidenmodell, einer inhaltlichen Erweiterung von Aristoteles' Schema.

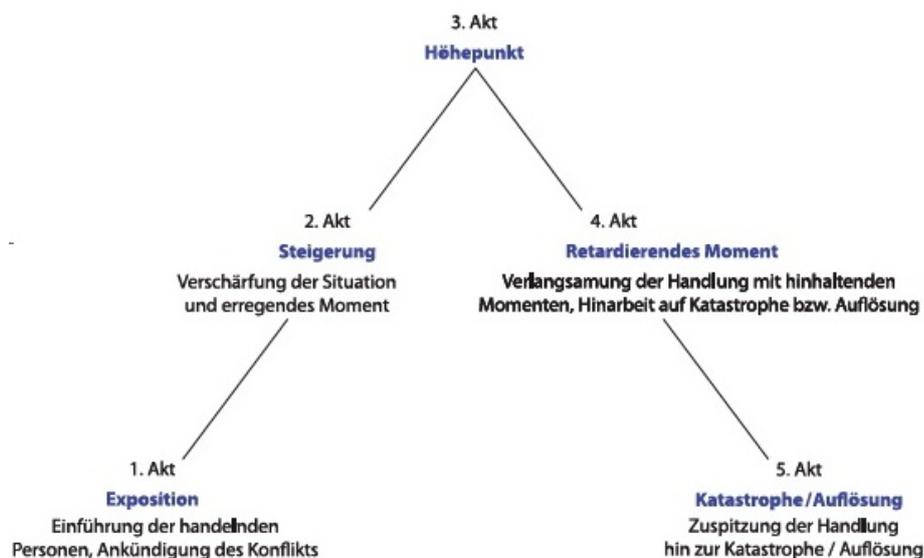


Abbildung 1: Gustav Freytags 5-teiliges Pyramidenmodell (Freytag: *Die Technik des Dramas*, 2003)

Dieses und andere Modelle sind jedoch als Ideale zu verstehen und nur selten in ihrer Reinform zu finden. Ein weiteres Format - das Fernsehspiel - hat für seine Darstellung im Gegensatz zum Theater normalerweise ein vorgegebenes Zeitfenster von 30 oder 60 Minuten, in welches der Handlungsbogen passen muss. Ziel der Hauptfigur oder des Figurenensembles war es also, in dieser Zeit das Rätsel/Problem zu lösen (vgl. Nelson 2013: 23). Weiters war die Werbepause als dramaturgisches Instrument zu bedenken. Ein kleiner *Cliffhanger* sollte für die Rückkehr der ZuschauerInnen nach der abrupten Pause sorgen. Ein jedes Fernsehspiel folgt diesem Bogen, ist wie hier dargelegt in sich abgeschlossen und bietet daher keine Aufhänger, um das Publikum dazu

zu bewegen die nächste Folge anzusehen (vgl. Nelson 2013: 23). Die einzelnen narrativen Segmente in Serien können im Durchschnitt mit einer Länge von ca. 90 Sekunden berechnet werden. Bald wurde nach zeitlich ausgedehnteren Formen als dem Fernsehspiel verlangt. Das Verhältnis zwischen Folge, folgenimmanenter Handlung und folgenübergreifender Handlung verschob sich bzw. entstand neu. Lange Zeit gab es nur wenige narrative Veränderungen, in den frühen 2000er-Jahren jedoch beeinflussten die kulturellen Folgen der massenhaften Verbreitung von Computern in den 1980er-Jahren und der darauf folgenden technologischen Entwicklung - in Verbindung mit horizontaler Medienvereinigung - die Formen der Produktion und Distribution in der Fernsehindustrie, wodurch wiederum neue narrative Formen entstanden (vgl. Nelson 2013: 16).

Series vs. Serial und Flexi-Narrative

Eine typologische Basisunterscheidung auf dem Feld der Narration findet zwischen *series* und *serials* statt. Die Form der *series* beinhaltet "*regular characters in broadly the same environment involved in a different narrative brought to closure in each episode*" (Nelson 2013:24) daher Erzählungen, um das selbe Figurenensamble mit abgeschlossenen und im Extremfall austauschbaren Folgen die dem/der ZuschauerIn vertraute Lebensumstände zeigen. Auf der andere Seite gibt es *serials*, definiert durch "*characters developing in a narrative arc continuing across several episodes typically brought to conclusion in the final episode*", also mehrere verwobene parallel erzählte Handlungsbögen, die über mehrere Folgen gespannt werden (vgl. Nelson 2013: 24). Die *series* versucht ihr Publikum durch spannende Charaktere zu halten, Interesse an den Situationen und Schwierigkeiten der Figuren locken die ZuschauerInnen Woche für Woche. Konträr dazu bietet die *serial* narrative Aufhänger und keine Auflösung, dies soll hier wiederum ans wöchentliche Einschalten binden. Allerdings muss festgehalten werden, dass TV-Serien selten in der formalen Reinheit erscheinen, sondern oft Mischformen aufweisen (vgl. Nelson 2013: 25). Probleme gibt es in beiden Versionen - es fehlt bei *serials* die Befriedigung des narrativen Abschlusses innerhalb der einzelnen Folge, und historisch – aber auch noch heute - bleibt der Wunsch nach einem Abschluss groß. Zweitens legen Publikumsstudien nahe, dass ZuschauerInnen, wenn sie eine Folge verpassen, dazu tendieren, die *series* nicht weiterzuschauen, da sie das Gefühl haben, etwas Wichtiges verpasst zu haben. Aber wenn *series*-Handlungsbögen mit *serial*-Handlungsbögen in einer *Flexi-Narrative-Form* zusammenkommen, könnte das Beste aus beiden Herangehensweisen vereint werden (vgl. Nelson 2013:24).

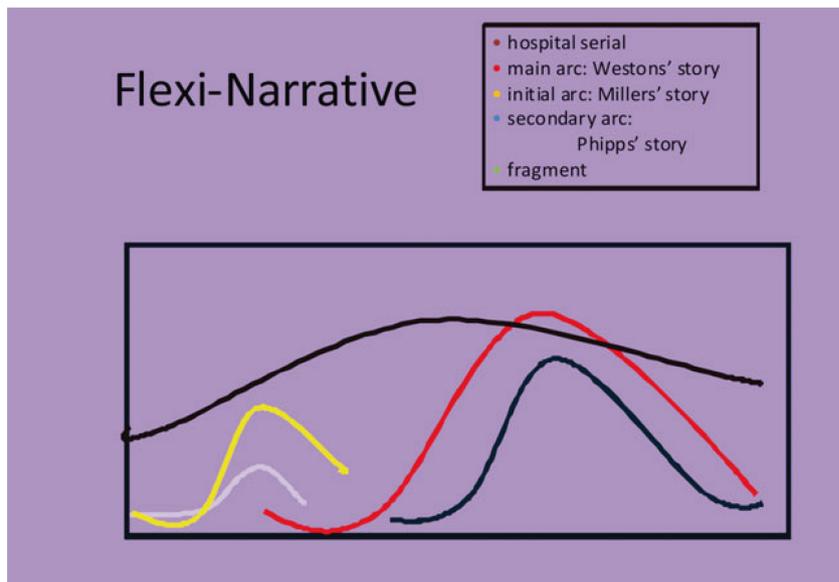


Abbildung 2: Flexi-Narrative zur Krankenhausserie *Casualty* (BBCI) (vgl. Nelson 2013: 25)

Die Kombination aus *Series-* und *Serial-Formen*, die in den 1990er-Jahren herausgearbeitet wurde, bot Drama-Programmgestaltern größere Flexibilität - daher '*Flexi*'-Narrative, sie wurde zu der dominanten narrativen Form im Fernsehen seit Mitte der 1990er-Jahre. Sie kann durch das Zusammenführen verschiedener Geschichten und Handlungsstränge die Palette an Figuren so gestalten, dass der Aufbau eines breiten Gesamtpublikums ermöglicht wird. Beispiele: *Friends* befindet sich am episodischen Series-Ende des *Flexi-Narrative* Spektrums und ist wohl eher eine Sitcom als eine *Serial*, obwohl sie einige fortlaufende Handlungsstränge beinhaltet. Da flexi-narrative Serien darauf ausgerichtet sind, mit einer bestimmten Regelmäßigkeit konsumiert zu werden und das Publikum mit Charakteren und Handlungssträngen vertraut ist, kann bei den einzelnen Folgen auf eine langsame Exposition verzichtet werden. Durch Vermeidung der langsamen Exposition und oft auch der Auflösung kann die Dichte und Intensität des Dramas hochgehalten werden und dies bewahrt den/die ZuseherIn vor Zapping (vgl. Nelson 2013: 26). Diese Verwendung der *Flexi-Narrative-Form* wird von Nelson als zugänglicher und besser angenommen bezeichnet. Es offenbart Komplexität und Ambiguität und das Fehlen des Abschlusses, das die gegenwärtige Welt typisiert, weshalb es für das Publikum leichter ist, sich mit dieser neuen Form der TV-Serie zu identifizieren (vgl. Creeber 2004: 5). Weiters gibt es übergeordnete und folgenimmanente Handlungsstränge. Nicht immer sind die untergeordneten Handlungsstränge ausschließlich folgenimmanent, manche ziehen sich auch über mehrere Folgen, sind aber trotzdem keine übergeordneten Handlungsstränge (vgl. Pick 2011: 23). Alle Formtypen weisen aber mindestens ein gemeinsames Merkmal auf, ohne das ein Erzählen in Fortsetzungen nicht möglich wäre: In jedem Fall nämlich richtet sich ein vorliegender Erzähltext auf simultane

Wiederholung und Erneuerung in einem noch nicht vorliegenden Erzähltext aus. Was Hickethier mit Blick auf diesen Sachverhalt als »doppelte Formstruktur« von Serien bezeichnet – die gegenseitige Abhängigkeit von »Serien- und Folgendramaturgie« – lässt sich bei beiden Grundtypen seriellen Erzählens und ihren zahlreichen Hybriden nachweisen. In allen Fällen ermöglicht die Ausrichtung populärer Serien auf ihre eigene Rückkehr ein kumulatives Erzählen bzw. eine immer vorausgreifende Gesamtvorstellung (vgl. Hickethier 1991), die „mehr ist als die Summe ihrer Teile und aus der heraus sich der narrative Mehrwert einzelner Segmente sowie die paradoxe Innovationskraft wiederholten Erzählens ergibt.“ (Kelleter 2012: 26). Das von Eco (1985) identifizierte Grundproblem seriellen Erzählens, gleichzeitig Wiedererkennbarkeit und Spannung, Redundanz und Variabilität zu schaffen, ist ein Praxisproblem und sollte nicht abgetrennt von seinen historischen Handlungsbedingungen untersucht werden (vgl. Kelleter 2012: 28). Klassischerweise werden die beiden Grundimpulse des Erzählens – die Befriedigung eines Abschlusses und der Reiz der Erneuerung – durch Spannung ausbalanciert: Erregung wird aufgebaut, um wieder abgebaut zu werden. Eine Serie muss erst einmal zur Ruhe kommen und seinen erzählerischen Rhythmus finden. Wer diesen Sachverhalt nur mit Blick auf abgeschlossene Einzelgeschichten betrachtet, so wie es uns die traditionelle Literaturwissenschaft mit ihrer Konzentration auf Werke lehrt, verliert aus den Augen, dass die Spannungskurve nach dem Ende einer Erzählung wieder ansteigt: Was mag wohl im nächsten Buch stehen? Was in einem anderen Vampirfilm anders ablaufen? Die Wirksamkeit dieser Fragen zu verstehen, heißt Kultur und ihre Geschichte(n) zu verstehen (vgl. Kelleter 2012: 27f).

Anfänge und Enden im Speziellen

Es gibt vier wesentliche Stellen in der seriellen Narration: Beginn und Ende der seriellen Erzählung und Beginn und Ende der jeweiligen Einzelfolgen. Sie haben im Gegensatz zu einfachen, abgeschlossenen Texten eine wesentliche Funktion zusätzlich: Sie dienen zur Publikumsbindung (vgl. Pick 2011: 8). Anfänge von seriellen Erzählungen sind für die Konstituierung der Erwartungshaltung zuständig. Tonlage und Rhythmus werden festgelegt und es soll die Aufmerksamkeit des/der LeserIn gewonnen werden, indem man die Weite des erzählerischen oder thematischen Spannungsbogens aufscheinen lässt. Die gesamte erste Folge ist dabei der Anfang des Gesamtwerks, da erst nach der ersten Folge der Ton festgelegt ist. Gerade in den Fernswissenschaften wird hier der Begriff *Pilot* verwendet, anhand dessen die EntscheidungsträgerInnen einer TV-Station entscheiden, ob sie die Serie produzieren oder nicht (vgl. Epstein 2008). Am Beginn der Serie, wo alle ZuschauerInnen noch neu und gänzlich unvertraut mit der Welt sind, gibt es grundsätzlich zwei Einstiegsmöglichkeiten: Gemeinsam mit einer neuen Figur als Außenstehende/r wird in das Geschehen eingetreten, gemeinsam orientiert

man sich vor Ort, dies kann auch als *ab ovo* bezeichnet werden. Oder man fällt quasi vom Himmel in *medias res* und wird von einer zum Serienuniversum gehörenden Figur mitgenommen. Annette Retsch weist auf eine dritte Einstiegsart hin, den *metatextuellen Typus* - wobei der/die ErzählerIn den Erzählprozess thematisiert (vgl. Retsch 2000: 139). Weiters gibt es die Anfänge der Einzelfolge (ab Folge 2), die den/die LeserIn über das bisherige Geschehen informieren. Hier wird oft mit wiederkehrenden Elementen gearbeitet – manche beginnen immer am selben Ort und/oder zur selben Zeit oder mit demselben Ritual und wieder andere verändern die Voraussetzungen jedes Mal neu, oft sind diese Anfänge aber auf wenige Themen reduzierbar (vgl. Pick 2011: 10). Das Ende der Einzelfolgen muss Auflösung und Abschluss bieten, gleichzeitig aber das Publikum an die nächste Folge binden. So ist das Ende der seriellen Erzählung der Knackpunkt, da es entweder die Handlungsstränge verknüpft, zusammenführt und auflöst oder eben genau dies nicht tut. Am Ende müssen nicht zuletzt Verlag und AutorIn/ DrehbuchautorIn und ProduzentIn der Versuchung widerstehen, den ökonomischen Erfolg und somit die Erzählung weiterzuführen und nicht abzuschließen. Eine weitere Unterscheidung trifft H. Porter Abbott, und zwar jene zwischen *closure* und *ending*. *Closure* ist dabei weit mehr als die Auflösung des Hauptkonflikts, es ist ein Verlangen des/der LeserIn nach Wissen über die liebgewonnenen Figuren und Auflösung rund um sie mit dem der/die AutorIn spielt. Spätestens am *ending* des Texts muss sich der/die AutorIn entscheiden, ob er/sie den Erwartungshorizont erfüllt oder unbefriedigt lässt. In seriellen Erzählformen ist der Grat, den der/die AutorIn zu wandern hat, noch schmaler: *Closure* kann erst im letzten Teil der seriellen Erzählung vollständig erfüllt werden, gleichzeitig darf sie für den/die LeserIn nicht aus dem Blick geraten, so dass er/sie die Erzählung zur Seite legt. Es muss also in jeder Folge mindestens eine *closure* hergestellt werden, welche aber nicht endgültig sein darf (vgl. Abbott 2002: 55-57).

Generatives Erzählen

Genau genommen ist die generative Erzählung ein Mittel, um mehrere Geschichten aus Textfragmenten zu formen, die zufällig ausgewählt und in linear-horizontalen oder paradigmatisch-vertikalen Beziehungen angeordnet sind (vgl. Nelson 2013: 32). Bisher ist ein solches narratives Experiment zumindest den großen Fernsehsendern weit voraus, wo die ProduzentInnen sich immer noch Gedanken über nachvollziehbare Handlungsbögen und die Befriedigung des narrativen Abschlusses machen, aber die ProduzentInnen von *Lost* zeigen möglicherweise eine andere Richtung auf (vgl. Nelson 2013: 32). Um den Modus von Jenkins' im vorherigen Kapitel erwähnter Partizipationskultur auszuweiten und auszunutzen, stellten die ProduzentInnen von *Lost* im Jahre 2006 *The Lost Experience* online. Dieses Alternative Reality Game (ARG) lädt die TeilnehmerInnen dazu ein, die narrativen Rätsel der Handlungskurve, die in

den ersten beiden Staffeln eingeführt wurden, interaktiv weiter zu erkunden. Insgesamt setzten diese Strategien einen hochkomplexen narrativen Entwicklungsprozess in Gang, der zwar mit dem Fernsehtext verbunden ist, aber weit über diesen hinausgeht. In seltenen Fällen flossen Handlungsstränge von Kultfans später in den Fernsehtext von *Lost* ein. Was alle diese KritikerInnen erkennen, ist, dass die Rezeption von modernen Fernsehserien viele Freuden jenseits des narrativen Abschlusses bietet. Während historisch gesehen Nachvollziehbarkeit und die Auflösung eines Rätsels der Schlüssel zu westlichen narrativen Formen waren und dies, auch in Bezug auf das Fernsehen als entscheidend für die Aufrechterhaltung eines Publikums gesehen wurde, scheint das heutige Publikum fortschrittlicher zu sein, als die EntscheidungsträgerInnen bisher geglaubt haben. Zweifellos werden narrative Formen weiterhin ihren Platz im Rahmen neuer Gegebenheiten finden, wie sie es auch in der Vergangenheit getan haben (vgl. Nelsons 2013: 39).

1.2.5 Genres

Als Publikum hält man sich an gewohnten Erzählstrategien fest, um dem Verlauf folgen und das Gezeigte einordnen zu können. Ein Genre beinhaltet eine Reihe von Konventionen, mit denen die ZuschauerInnen vertraut sind und die sie erwarten. Die Verständigung über audiovisuelle Texte erfolgt zumeist auf der Grundlage einer vorgenommenen Kategorisierung. Dabei gibt es drei Modi, die von Bedeutung sind: das Fiktionale, das Dokumentarische und die Animation. Im Fiktionalen gilt die außerfilmische Realität als aufgehoben, im Dokumentarischen ist die außerfilmische Realität existent, und die Animation gibt gar nicht erst vor, Realität abzubilden (vgl. Hickethier 2007). Erst in der Verknüpfung von formaler Erzählstruktur mit thematisch-inhaltlichen Aspekten bilden sich einzelne Gattungen, denn weder eine Reihe noch eine Serie kann aufgrund ihrer Erzählweise ein Fernsehgenre repräsentieren. Mit Genres werden Film- bzw. Seriengruppen in Bezug auf Inhalt UND Struktur bestimmt, in ihnen sind Grundmuster der Narration, der Themen und Motive eingeschrieben. Genres knüpfen an Vor- und Weltwissen der RezipientInnen an, organisieren, regulieren und stimulieren deren Erwartungshaltung. Bei Serien ist die Genreinteilung vielfältig, sie erstreckt sich von Abenteurserie über Krimiserie und Telenovela bis hin zur Western-Serie (vgl. Welke 2010: 111). Es wurden im Folgenden für diese Arbeit interessante Genres näher beleuchtet:

1.2.5.1 Familienserie

Im Reden über Welt, im Zeigen, wie sich Menschen immer wieder in Situationen verhalten, sich dazu äußern, wie sie miteinander umgehen, zeigen sich Modelle der Bewältigung von Welt. (Hickethier 1991: 56)

Familienserien charakterisieren sich als gesellschaftliche Integrationsorte in denen Familie als Basis des sozialen Lebens gesehen wird (vgl. Mikos 1994: 141). Die Suche nach engen Bindungen und nach dem Aufgehoben sein in der Gruppe, die Sehnsucht nach verlässlichen Beziehungen und kommunikativem Austausch ist zentrale Thematik. Familienserien verkörpern die „permanent gestörte Ordnung“ (Mikos 1994: 143), ein Überthema wie z.B. Arzt/Krimi kann vorhanden sein, aber alle Einzelhandlungen erlangen ihre Bedeutung erst durch den Bezug zur „Familie“. Es ist einerseits ein soziales und kommunikatives Utopia - ein Sehnsuchtsort - welcher das Bedürfnis nach Harmonie, das Bedürfnis, Vorstellungsbilder für die in der Adoleszenz wichtigsten Lebensfragen zu erhalten (Zusammenleben von Frau und Mann, Position in der Peergroup usw.) in den Mittelpunkt stellt. Andererseits weisen die in Serienwelten repräsentierten Themen, Situationen und Konflikte in ihren sozialen und biografisch typischen Momenten Ähnlichkeiten zur Realität der ZuschauerInnen auf.

Die Schmerzen der anderen tun uns nicht weh, zeigen uns aber, wo und warum man sich die Beulen holt. (Hartmann 2011: 206)

Familienserien wirken durch ihre konstanten, womöglich an den Alltag der RezipientInnen gekoppelten Ausstrahlungszyklen beruhigend und gesellschaftsstabilisierend. Das Fernsehen fungiert als ein Forum zur Behandlung gesellschaftlicher Diskurse und Probleme (vgl. Hickethier 1995: 78).

1.2.5.2 Freunde – die neue Familie

Die gesellschaftliche Tendenz dazu das soziale Umfeld außerhalb der Familie als immer bedeutender zu sehen, spiegelt sich auch in der Serienlandschaft wider. Eine Form der Familienserie die ihren Fokus auf Freunde und Beziehungen legt, hat mit der Serie *Thirtysomething* einen Aufschwung bekommen, und wird seither von vielen Konzepten weitergetragen. Wichtig in diesen Familien-, Freundeserien ist der Perspektivenwechsel, zu dem man geführt wird, das Nachvollziehen des unterschiedlichen Wahrnehmens und Erlebens einer Situation durch sämtliche Beteiligte. Die erzählerische Strategie dahinter versucht den/die ZuschauerIn zu einem Prozess des Perspektivenwechsels, der Situationsanalyse, Bewertung und vorsichtig abwägenden Parteinahme anzuregen. Die erzählte Welt dient ebenso wie bei der klassischen Familienserie als Laboratorium sozialer Beziehungen (vgl. Hartmann 2011: 200ff.). Der Ansatz von *Thirtysomething* ist es, kleine Momente genau zu beobachten – eingehende

Aufmerksamkeit für die persönlichen Schwierigkeiten innerhalb der kleinen Gruppe von Freunden und für die emotionalen Landschaften ihres Privatlebens (vgl. Hartmann 2011: 197). Die Narration setzt auf psychologischen Realismus und Verhaltensbeobachtung; im Zentrum steht die Form des kommunikativen Umgangs innerhalb von Partnerschaft und im sozialen Netzwerk des Freundeskreises, in dem die Interessen und Empfindlichkeiten der Einzelnen ins Gleichgewicht gebracht werden und das Miteinander immer wieder ausgehandelt werden muss. Als bürgerliche Individuen definieren sich die Charaktere wesentlich über den Beruf, die Frauen hadern mit dem Widerspruch der Ideologien von Erfüllung durch Arbeit und von der guten Mutter. Die emotionalen Konflikte sind variierte Abbilder grundlegender gesellschaftlicher Schief lagen, vor allem was Geschlechterrollen und soziale Gleichberechtigung anlangt (vgl. Joyrich 1988: 130). Das narrative Interesse richtet sich weniger auf die dynamische Entwicklung der übergreifenden Handlungsbögen, sondern mehr auf die Beharrlichkeit der Konflikte und Formen, in denen diese ausgetragen werden. Es herrscht eine versöhnliche Stimmung gegenüber dem schwierigen Prozess des Erwachsenwerdens, von dem die Serie erzählt, angesichts des Wissens um die Unlösbarkeit gesellschaftlich bedingter Probleme und die Einsicht in die Notwendigkeit immer wieder neue Kompromisse zu schließen. Im Serienuniversum werden Probleme und Konfliktstoffe aufgegriffen und verhandelt, die auch das Leben der Zuschauer bestimmen und *Thirtysomething* sowie die nachfolgenden Vergleichsserien (*Friends*, *How I met your Mother*) bedienen sich dabei eines Verfahrens, wie es ähnlich auch in der Paartherapie eingesetzt wird: durch Wechsel der Perspektive die Wahrnehmung und die Gefühle des Anderen nachzuvollziehen.

1.2.5.3 Telenovela und Seifenoper

Ein weiterer Beitrag des Fernsehens zur narrativen Formenvielfalt sind die Seifenopern und Telenovelas. Sie sind in der Tat bis heute eine Hauptsäule des Fernsehprogramms. Vorläufer der Telenovelas waren die Fortsetzungsromane im Feuilleton der Zeitungen, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein Massenpublikum erreichten. In den Zigarren-Manufakturen Kubas wurden den ArbeiterInnen Romanfortsetzungen vorgelesen, bis dann in den 1930er Jahren die ersten Radionovelas gesendet wurden. Seit 1950 werden im südamerikanischen Fernsehen mit großem Erfolg Telenovelas gezeigt (vgl. Böhm 2010: 46). Charakterisiert werden sie durch wenige Schauplätze, einen starken Fokus auf eine Gemeinschaft und mehrere Handlungsstränge. Gemeinsam haben Telenovela und Soap Opera das offene Ende jeder Folge, den *Cliffhanger*. Außerdem werden beide täglich ausgestrahlt und von Werbung unterbrochen. Telenovelas erzählen eine melodramatische Geschichte in 100 bis 300 Episoden. Anders als Soap Operas, die auf eine unendliche Geschichte hin angelegt sind, orientieren sich die meisten Telenovelas auf ein glückliches Ende hin (vgl. Mikos/Perrotta 2013: 263). Die Soap Opera enthält jedoch mehrere

gleichberechtigte Handlungsstränge, die auf unbegrenzte Zeit wach gehalten werden. Damit das Publikum darin nicht die Übersicht verliert, werden immer nur drei Handlungsstränge parallel erzählt. Denn die Haupthandlung steht im Vordergrund und die Nebenfiguren sind mit den Protagonisten auf eine wie auch immer geartete Weise verbunden. Der Vorgänger der Seifenoper war das Kurzhörspiel fürs Radio, welches von Waschpulverproduzenten gesponsert wurde. Die heutigen Seifenopern sind aus dem Fernsehalltag nicht mehr wegzudenken. Kritiker werfen der Soap die Abwesenheit entscheidender ästhetischer Gestaltungsregeln vor: kein Anfang und kein Ende, keine Gliederung, keine Handschrift eines Autors - ein Fließbandprodukt. Durch den offenen Charakter können jedoch auch ganz aktuelle und gesellschaftlich relevante, ja oft auch tabuisierte Fragestellungen in die Serie aufgenommen werden (vgl. Czuma/Kowald 2001: 8).

1.2.5.4 Von der Soap Opera zur Qualitätsserie

Die Soap Opera konnte den Ruf der Trivialität nie ablegen, in den letzten Jahrzehnten hat sich eine weitere narrative Form hinzugesellt, die schon im Namen ihren Anspruch an Serien klar definiert – die Qualitätsserie. Robert J. Thompson vertritt bereits 1996 in seinem Buch "Televisions Second Golden Age" die Auffassung, dass sich ein neues Genre mit eigenen charakteristischen Merkmalen herausgebildet habe, das *quality drama*, das für ihn die Antwort des Fernsehens auf den Kunstfilm darstellt (vgl. 1996: 16). Eine Auflistung der Kriterien die an Quality-TV gestellt werden, wurde aus Robert J. Thompsons Characteristics of Quality Television (1996) entnommen:

- 1) **Quality TV is best defined by what it is not. It is not "regular" TV.** (In a medium long considered artless, the only artful TV is that which isn't like all the rest of it. Quality TV breaks rules.)
- 2) **Quality TV usually has a quality pedigree.** Shows made by artists whose reputations were made in other, classier media, like film, are prime candidates.
- 3) **Quality TV attracts an audience with blue chip demographics.** The upscale, well-educated, urban-dwelling, young viewers advertisers so desire to reach tend to make up a much larger percentage of the audience of these shows than of other kinds of programs
- 4) **Desirable demographics notwithstanding, quality shows must often undergo a noble struggle against profit-mongering networks and non-appreciative audiences.** The hottest battles between Art and Commerce, between creative writer-producers and bottom-line-conscious executives are often played out during the runs of these series.
- 5) **Quality TV tends to have a large ensemble cast.** The variety of characters allows for a variety of viewpoints. Since multiple plots must usually be employed to accommodate all of the characters.
- 6) **Quality TV has a memory.** Though it may or may not be serialized in continuing story lines, these shows tend to refer back to previous episodes. Characters develop and change as the series goes on.
- 7) **Quality TV creates a new genre by mixing old ones.**
- 8) **Quality TV tends to be literary and writer-based.**

- 9) **Quality TV is self-conscious.** Oblique allusions are made to both high and popular culture, but mostly to TV itself
- 10) **The subject matter of quality TV tends toward the controversial.**
- 11) **Quality TV aspires toward "realism."**
- 12) **Series which exhibit the eleven characteristics listed above are usually enthusiastically showered with awards and critical acclaim.**⁶

Ein wichtiges Merkmal der neueren Fernsehserien ist also die Überschreitung von Genre Grenzen und die Erkundung vielschichtiger und widersprüchlicher Charaktere. So sind auch textuelle Offenheit und Polysemie eine wesentliche Voraussetzung für die Popularität der neueren Serien (vgl. Winter 2013: 68). An die Stelle des ideologiekritischen Unbehagens früherer Fernsehtheorien rückt nun ein „nahezu einhelliger Diskurs der Bewunderung“ (Kirchmann 2010: 61). Cineastischer Stil/ Leinwandästhetik und somit der Vergleich zum Kino ist vor allem in den USA enorm gestiegen. Herbert Schwaab plädiert für eine erweiterte Sicht auf Qualitätsfernsehen, die nicht nur die US-amerikanischen *Quality TV-Formate* berücksichtigt, sondern auch z.B. die glanzlose Aufmachung realistischer Comedyformate aus Großbritannien einschließt (vgl. Schwaab in Eichner 2013: 209). Fraglich ist jedoch ob man mit dem Begriff „Qualitätsfernsehen“ jemals über Debatten um die Wertigkeit von Fernsehen hinauskommt oder nicht vielmehr Vorstellungen von kulturellen Hierarchien – wenn auch in umgekehrter Form – fortschreibt (vgl. Köhler 2011: 22). Um diese Thematik zu vertiefen bedürfte es jedoch einer weiteren medienwissenschaftlichen Abschlussarbeit.

1.2.5.5 Sitcom

Eine ganz allgemeine Definition sieht nach Mintz folgendermaßen aus:

A sitcom is a half-hour series focused on episodes involving recurring characters within the same premise. That is, each week we encounter the same people in essentially the same setting. The episodes are finite, what happens in a given episode is generally closed off, explained, reconciled, solved at the end of the half hour (the exceptions, again, might be significant individually, but they have not altered the formula in any substantial or permanent way). Sitcoms are generally performed before live audiences, whether broadcast live (in the old days) or filmed or taped, and they usually have a element that might be almost metadrama in the sense that since the laughter is recorded (sometimes even augmented), the audience is aware of watching a play, a performance, a comedy incorporating comic activity (Mintz 1985: 15).

Die Situationskomödie ist definiert als eine Serie, die dasselbe Inventar an Charakteren in jeder Episode zeigt, wie sie in amüsanten Situationen, die dem echten alltäglichen Leben nahe liegen,

⁶ Für eine nähere Erklärung siehe dazu Robert Blanchet's „Quality-TV. Eine kurze Einführung in die Geschichte und Ästhetik neuer amerikanischer Fernsehserien“ in: Serielle Formen. Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Online-Serien. Hrsg. v. Robert Blanchet, Kristina Köhler, Tereza Smid, Julia Zutavern. 2011. S.37.

agieren. Auf die Hauptcharaktere werden verschiedene Charaktereigenschaften verteilt. So vergrößert sich das Identifikationspotential und mehr und mehr ZuschauerInnen fühlen sich von der Serie angesprochen. In der Sitcom ist die ständige, schnelle Abfolge von Gags und komischen Momenten im Rahmen einer dramatischen Handlung kennzeichnend. Sie wird als eine (mehr oder weniger scharfe) satirische Auseinandersetzung mit umfassenden Themen z.B. mit der Konstruktion von Familie und der dort gültigen Rollenaufteilung, gesehen (vgl. Mintz 1985: 108). *Friends* gilt als eine der populärsten und mit Fans und Auszeichnungen überhäufteten Sitcoms. Mit dieser und anderen Serien wie *Die Nanny*, *Malcom Mittendrin* oder den in den USA sehr erfolgreichen *Seinfeld* hatten Sitcoms ihren Höhepunkt in den 1990er Jahren. Insgesamt lebt die Sitcom davon, dass sie scheinbar unantastbare Normen der Lächerlichkeit überführt, gesellschaftliche Werte entthront werden. Auf manchen (vor allem deutschsprachigen aber auch amerikanischen) Sendern werden Sitcoms praktisch permanent ausgestrahlt. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Sitcoms eine Dramaturgie aufweisen, die stark an den vorhergesehenen Werbepausen orientiert ist. Der/die ZuseherIn soll sich als Teil einer Gemeinschaft mit denselben gesellschaftlichen Konventionen sehen, und sich darüber freuen, dass gängige Regeln verletzt und Tabus gebrochen werden. Sitcoms haben aber auch eine eher konservative Ausrichtung: Niemand würde z.B. einen grausamen Mordversuch innerhalb der Serie erwarten. Der/die ZuschauerIn geht mit einer gewissen Erwartungshaltung heran. Daraus entsteht ein Zwang für die Serie selbst, sie muss den Genrekonventionen folgen. Natürlich sind Variationen und Abweichungen möglich, aber diese Regeln werden nur ganz selten komplett verworfen (vgl. Graschitz 2013: 28). Wie schon erwähnt, ist es mittlerweile auch üblich, die Genregrenzen aufzubrechen und die Zuschauer durch Unübliches zu halten, seit den frühen 2000er Jahren weichen vermehrt Serien von diesem „Heile-Welt-Bild“ der Sitcom ab. In *King of Queens* verliert die schwangere Hauptfigur Carrie ihr Kind, in der Serie *How I Met Your Mother* stirbt der Vater der Hauptfigur Marshall und in *Meine wilden Töchter* stirbt der Familienvater Paul Hennessy.

Der Produzent der Erfolgssitcom *The Big Bang Theory* kommuniziert am Ende einer jeden Folge mit dem Publikum, jedoch nur mit jenem Publikum, welches die Möglichkeit hat die Serie zu stoppen, also Internet und VoD-UserInnen. Er hinterlässt am Ende der Folge eine mehrere Zeilen lange „Production Note“, welche er auch *Vanity card* nennt, diese ist aber nur für eine knappe Sekunde zu sehen. Die Aussage befindet sich meist irgendwo zwischen Lebensweisheit, Kindheitserinnerung, lustiger Anekdote, persönlichen Überzeugungen und Tagebucheintrag. Die folgende *Chuck Lorre Productions Note Nr. 492* im Anschluss an die Folge am 26. Februar 2015 erschien sehr passend für die Definition der Sitcom:

“[...] I have wondered what exactly is this thing I do. And I think I’ve finally figured it out. A sitcom is an extended conversation between writers, actors, directors and the

audience. In success, the conversation goes on for years. Pre-internet, the viewers responded simply by watching or not watching. Now their opinions are loud, immediate and fully articulated. And it's great. And it's scary. But it's a real conversation between real people with real feelings. So we need to choose our words carefully."

Diese Aussage spiegelt inhaltlich - sowie auch als Notiz an das Publikum an sich - die sich wandelnde Rezeption und Beziehung zwischen ZuschauerIn und ProduzentIn aussagekräftig wider. Nicht nur in *The Big Bang Theory* sondern auch in seinen vorhergehenden Produktionen, angefangen bei *Dharma & Greg* gab es die Vanity Card, sie sind mittlerweile alle unter www.chucklorre.com abrufbar. In seiner allerersten Vanity Card im Jahr 1999 bedankt er sich beim Publikum noch mit „*Thank you for videotaping "Dharma & Greg" and freeze-framing on my vanity card.*“, so ist dies heutzutage kaum mehr vorstellbar, obwohl es vor 16 Jahre noch die einzige für ihn denkbare oder zumindest üblichste Möglichkeit seine Notizen wahrzunehmen war.

1.2.5.6 Mockumentary

Die Begriffe Fiktion und Dokumentation werden häufig als Gegensatzpaar verwendet und stehen sich scheinbar gegenüber. Immer öfter gibt es jedoch filmische Entwicklungen, die als Hybrid zwischen Fakt und Fiktion stehen. Im Mittelpunkt der Entwicklung steht ein Genre, das zwischen diesen Grenzen agiert und sie überwindet - Mockumentaries: Eine dokumentarische Täuschung, die früher oder später durch die Offenbarung der Fiktionalität kenntlich gemacht wird. Das Ziel von Mockumentaries liegt nicht darin, die Fälschung aufrechtzuerhalten, vielmehr wird durch die offensichtliche Gegensätzlichkeit der Fokus auf die Darstellung gelenkt. Der Begriff Mockumentary ist eine englische Wortverschmelzung aus den Wörtern “to mock” also verspotten, verhöhnen, nachmachen und “documentary” also Dokumentarfilm, Dokumentation. Dieses Genre gibt es als wahrnehmbare Form seit den 1960er Jahren. Man geht davon aus, dass der/die ZuschauerIn um den fiktiven Charakter des Films Bescheid weiß. Der Terminus beinhaltet auch Skepsis gegenüber dem dokumentarischen Realismus (vgl. Roscoe/Hight 2001: 49). Mockumentaries leben von dem Spannungsverhältnis zwischen Authentizität und Inszenierung, zerstören das Vertrauen in Dokumentationen und regen zur Reflexion über diese Gattung an (vgl. Sextro 2009: 48). Sie setzen ein erfahrenes Publikum voraus, ZuseherInnen, denen die Codes und Konventionen des Dokumentarfilms bekannt sind (vgl. Lipkin/Paget/Roscoe 2006: 24). Die Authentisierungsstrategien des Dokumentarischen werden dann benutzt, um vom Publikum als glaubwürdig eingestuft zu werden, sie folgen dabei meist einem Drehbuch und wollen eine bestimmte Botschaft vermitteln. Häufig verwendet werden Stereotype des Dokumentarfilms wie Reißschwenks, direkter Blick in die Kamera, ExpertInneninterviews, Voice-Over Kommentar. Nach Roscoe und Hight gibt es drei Kategorien, nach denen sich Mockumentaries in ihrer Vielfalt

einteilen, beziehungsweise unterscheiden lassen. Je nachdem wie stark die Reflexivität gegenüber dem Dokumentarfilm ausgeprägt ist, lassen sich Mockumentaries als Parodie, Kritik oder Dekonstruktion beschreiben (vgl. Roscoe/ Hight 2001: 64). Für diese Arbeit am interessantesten ist die Parodie, sie beinhaltet dokumentarische Codes und Konventionen aus stilistischen Gründen, die Aneignung dient dazu Humor zu generieren. Die Fiktionalität ist eindeutig erkennbar und das Publikum wird mehr zur Reflexion über die Themen der Mockumentary angeregt, als über das Genre Dokumentarfilm. Die beiden Stufen Kritik und Dekonstruktion führen im reflexiven kritischen Ansatz weiter. Ein prägender Film für den Hype im Fernsehen war der im Jahre 1999 in die Kinos gekommene Horrorfilm *The Blair Witch Project* von Eduardo Sanchez und Daniel Myrick. Die meisten bekannten Mockumentaries sind Langspielfilme oder TV-Serien, die in vielen Fällen auch „nur“ einen parodistischen Ansatz verfolgen. Sie nehmen Bezug auf andere Filme, Genres oder populärgesellschaftliche Phänomene (vgl. Hight 2010: 1).

In den letzten Jahren sorgte die Entwicklung von Reality-TV und Dokusoaps auch für eine Erweiterung des Genres Mockumentary. Nicht nur klassische Dokumentarfilme werden gebrochen, es entstanden dadurch auch Mockumentaries in Form von Serien die Dokusoaps nachahmen (vgl. Buchmüller 2011: 28). Beispiele dafür sind *The Office*, oder die deutsche Adaption *Stromberg*. Ein aktuelles Beispiel ist die Serie *Modern Family*, sie vereint Mockumentary und Sitcom. Die Serie rund um die Patchwork-Familie Pritchett arbeitet mit dem Mockumentary-Stil, die Charaktere sprechen oft direkt mit der Kamera im Interview-Stil, in dem sie über sich selbst, ihre Erlebnisse und Beziehungen berichten. Weiters versucht die Serie ein „typisches“ Bild des Familienlebens in den USA zu zeigen und aufzubrechen. Sophie Buchmüller (2011) meint, dass Authentizität bei Mockumentaries nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Gemachtes ist. Mockumentaries spielen mit dem Thema Glaubwürdigkeit und zeigen wie einfach es ist, diese künstlich herzustellen (Buchmüller 2011: 120).

1.2.6 Ästhetik der TV-Serie

Das Zusammenspiel der Hauptelemente des Textes, also Bild und Ton, lässt die Wirkung der Filmaussage entstehen (vgl. Schwerdtfeger 1989:15). FilmproduzentInnen verwenden Filmzeichen, um eine spezielle Reaktion in den ZuschauerInnen zu erwecken. Dabei wird auf die Vorkenntnisse der ZuschauerInnen „über die Bedeutung filmischer Zeichen und Zeichenkombinationen“ (Schwerdtfeger 1989: 17) abgezielt. Die Textsorte Film hat ein breites System an Zeichen der Gestaltung zur Verfügung. Die Grundlagen der Seriedramaturgie sind derart umfangreich, dass nachfolgend nur ein Auszug aus dem Bereich der Ästhetik dargestellt werden kann (vgl. Gerstl 2010: 22). Um diese einzugrenzen, wurden an dieser Stelle nur jene

dramaturgischen Stilmittel angeführt, die sich auf die hier vorliegende Serie im Allgemeinen und ihre Relevanz für den Unterricht beziehen:

Wiederholung und Wiedererkennungswert

Grundlegend zur Ästhetik der Serie gehört, wie der Name schon sagt, das *Serielle*, *Wiederkehrende*. Und gerade dieses Element lässt die Kritikerwellen hochschlagen. So wurde bis in die 90er Jahre die auf konstanter Wiederholung fußenden, vermeintlich Stereotypen aufbauenden Mechanismen des Fernsehens und insbesondere der Serie kritisch betrachtet. Das Medium diene (in diesem prä-paradigmalen bzw. bis in die Gegenwart fortgeführten Verständnis) der ideologischen Stagnation, Manipulation und Verdummung ganzer Gesellschaften (vgl. weiterführend Hahn 2013: 13f). Aber auch aktuellere Auseinandersetzungen mit Serien scheinen diese Ansicht noch nicht überwunden zu haben: „Filmisches Gestalten mit ästhetischem Anspruch hat in der Familienserie (und in der Fernsehserie generell) keinen Platz.“ heißt es in Czuma und Kowalds Handreichung des BMUKK (vgl. Czuma & Kowald 2011). Spätestens seit der Qualitätsserie aber auch schon davor gab es dazu Gegenworte, die der seriellen Gestaltung, wenn auch mit Elementen der Populärkultur ästhetischen Anspruch zutrauten. Neu ist aber, dass viele der gegenwärtigen Fernsehserien von ihrer Ästhetik und Narration so gestaltet sind, dass sie zur wiederholten Rezeption, zum *Re-Reading* einladen (vgl. Eichner 2013: 11). Eben diese Strategien werden zur ZuseherInnenbindung angewendet. Sowohl neue Lesarten als auch lustvolle Zelebration des bereits Bekannten sind erlaubt. Die narrative und visuelle Welt der Serie wird durch Geheimnisse, Rätsel, ungelöste Fragen und Fluchtversuche bestimmt. Die sich wiederholenden und wiederkehrenden Elemente der Serie (Charaktere, Orte, Situationen, Melodien, Farben, Einstellungen) führen dazu, dass sie einen zyklischen und bisweilen zirkulären Charakter gewinnt (vgl. Winter 2013: 77). Die oft angemerkte Komplexität betrifft ästhetische Handlungen, die im Lauf ihrer Entwicklung verstärkt zur Selbstbeobachtung neigen und auf diese Weise immer neue Abwandlungen, Verzweigungen und Vermischungen – auch auf Ebene serieller Formgenese - provozieren. Allein aufgrund ihrer Wettbewerbsorientierung tendieren populäre Serien dazu, die eigene Entwicklungsgeschichte in ihre formale Gestaltung aufzunehmen und dort fortlaufend zu reflektieren (vgl. Kelleter 2012: 23). Natürlich gibt es mittlerweile meist eine staffelübergreifende Dramaturgie und trotzdem werden wiederkehrende Momente in modernen Shows eingesetzt. So etwa, wenn Figuren in Serien wie *Desperate Housewives* (ABC seit 2004) und *Grey's Anatomy* am Schluss der Folge ein kurzes Resümee ziehen. Oder wenn Carrie Bradshaw in jeder Episode von *Sex and the City* (HBO 1998-2004) an dem Beitrag für ihre wöchentliche Zeitungskolumne arbeitet, die ja immer jenes Thema behandelt, das auch in der

Folge beleuchtet wurde. Solche wiederkehrenden Momente gehören nicht nur zu den für Episodenserien typischen Wiederholungsritualen, sondern schließen die einzelne Folge bis zu einem gewissen Grad auch auf einer thematischen Ebene ab, obwohl bestimmte Handlungsstränge weiterlaufen.

Visuelles und Akustisches, Sprachliches und Außersprachliches

Strategien, die zur serienspezifischen Ästhetik beitragen, beinhalten die Musik, im Speziellen hierbei eine Titelmusik, das generelle Verhältnis von Bild- und Tonebene sowie die Kameraführung. Es häufen sich bei den Einstellungsgrößen oft die Amerikanische, die Nah-, und Großeinstellungen, da Serien auf Dialoge aufgebaut sind. Die Verwendung mehrerer Studiokameras erhöht das Drehtempo und bietet auch andere gestalterische Möglichkeiten, z.B. die Belebung der an sich starren Aufnahmesituation durch eine zweite Kamera in einer anderen Einstellungsgröße. Die Beendigung einer Szene erfolgt oft durch einen harten Schnitt. Neben der Kameraführung und den Schnitten/Überblendungen sind Bildbeschaffenheit (z.B. schwarz/weiß, Filter) und Raumgestaltung Möglichkeiten, visuelle Ästhetik einzubauen. Ein weiterer großer ästhetischer Aspekt, der diese Arbeit im Verlauf auch noch auf anderen Ebenen begleiten wird, ist die Sprache in jeglichen Formen. Welche Sprache wird verwendet – Bildungssprache? Alltagssprache? Welcher spezifische Wortschatz und welche Themen kommen zum Einsatz? Werden Dialekte eingesetzt? Sprache ist immer Ausdruck von Weltansicht, so kann auch in einer für uns oft inhaltlich unbedeutenden Situation trotzdem durch Sprache gehandelt und vermittelt werden. Ein sprachliches Mittel der Komik ist z.B. das Konzept des unzuverlässigen Erzählens und wurde 1961 durch W.C. Booth eingeführt (Booth 1968: 158-159). Unter unzuverlässigem Erzählen sind z.B. solche Rückblenden zu verstehen, bei denen sich nachträglich herausstellt, dass sie nicht die Wahrheit über die fiktionale Welt dargestellt haben. Auch bei diesen Erzählern wird in Einzelfällen durch eine Diskrepanz zwischen Erzählerstimme und der tatsächlichen Rückblende humoristisch dargestellt, dass sie nicht die uneingeschränkte Kontrolle über die Geschichte besitzen. Die Kultserie *How I met your Mother* bedient sich vermehrt dieses Effektes. Auch nonverbale Kommunikation wie Mimik und Gestik, Körperhaltung und Figurenpositionierung in der Serie können in Hinsicht auf ihre Ästhetik analysiert werden.

1.2.7 Ökonomisch begründete Entwicklungen

Der Fernsehmarkt ist, ähnlich wie der Kinomarkt, Aspekten wie ökonomischen Interessen, kulturellen Diskursen, sich wandelnden Publikumsvorlieben und politischen Re- und Deregulierungsbestrebungen ausgesetzt, die es zu analysieren gilt, will man das Bedingungsgefüge und die ästhetische Ausprägung der Kulturproduktion und ihrer Produkte

durchdringen. Die Fernsehindustrie operiert dabei jedoch unter anderen Bedingungen als die Filmindustrie. Nicht der Box-Office-Erfolg⁷ des Startwochenendes entscheidet über den wirtschaftlichen Erfolg eines Formats, vielmehr müssen sich die seriellen Formate im Medium Fernsehen mittels spezifischer textueller Strategien, die zuvor als *flexi-narratives* identifiziert wurden, und spezifischer Marketingstrategien wie dem "ZuschauerInnen-Engagement" (vgl. Ziegenhagen 2009: 61 ff.) durchsetzen. Serien müssen sich über einen längeren Zeitraum hinweg bewähren und ihr Publikum an sich binden. Dabei bewegt sich das Produktionsbudget aufgrund der medienspezifischen Verwertungskette in einer deutlich niedrigeren Dimension, und die rezeptionsspezifische Situation eines Fernsehzuschauers unterscheidet sich von der eines Kinobesuchers. Gleichwohl ist die heutige Fernsehlandschaft mit ihren spezifischen Produktionspraktiken und ihrem ästhetischen Output an die Entwicklung der Kinolandschaft gekoppelt. Die Wirkungsstrategien einer solch durchmischten, ineinandergreifenden Medienwirtschaft lassen sich nicht auseinanderdividieren, sondern befinden sich in einem andauerndem Interaktionsprozess und gegenseitiger Beeinflussung. Viele der ökonomischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen im Bereich der Filmindustrie bedingen die heutige Fernsehlandschaft und geben zeitversetzt Entwicklungstrends vor (vgl. Eichner 2013: 49). Der Markt wurde zusehends dynamisch, es kam zu einer Fusionierungswelle, in der sich Sender und Hollywood-Studios vereinigten. So kaufte etwa die Walt Disney Company ABC für 19 Milliarden US-Dollar und Viacom und CBS fusionierten 1999 zu Viacom. Während sich einerseits ein liberalisierter Markt neu konstituierte, sorgten andererseits die Ausdifferenzierung der Kabel- und Satellitensender sowie die einsetzende Digitalisierung für eine zunehmende Aufspaltung, Fragmentierung und Diversifikation des Publikums (vgl. Eichner 2013: 56). Das Ursprungsmedium Fernsehen tritt in den Hintergrund, es wird zu einer nischenorientierten Medienlandschaft, die auf digitale Datenträger setzt und auf den langfristigen Aufbau treuer Fangemeinden, statt auf besonders hohe Einschaltquoten im Ursprungsmedium Fernsehen (vgl. Ganz-Blättler 2011: 73). Nicht nur der/die SerienkonsumentIn, sondern auch der/die ProduzentIn hat nur graduelles Wissen über den Fortgang der Serie, da auch er/sie in erheblichem Maß WeisungsempfängerIn von ProgrammdirektorenInnen und Aufsichtsbehörden ist und damit eingebunden in Marketingprozesse, die dem Produkt ihren Stempel aufdrücken. Dies bedeutet nicht zuletzt, dass eine Serie zu jedem beliebigen Zeitpunkt wieder abgesetzt werden kann, wenn entweder die Quoten nicht mehr stimmen oder andere Marktziele nicht erreicht wurden (vgl.

⁷ Box Office ist ursprünglich der Kartenschalter am Eingang eines Theaters oder Kinos. Im übertragenen Sinn wird der Begriff für das Einspielergebnis verwendet, die Einnahmen, die ein Kinofilm während seiner Spielzeit in den Kinos erwirtschaftet.

Ganz-Blättler 2011: 84). Dabei sind auch geolinguistische (sprachliche) Grenzen zu bedenken und die Möglichkeit diese zu überwinden – was wieder zum Potential des Sprachen Lernens führt.

Nr.	Weltweit	USA/Kanada	Rest der Welt	Titel	Jahr	Regisseur
1	2.782,3	760,5	2.021,8	Avatar - Aufbruch nach Pandora	09	James Cameron
2	2.194,0	658,7	1.535,3	Titanic	97	James Cameron
3	1.518,6	623,4	895,2	Avengers	12	Joss Whedon
4	1.341,5	381,0	960,5	Harry Potter und die Heiligtümer des Todes Teil 2	11	David Yates
5	1.274,2	400,7	873,5	Die Eiskönigin - Völlig unverföhren	13	Chris Buck, Jennifer Lee
6	1.215,5	409,1	806,4	Iron Man 3	13	Shane Black
7	1.123,8	352,4	771,4	Transformers 3	11	Michael Bay
8	1.120,2	377,8	742,2	Der Herr der Ringe - Die Rückkehr des Königs	03	Peter Jackson
9	1.115,4	304,4	810,9	007 - Skyfall	12	Sam Mendes
10	1.090,7	245,4	845,3	Transformers - Ära des Untergangs	14	Michael Bay
11	1.084,4	448,1	636,3	The Dark Knight Rises	12	Christopher Nolan
12	1.066,2	423,3	642,9	Pirates of the Caribbean - Fluch der Karibik 2	06	Gore Verbinski
13	1.065,1	415,0	650,1	Toy Story 3	10	Lee Unkrich
14	1.043,9	241,1	802,8	Pirates of the Caribbean - Fremde Gezeiten	11	Rob Marshall
15	1.043,2	405,6	640,8	Jurassic Park	93	Steven Spielberg
16	1.028,9	474,6	554,3	Die dunkle Bedrohung	99	George Lucas
17	1.024,5	334,2	690,3	Alice im Wunderland	10	Tim Burton
18	1.017,0	303,0	714,0	Der Hobbit - Eine unerwartete Reise	12	Peter Jackson
19	1.004,6	534,9	469,7	The Dark Knight	08	Christopher Nolan
20	976,5	317,6	658,9	Harry Potter und der Stein der Weisen	01	Chris Columbus
21	974,8	368,1	606,7	Ich - Einfach unverbesserlich 2	13	Pierre Coffin, Chris Renaud
22	972,1	422,7	549,4	Der König der Löwen	94	Roger Allers, Rob Minkoff
23	963,4	309,4	654,0	Pirates of the Caribbean - Am Ende der Welt	07	Gore Verbinski
24	960,4	258,4	702,0	Der Hobbit - Smaugs Einöde	12	Peter Jackson
25	960,3	296,0	664,3	Harry Potter und die Heiligtümer des Todes Teil 1	10	David Yates
26	940,0	380,8	559,2	Findet Nemo	03	Andrew Stanton, Lee Unkrich
27	939,9	292,0	647,9	Harry Potter und der Orden des Phönix	07	David Yates
28	934,5	302,0	632,5	Harry Potter und der Halbblutprinz	09	David Yates
29	927,1	342,6	584,5	Der Herr der Ringe - Die zwei Türme	02	Peter Jackson
30	920,6	441,2	479,4	Shrek 2 - Der tollkühne Held kehrt zurück	04	Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon

Abbildung 3: Ökonomischer Erfolg von Filmreihen - Die 30 umsatzstärksten Filme global; *insidekino.de*, [Stand: 23.04.2015]

Wie zuvor schon erwähnt, bringt Serialität auch auf der großen Leinwand Erfolg. Derzeit sind in der Rangliste der Filme die weltweit mehr als 400 Millionen US-Dollar eingespielt haben, unter den ersten 20 Plätzen 17 Seriensegmente und von den insgesamt 108 Filmen sind über die Hälfte Teile von Serien⁸. Auch in den ständig aktualisierten Top 250 Movies der IMDB (Internet Movie Data Base) sind die hier abstimmenden ZuschauerInnen von Kinoserien begeistert – in den Top 10 sind die Hälfte, in den *Top 50* der IMDB sind 26 Prozent Serien⁹.

Sag mir, welche Serie du schaust, und ich sage dir, wer du bist.

Marken definieren überdies nicht nur das Produkt, sondern auch den/die RezipientIn: Wie Jugendliche, die durch Marken ihre Gruppenzugehörigkeit zur Schau tragen, können auch LeserInnen ihren Buchgeschmack, Bildungsgrad und mehr präsentieren. „Ich lese die neue Jelinek“ sagt etwas anderes über die Person aus, als „Ich lese den neuen Grass“; „Ich mag die Dramen Bernhards“ etwas anderes als „Shakespeares Komödien sind überbewertet.“ Genauso ist die Rezeption von Serien auch zu einem sozialen Distinktionsmerkmal geworden: Durch die

⁸ vgl. Statistik „die 100 umsatzstärksten Filme weltweit“ von *Insidekino.de* unter www.insidekino.de/TOPoderFLOP/Global.htm [abgerufen am 24.05.2015]

⁹ vgl. Statistik „Top 250 Movies“ der Internet Movie Data Base IMDB unter http://www.imdb.com/chart/top?ref=cht_q1_2 [abgerufen am 24.05.2015]

zugeschriebene 'Qualität' positionieren sich die Rezipierenden von Serien somit selbst als *Quality Viewer*. So haben z.B. verschiedene Studien gezeigt, dass vor allem besser gebildete und ökonomisch gut gestellte ZuschauerInnen eine Präferenz für amerikanische Serien haben (vgl. Straubhaar 2007). Daher müssen verschiedene Arten der Nähe zwischen Fernsehsendungen und Publikum angenommen (vgl. Straubhaar 2007) und das Konzept der kulturellen Nähe stärker ausdifferenziert werden (vgl. Mikos/Perrotta 2013: 254). Die Rezeption wird zum kulturellen und sozialen Distinktionsmerkmal, das dem Habitus der Rezipierenden entspricht. Denn nach Bourdieu ist Geschmack keine individuelle Ausprägung, sondern Ausdruck der sozialen Zugehörigkeit (vgl. Kumpf 2013: 347). Der „Geschmack“ und das dadurch entstehende Rezeptionsverhalten stehen in Wechselwirkung mit dem ökonomischen Erfolg von Serien.

1.2.8 Globale Phänomene vs. *andere Länder, andere Sitten*

Die Fans weltweit tauchen in die Welten ihrer auserwählten Serien ein, leben in ihnen, möchten sich kompetent in ihnen zurechtfinden und nicht ohne sie sein. US-amerikanische Serienproduktion sowie Rezeptionsverhalten sind zurzeit geprägt von einer Spezialisierung auf Online-Serien-Datenbanken und einem Award-Winning-Hype. Im Post-Network-Zeitalter¹⁰ laufen Serien längst nicht mehr nur im *Fernsehen* — seit einigen Jahren boomen Online-Videotheken wie *Netflix*, *Maxdome* oder *Watchever*, dort können aktuelle Serien (aber genauso auch die ‚Klassiker‘) zu jeder beliebigen Zeit abgerufen und auf mobilen Endgeräten abgespielt werden. Inzwischen werden für diesen Markt auch eigene Formate produziert — etwa die Serien *House of Cards* oder *Orange is the New Black* von Netflix, oder *Alpha House* und *Betas* von Amazon Studios. Diese neue Tendenz hat aber auch zwangsläufig Auswirkungen auf die Rezeption: Nun sind alle Folgen gleichzeitig abrufbar, der Konsument muss theoretisch nicht mehr auf die nächste Woche oder die nächste Staffel warten (vgl. Hahn 2013: 3). Mit den seriellen Eigenproduktionen der On-Demand-Plattform Netflix hat die Diskussion über die Verortung der Serie erneut Aufwind erhalten: Wie schon die Bezüge der Qualitätsdiskurse und Serien auf den Roman und das Kino angedeutet haben und HBOs viel zitierter Slogan „*It's not TV. It's HBO*“ zum Ausdruck bringt, ist im Zuge zunehmender medialer Konvergenzen zu diskutieren, ob sich noch von der *Fernsehserie*, gar dem Fernsehen als solches sprechen lässt. Neue Distributionswege über das Internet, neue Sehgewohnheiten, neue Endgeräte und gegenwärtige Serien stehen in einem vielschichtigen Wechselspiel zueinander, das sich verstärken wird und Veränderungen der seriellen Produkte mit sich bringen kann (vgl. Hahn 2013: 9).

¹⁰ Amanda Lotz bezeichnet 2007 damit in „*The Television will be revolutionized*“ das von multimedialen Strategien geprägte US-Fernsehen seit der Jahrtausendwende.

„Wie kaum ein anderes aktuelles TV-Format verknüpft die Serie Game of Thrones eine komplexe, personalintensive und hochpolitische Handlung (die übrigens auf den englischen Rosenkriegen des 15. Jahrhunderts basiert) mit klassischen Fantasy-Elementen wie mystischen Ungeheuern, Schwertern mit Namen und feuerspeienden Drachen. Dazu kommen höchste ambivalente Charaktere und für US-Verhältnisse geradezu skandalös viel nackte Haut. Kombiniert mit der Bereitschaft der "Game of Thrones"-Macher, regelmäßig liebgewonnene Charaktere zu meucheln, ergibt das eine Mischung, die durchschnittlich 18,6 Millionen ZuschauerInnen pro Folge fesselt“ (Luger 2015).

Dieses aktuelle Beispiel des globalen Serienphänomens basiert auf der Buchreihe "Das Lied von Eis und Feuer" von US-Autor George R. R. Martin und hat ihren Namen vom englischen Originaltitel des ersten Bandes. Zwischen 1996 und 2011 erschienen fünf Romane. Vor Mitte 2016 ist nicht mit einer Veröffentlichung des lange erwarteten 6. Buches "*The Winds of Winter*" zu rechnen. Insgesamt soll die Reihe mit Band 7 ("*A Dream of Spring*") abgeschlossen werden. Dies passiert bereits mit der aktuell gesendeten fünften Staffel. Die Ankündigung der Produzenten, sich Freiheiten gegenüber der literarischen Vorlage herauszunehmen (z. B. welche Figuren das Zeitliche segnen werden), bringt das Blut treuer Fans der Bücher in Wallung (vgl. Luger 2015). Hier sieht man ein Paradebeispiel der Medienkonvergenz – wie aus einer Buchreihe eine Fernsehadaptation entsteht und was sie bewirken kann, es bleibt zu überlegen wie die Produzenten - aber noch viel wichtiger der Schriftsteller - von dem enormen Hype beeinflusst werden. Ob in den USA oder in Österreich, überall machen sich ZuseherInnen und andere Medien Gedanken zu dem Phänomen, z.B: stellt die Kleine Zeitung Infografiken zu Charakteren, Verbindungen und Schauplätzen in der Printversion (27.03.2015) der Zeitung und online¹¹ zur Verfügung:

¹¹ vgl. Kleine Zeitung Online [abgerufen am 27.04.2015] unter:
http://www.kleinezeitung.at/s/lebensart/4695405/INFOGRAFIKEN_Game-of-Thrones_Charaktere-und-Schauplaetze

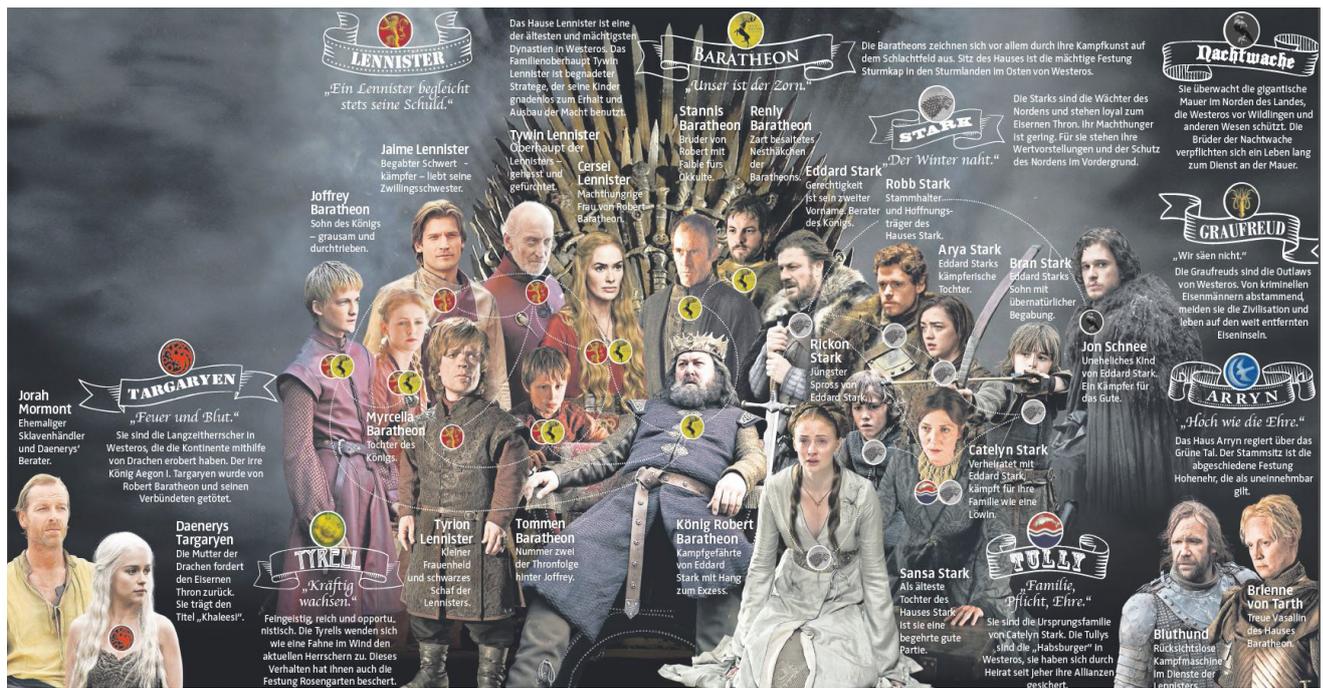


Abbildung 4: Game of Thrones-Figurentafel aus der Kleinen Zeitung

1.2.8.1 Kulturelle Adaptionstrategien

Was einst ein einseitiger Fluss von Filmen von Fernsehformaten aus den USA in den Rest der Welt war, ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu einem multi-direktionalem Flow geworden (vgl. Thussu 2007:12). Der internationale Handel mit Fernsehformaten ist mittlerweile ein wichtiger Bestandteil des globalen Fernsehmarktes (vgl. Mikos 2009: 15 ff.). Man geht davon aus, dass ein Medienprodukt eine Wertminderung erfährt, wenn es in einen anderen kulturellen Kontext transferiert wird, da die RezipientInnen möglicherweise Schwierigkeiten haben, sich mit den dargestellten Werten und Verhaltensmustern, den dort verfolgten Träumen, aber auch dem ästhetischen Stil zu identifizieren bzw. damit zu interagieren. Der Wert wird zusätzlich durch die kulturellen Anpassungsstrategien wie Synchronisation und Untertitelung reduziert. Der *Cultural Discount* lässt sich als prozentuale Differenz darstellen, den ein Programm bei der Grenzüberschreitung von Land A nach Land B aufweist (vgl. Weber 2013: 276). Die lokale Adaption von Serienformaten war früher eher die Ausnahme, dies hat sich jedoch gravierend geändert.

In Deutschland waren (und sind) *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* und *Verbotene Liebe* ebenso eine Adaption wie *Hinter Gittern: Der Frauenknast*. Adaptiert wurden in allen drei Fällen australische Serien (*The Restless Years*, *Sons and Daughters*, *Prisoner Cell Block H*) (vgl. Moran 1998: 91 ff.). Im 2013 erschienene und in dieser Arbeit oft zitierte Buch *Transnationale Serienkultur: Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien* widmet sich in einem Teil den transnationalen Adaptionen. In ihrem Beitrag vergleicht Tanja Weber die kulturellen Adaptionstrategien in Deutschland und den USA. Sie zeigt, wie das Format delokalisiert wird,

um in den Adaptionen wieder relokalisiert zu werden. Edward Larkey stellt neben den Narrationsstrategien in der amerikanischen und deutschen Adaption vor allem die nationalen Identitätsbezüge in den Mittelpunkt seiner Analyse. So stellt sich heraus, dass in der US-Version aktuelle gesellschaftliche Kontroversen aufgegriffen werden, während dies in der deutschen Adaption ausgespart wird (vgl. Eichner 2013: 15). Die Serienadaption wird nun anhand eines sehr populären Beispiels näher erläutert:

Das Phänomen „Yo soy betty la fea“

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts trat die kolumbianische Telenovela *Yo soy Betty, la fea* ihre Reise um die Welt an. In zahlreichen Ländern wurde nicht nur die Originalversion synchronisiert oder mit Untertiteln gezeigt, sondern es wurden auch zahlreiche lokale Adaptionen des Formats produziert (vgl. Mikos/Perotta 2013: 249). Die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* wurde zwischen 1999 und 2001 in Kolumbien vom Privatsender RCN (Radio Cadena Nacional) produziert und ausgestrahlt. In der Telenovela wird die Geschichte von Beatriz (Betty) erzählt, die sich als unattraktive und unbeliebte, aber effektive und professionelle Assistentin in einer Modefirma in ihren charmanten Boss verliebt. So gibt es insgesamt 16 lizenzierte Adaptionen der kolumbianischen Telenovela *Yo soy Betty, la fea* sowie vier Remakes, von denen es wiederum sechs Adaptionen und zwei Adaptionen von lokalen *Betty, la fea*-Adaptionen gab. Neben dem Original existieren insgesamt 28 verschiedene Versionen, die den lokalen Bedingungen der jeweiligen Fernsehkultur angepasst wurden. Die Versionen unterscheiden sich sowohl in der Länge (zwischen 23 und 48 Minuten) als auch in der Variation der Geschichte (vgl. Mikos/Perrotta 2013: 252).

	Titel	Land der Version	Jahr	Namen der Protagonisten	
1	<i>Yo soy Betty, la fea</i> (I'm Betty, the ugly one)	Kolumbien	1999–2001	Betty	Armando
2	<i>Jassi Jaissi Koi Nahin</i> (There's No One Like Jassi)	Indien	2003–2006	Jassi	Armaan
3	<i>Sensiz Olmuyor</i> (Won't Work Without You)	Türkei	2005	Gönül	Arda
4	<i>Verliebt in Berlin</i> (int. Titel: <i>That's Life</i>)	Deutschland	2005–2006 ^a	Lisa	David
5	<i>He ποδύς κρυσού</i> <i>Ne Rodis Krasivoy</i> (Be Not Born Beautiful)	Russland	2005–2006	Katya	Andrei
6	<i>La Fea más bella</i> (The Prettiest Ugly)	Mexiko	2006–2007	Lety	Fernando
7	<i>Lotte</i>	Niederlande	2006	Lotte	Vico
8	<i>Yo soy Bea</i> (I'm Bea)	Spanien	2006	Bea	Álvaro
9	<i>Ugly Betty</i>	USA	2006–2010	Betty	Daniel
10	<i>Μαρια, η Ασχημη</i> <i>Maria, i Asximi</i> (Maria the ugly)	Griechenland	2007–2008	Maria	Alexis
11	<i>Sara</i>	Belgien	2007	Sara	Simon
12	<i>Ne daj se, Nina</i> (Don't Give Up, Nina)	Kroatien/ Serbien/ Bosnien	2007	Nina	David
13	<i>Cô Gái Xấu Xí</i> (Ugly Girl)	Vietnam	2008–2009	Huyen	An Đông
14	<i>Oskivka Katka</i> (Ugly Katka)	Tschechien	2008	Katka	Tomás
15	<i>I © Betty la Fea</i>	Philippinen	2008	Betty	Armando
16	<i>Chou Nu Wu Di</i> (The Ugly Without Rival)	China	2008	Lin Wu Di	Fei De Nan
17	<i>BrzydUla</i> (Ugly)	Polen	2008–2009	Ula	Marek
18	<i>Bela, a Feia</i> (Bela, the Ugly)	Brasilien	2009	Bela	Rodrigo
19	<i>Gogona Gareubnidan</i> (Girl from the suburbs)	Georgien	2010	Tamuna	Nika

Abbildung 5: Chronologische Übersicht Landesfassungen von *Yo soy Betty, la fea*.
(vgl. Mikos/Perrotta 2013: 277)

Vielfach wurde der internationale Erfolg darauf zurückgeführt, dass die Geschichte auf dem Märchen vom hässlichen Entlein, das der Däne Hans Christian Andersen 1844 verfasst hatte, beruht. Die Theorie der kulturellen Nähe, die besagt, dass Fernsehformate nur innerhalb geolinguistischer Regionen, also im gleichen Sprachraum erfolgreich sind, muss angesichts der weltweiten Vermarktung von Betty erweitert werden. Je globaler die Medienindustrie wird, umso bedeutsamer wird die Beziehung zwischen dem Globalen und dem Lokalen (vgl. Mikos/Perrotta 2013: 253).

Yo soy Betty, la fea und die lokalen Adaptionen bedienen mit der Hybridisierung der Telenovela hin zur Comedy die Anforderungen des globalen Fernsehmarktes, da die einzelnen Elemente auf verschiedene Weise, je nach den Anforderungen des jeweiligen lokalen Marktes, vermischt werden können. Dabei bleibt die Grundstruktur des Originalformats erhalten. Jedoch werden bei *Verliebt in Berlin* zum Beispiel Bilder von Berlin als Trennungsmarker für Wechsel zwischen den verschiedenen Handlungssträngen eingesetzt. *Ugly Betty* spielt in einem als glitzernde Metropole inszenierten New York. Die Adaptionen sagen etwas über die kulturellen Gewohnheiten und Strategien einer Gesellschaft aus. Während *Verliebt in Berlin* als eine tägliche Telenovela mit jeweils ca. 23-minütiger Länge pro Folge produziert wurde, war *Ugly Betty* eine einmal wöchentlich gesendete, 45 Minuten lange Dramedy.

Hybride Formate ermöglichen einen internationalen Erfolg im globalen Fernsehmarkt. Diese Formate vermischen Genrelemente, die den ZuschauerInnen auf der ganzen Welt aufgrund ihrer Erfahrung mit den verschiedenen Genres wohl bekannt sind (vgl. Mikos/Perrotta 2013: 265). Die treibende Kraft hinter der Hybridisierung von Fernsehformaten ist daher weniger die Kreativität von AutorInnen und ProduzentInnen, sondern die ökonomischen Strukturen des Marktes und die unterschiedliche Publikum mit seinem kompetenten Medienwissen über Erzählformen und visuelle Stile. Je hybrider ein Format ist, desto flexibler lässt es sich lokal adaptieren und desto mehr kann es verschiedene Zuseherschaften auf der ganzen Welt ansprechen. Dies lässt sich nicht nur am Beispiel der lokalen Adaptionen von Telenovelas zeigen, sondern auch an den lokalen Adaptionen von Dramaserien, Reality-, Game-, Quiz- und Castingshows.

1.2.8.2 die österreichische Serienlandschaft

Schon früh probten sich österreichische SchauspielerInnen in Familien- bzw. komödiantischen Stegreif-Serien wie *Familie Leitner* und der erfolgreicheren Nachfolgerserie *Die liebe Familie*. Im Jahr 1958 erstmals ausgestrahlt, schilderte die erste Seifenoper Österreichs *Familie Leitner* in 100 Folgen à 30 Minuten das Leben einer Wiener Durchschnittsfamilie. Produzent Erich Neuberg, Hans Schubert und später Fritz Eckhardt als Autoren sowie Regisseur Otto Schenk schufen, unterstützt von bekannten SchauspielerInnen der Periode, ein gern gesehenes Zeitbild. Danach, angelehnt an das Stegreif-Format der legendären *Familie Leitner* und als eine Art bürgerliches Gegenstück zu den proletenhaften Sackbauers der 1970er-Jahre-ORF-Reihe *Ein echter Wiener geht nicht unter* wurden in *Die liebe Familie* Familienmitglieder und Gäste zum Kaffeeplausch empfangen. Von 1980 bis 1993 begann samstags allwöchentlich um 17.00 Uhr im ORF 2 dasselbe Ritual: Ohne festes Drehbuch manövrierten sich die SchauspielerInnen durch die großbürgerlichen

Kaffeekränzchen.¹² *Die liebe Familie* war dreizehn Jahre und 384 Folgen lang eine vom ORF ausgestrahlte Live-Fernsehserie um die Familie des pensionierten Wiener Sektionschefs Franz Lafite (gespielt von Schauspieler Franz Stoß) und durch ihr Live-Stegreif-Format herausragend. Um die Entwicklung der spezifisch österreichischen Serienlandschaft zu verstehen, muss auch ein kurzer Verweis auf den neuen österreichischen Film (*New Austrian Wave Film*), der eine Wiederbelebung des Komödiengenres in den 1990er-Jahren hervorbrachte, gemacht werden. Dabei griff man ein Prinzip auf, welches bereits zur Stummfilmzeit begründet wurde - das Einsetzen beliebter Kabarettisten als FilmschauspielerInnen. Eine Neuerung war jedoch, dass nun auch typische negative Charaktereigenschaften von ÖsterreicherInnen dargestellt und karikiert werden konnten, ohne beim Publikum auf Ablehnung zu stoßen. Diese Facette verdanken das Kabarett und der Kabarettfilm vor allem Helmut Qualtinger¹³, der mit der unbeschönigenden Darstellung von ÖsterreicherInnen bereits in den 1960ern vor allem durch seinen „Herr Karl“ Aufsehen erregte. Wenn man sich die heutigen Produktionen ansieht, kann man diesen Trend klar in der Serienlandschaft wiedererkennen. Bekannte Kabarettisten und mehr oder weniger kritische Satireprogramme wie *Wir sind Kaiser*, *Kaisermühlen Blues*, *Braunschlag* oder *MA2412* waren verhältnismäßig erfolgreich. Auch Krimis laufen immer wieder erfolgreich im Hauptabendprogramm: von der vielgezeigten *SOKO*-Reihe über *Schnell ermittelt*, den eventisierten und Kultstatus erreichenden Sonntagabend-*Tatort* (der, wenn auch nur zum Teil, auch in Österreich gemacht wird), den Dauerbrenner *Kommissar Rex*, bis hin zur leicht exzentrischen Variante *Vier Frauen und ein Todesfall*. Familienserien haben sich im ORF wenig gehalten, und die österreichische Seifenoper *Mitten im Achten* wurde generell nach starken Kritiken und auf Wunsch der Stiftungsräte nach wenigen Monaten und nur 56 von schon 118 produzierten Folgen eingestellt. Interessant ist auch, dass diese Serie wieder eine Adaption ist, einem niederländischen Vorbild namens *Samen* folgt und die Serie auch dort schon nach einigen Monaten abgesetzt wurde. Vor *Mitten im Achten* probierte schon 2005 der Kabarettist Alfred Dorfer mit der Fernsehserie *11er Haus* sein Glück. Im Mittelpunkt dieser Miniserie mit fünf Folgen standen ein Wiener Mietshaus und seine BewohnerInnen. In diesem Mikrokosmos im 7. Wiener Bezirk spiegeln sich fünf Jahrzehnte politischer und wirtschaftlicher Veränderungen in Österreich wider. Als in diese überzogene Darstellung des österreichischen Alltags einreihend, kann ebenso die 2010 erschienene Serie *Schlawiner* gesehen werden. Im Gegensatz zu ihren

¹² vgl. ORF-Artikel zur Neuauflage der lieben Familie unter:
<http://news1.orf.at/070321-10416/index.html> [abgerufen am 10.06.2015]

¹³ Helmut Qualtinger lebte von 8. Oktober 1928 bis 29. September 1986 - größtenteils in Wien und war ein erfolgreicher aber auch provokanter österreichischer Schauspieler, Schriftsteller und Kabarettist.

Vorgängern greift sie auf den zu dieser Zeit aufkommenden Mockumentary-Stil zurück und hält sich 3 Staffeln lang im Nachtprogramm des ORF.

Eine Erklärung für den generell größeren Erfolg von original deutschsprachigen Kinder- und Krimiserien könnte in der Schwierigkeit liegen, Humor aus einem anderen kulturellen Kontext zu verstehen (und zu übersetzen). Auswärtige Filme benötigen einen höheren Aufwand an kulturellen Transferleistungen, um die humoristische Botschaft begreifbar und auch noch witzig zu gestalten – es stellt eine doppelte Hürde dar. Daher sieht man lieber *Stromberg* als die Synchronisierung von *The Office*, wobei es ja auch bei *The Office* eine britische und eine amerikanische Version gibt. Trotz gleicher Sprache bieten die jeweiligen kulturellen Hintergründe also genug Stoff, um eine weitere Adaption anzulegen. Seit neuestem hat auch die bekannte amerikanische Serie *Desperate Housewives* ein österreichisches Pendant – die *Vorstadtweiber*.

Dieser Streifzug soll zeigen, dass Adaptionen durchwegs gängig sind und sich auch der österreichische Serienmarkt mit dem weltweiten Trend auseinandersetzt und sich mit innovativen Formaten beschäftigt.

Vom ORF als „witziger Kurs zur Verständigung; Sprachkurs, Satire und Sitcom“¹⁴ angepriesen, muss hier auch noch auf die im Oktober 2012 erstmals ausgestrahlte Serie *Mein Almanca* hingewiesen werden. Dabei hat sich der ORF mit Unterstützung des österreichischen Integrationsfonds in 10 Folgen mit sprachlichen Phänomenen und Schwierigkeiten für ZweitsprachlerInnen und dem generellen Konfliktpotential des „interkulturellen Zusammenlebens“ auseinandergesetzt. Als humorvolle Sendung die Lust auf Sprache macht, vielfach vom ORF sowie dem damaligen Staatssekretariat für Integration unter der Leitung von Sebastian Kurz beworben, scheint dieser Fernsehsprachkurs vorerst eine innovative Erweiterung des Serienrepertoires des ORF zu sein. Das Miteinander und Nebeneinander von fünf zentralen Figuren weist Sitcom-Charakter auf. Von serienüblicher Weiterentwicklung des Plots oder der Figuren kann aber nur bedingt die Rede sein. Eine Serie mit der konkreten Zielgruppe Deutsch als ZweitsprachlerInnen setzt sich also über das Ziel der möglichst authentischen Sprache und Abbildung hinweg. Mit einer Dauer von 8 bis 12,45 Minuten teilt sich jede Folge ein in die Erarbeitung eines sprachlichen Phänomens im Deutschkurs und darauf folgend die Darstellung eines „interkulturellen Hoppalas“ (vgl. Welke 2013: 96ff). Rollenklischees und Stereotype werden sowohl mit Aussagen, Handlungen als auch mit Kleidung und Themen bestätigt, differenzierte

¹⁴ vgl. Presseinformation des ORF III [abgerufen am 20.05.2015] unter: <http://tv.orf.at/orf3/stories/2552648/>

Sichtweisen und konstruktive Auseinandersetzung werden jedoch nicht angeboten oder sogar verhindert.¹⁵

Flimmit – österreichische Video-on-Demand-Plattform

Wie im Vorreiter-Land USA gibt es nun auch hier einen digitalen Zugang zu österreichischen Produktionen - *Flimmit* ist die österreichische Antwort auf den sich verändernden Medienkonsum und die immer größer werdende Zahl an internationalen VoD (Video-On-Demand)-Anbietern, bei denen österreichische Inhalte nicht im Vordergrund stehen. Neben neuen Produktionen sind auch tausende Archivtitel auf der Plattform, sie stellen damit das größte VoD-Angebot heimischer Produktionen. Seit 16. März 2015 startet *Flimmit* mit neuem Angebot, neuem Auftritt und neuem Partner¹⁶.

Zusammenfassung

Um die Wichtigkeit und das Potential von Serien in der heutigen Zeit zu verstehen und den Stellenwert sowie die Möglichkeiten richtig einbetten zu können, wurde in den letzten Kapiteln, das Phänomen Serie aus vielerlei Positionen heraus beleuchtet. Entwicklungen der Serien sowie der RezipientInnen wurden vorgestellt und der Zusammenhang des populären Kults Serialität an sich, mit der äußerst aktuellen Ausprägung, in den Medien wurden erklärt.

Nach einer ausführlichen Beschäftigung mit der Medientheorie folgt die theoretische Verknüpfung zur Kognitionsforschung, welche sich dem Gehirn, dem *Denken* und somit auch dem Lernen widmet und in dieser Arbeit als Bindeglied und Überleitung von der Medientheorie zur Anwendung von Serie im Unterricht dienen soll.

¹⁵ In den ÖDaF-Mitteilungen (Heft 1/2013) *Anders lehren – lernen – werten* werden dem Fernsehsprachkurs zwei Beiträge gewidmet, welche näher auf serienspezifische sowie methodisch-didaktische Merkmale eingehen.

vgl. Tina Welke: Der Fernsehsprachkurs Mein Almanca – eine mehrdimensionale Herausforderung? S.96-113.

vgl. Renate Faistauer: Der Fernsehsprachkurs Mein Almanca – Anmerkungen zu einem „anderen“ methodisch-didaktischen „Konzept“ S.114-131.

¹⁶ vgl. nähere Beschreibung auf der Website www.flimmit.com .

2. Lerntheorie und Kognitionsforschung

Serialität bildet als zentraler Operationsmechanismus der Massenmedien einen konzeptionellen Rahmen, in dem auch naturwissenschaftliche Projekte sowie ihre Methoden und Kommunikationsstrategien zu verorten sind. Dies gilt insbesondere für die Kognitionswissenschaften, welche auf eine breite, populärwissenschaftliche Rezeption ihrer Forschung zielen und in der Vermittlung auf Wiederholung, Redundanz und serielle Novität setzen. Nachdem ein medientheoretischer Zugang gelegt wurde, widmet sich das folgende Kapitel dem für den Unterricht wichtigsten Organ – dem Gehirn. Aus neurobiologischer Sicht ist vielmals bestätigt, dass Fühlen und Denken eng zusammengehören und eine Trennung von emotionalen, affektiven und kreativen Zugängen und Sachinformationen, Fakten und Fachdisziplinen nicht gehirnfreundlich ist. Neuronen - die kleinste Funktionseinheit des Gehirns – wovon im Durchschnitt ca. 20 Milliarden im Großhirn vorhanden sind, bilden ein gigantisches Netzwerk, dem Denken und Fühlen, Handeln und Lernen entspringen (vgl. Sambanis 2013: 12). Lernen kann man somit als den Prozess der Weiterleitung von neuronaler Erregung bezeichnen.

2.1 Neurowissenschaftlicher Zugang zum Lernen

Das Gehirn lernt immer. Es lernt nicht etwas nebenbei oder wenn es gelegentlich einmal sein muss, sondern es kann nichts besser und tut nichts lieber. (Spitzer 2004: 31).

Lernen ist eine Art Grundbedürfnis des Gehirns, und das menschliche Gehirn scheint geradezu unersättlich zu sein (Sambanis 2013: 11). Es lernt ständig, wenn auch nicht immer das, was die Lehrkraft bei ihrer Unterrichtsplanung vorgesehen hat. Wissen kann nicht übertragen werden, es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden. Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind. Nicht das Anhäufen von Wissen, sondern der Aufbau und die Optimierung von Handlungs- und Problembewältigungskompetenzen sind daher wichtig. Wenn man weiß, wie das Gehirn lernt, dann kann man auf dieser Grundlage den Unterricht optimieren. Weil der Mensch am effektivsten lernt, in dem er Handlungen nachvollzieht, ergänzt und korrigiert, sollten schulische Lernprozesse in erster Linie an nachvollziehbaren Zielen und Zwecken orientiert sein und eine Einbettung der Lerngegenstände in die unmittelbare Erfahrungswirklichkeit der SchülerInnen ermöglichen (Casparly 2010: 48). „Das limbische System ist einer der Hauptkontrolleure des Lernerfolges da es Affekte, Gefühle und Motivation vermittelt“ (Casparly 2010: 58) und diese Verbindung darf nicht vernachlässigt werden. Dabei ist wichtig zu unterscheiden, dass es einen Mechanismus für Einzelnes und Allgemeines gibt. Für Einzelheiten in unserem Gehirn zuständig ist die kleine Struktur Hippocampus als Schaltstation des limbischen

Systems. Die hier vorhandenen Nervenzellen speichern Einzelheiten dann, wenn sie zwei Qualitäten aufweisen: Neuigkeit und Bedeutsamkeit (Spitzer 2003). Gut verständlich wird diese Funktion an folgendem Beispiel: 11. September 2001 – Wo genau war man, als man davon das erste Mal hörte? Wer war noch bei dabei? Dies kann man leichter beantworten als die Frage was am 11. September 2002 passiert ist, obwohl uns dieser Tag chronologisch ein Jahr näher ist (vgl. Spitzer 2010:23). Die Großhirnrinde beschäftigt sich im Gegensatz zum Einprägen des Hippocampus mit dem Extrahieren von Regeln, von Allgemeinheiten. So merken wir uns nicht die exakte Form und Farbnuance einer jeden Tomate, die wir während unseres Lebens sehen, sondern die Großhirnrinde versucht Allgemeines und Nützliches zu finden, wie die so viel gepriesenen Kulturtechniken und Problemlösungsstrategien, hier zum Beispiel, wie man Tomaten zu Ketchup macht oder bei welcher Färbung Tomaten nicht mehr genießbar sind oder am besten schmecken (vgl. Spitzer 2010: 25). Aus Erfahrung lernt das Gehirn am besten, und Erfahrungen verändern das Gehirn individuell. Das Lernen hinterlässt im menschlichen Gehirn messbare Spuren. Dabei spricht man von „Karten“, genauer gesagt kortikalen Karten im Gehirn. Die Großhirnrinde (der Cortex) ist der wesentliche Ort dieser Repräsentationen. Aufgrund dessen, wie Neuronen im Cortex miteinander verschaltet sind, sind die dort eingehenden Signale nach Häufigkeit und Ähnlichkeit repräsentiert. Gehirne besitzen die Fähigkeit zum spontanen Generieren von Regeln aufgrund von Beispielen (vgl. Spitzer 2002) – man sollte also viel Sprachmaterial in den Unterricht bringen, um die richtigen Beispiele zur Verfügung zu stellen. Es ist entscheidend, womit sich die lernende Person befasst, wie intensiv, mit welcher kognitiven und emotionalen Involviertheit und in vielen Fällen auch wie oft. Neben Wahrnehmung von Sprachlauten untersucht die Sprachpsychologie auch die neurologische Seite der Sprache, besonders die Appellwirkung auf die vordere (Brocasche) und die hintere (Wernickesche) kortikale Sprachregion. Durch diese Untersuchungen kann festgehalten werden, dass das Sprachmaterial in situationsgemäßer Weise dargeboten werden muss, damit man an Hand der Struktur bekannter sprachlicher Gebilde andere, unbekannte Gebilde, verstehen kann – eine ganzheitliche Sinneswahrnehmung wird angestrebt. Es ist von Vorteil, wenn die „Situation“ auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zugeschnitten ist (vgl. Caspary 2010: 32).

2.2 Emotion und Identifikation

„Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entzündet werden wollen.“
(Francois Rabelais 1494 – 1553)

Da Menschen nicht nur denkende, sondern auch fühlende Wesen sind und zwischen beidem, Kognition und Emotion, vielfältige Wechselwirkungen bestehen, kann die Frage, was lernen

bedeutet, nicht allein mit Synapsen und den damit verknüpften Vorgängen beantwortet werden. Die moderne Hirnforschung konnte zeigen, welche Bedeutung Gefühle für kognitive Prozesse haben. Sie wirken quasi als Schleuse, durch die neues Wissen ins Gehirn gelangen kann. Diese Schleuse ist geschlossen, wenn negative Gefühle dominieren, dann wird weniger gut gelernt – der Durchgang öffnet sich bei positiven Gefühlen, dann wird optimal gelernt (vgl. Caspary 2010: 9). Spitzer konnte aufzeigen, dass neutrales Material in Abhängigkeit davon, in welchem emotionalen Zustand es gelernt wird, in jeweils anderen Bereichen des Gehirns gespeichert wird. (vgl. Spitzer 2003: 216ff.) Während das erfolgreiche Einspeichern von Wörtern in emotional positivem Kontext im Hippocampus geschieht, bewertet und speichert der Mandelkern (auch *Amygdala*, Teil des limbischen Systems) neutrale Wörter in emotional negativem Kontext. Der Hippocampus speichert Einzelheiten ab, ruft sie nachts wieder auf und transferiert sie innerhalb von Wochen und Monaten in die Gehirnrinde, wo sie langfristig gespeichert werden. Die Funktion des Mandelkerns hingegen ist es, bei Abruf von assoziativ gespeichertem Material den Körper und den Geist auf Kampf und Flucht vorzubereiten, was tausende Jahre zuvor für den Menschen von großer Bedeutung war, heutzutage aber hinderlich ist. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass mit Gelerntem, das im Mandelkern gespeichert ist, eines bei Abruf nicht möglich ist: kreativer Umgang mit diesem Material.

Wir besitzen in unserem Gehirn Nervenzellen für Mit-Leiden d.h. für Empathie. Emotionale Bindung zum Material/zur Sprache sowie Wiederholungen in abgewandelter Form können uns das Lernen erleichtern. Deshalb sind Serien ein prädestinierter Lernpool. Serien präsentieren alltägliche Lebenswirklichkeiten, Konflikte und Erlebnisse in verdichteter Form und laden auf diese Weise zum Nachdenken und zur emotionalen Teilhabe ein. Die wiederkehrenden Charaktere, Situationen, Orte erleichtern uns den gedanklichen Zugang. Durch die Aneignung der Serie werden neue Sichtweisen eröffnet, die eventuell motivieren, andere Verhaltensmuster zu erlernen bzw. durch die Rezeption der Serie die Gelegenheit bieten in der Realität versagte Handlungen kompensatorisch auszuführen, indem man beispielsweise an *Dr. House*' Stelle das Bedürfnis ‚böse zu sein‘ auslebt, wenn er sich Konventionen widersetzt, sich gegen seine Vorgesetzte auflehnt, sein Umfeld manipuliert, all dies ganz ohne Angst von der Gesellschaft sanktioniert zu werden. Der Zuschauer/die Zuschauerin erlebt dadurch eine imaginäre Verbundenheit zur Serienfigur (vgl. Gerstl 2010: 186). Strategien der Intimisierung, Privatisierung, Personalisierung und Emotionalisierung, wie sie bereits in Beziehungsshow, Daily Talks und auf eine eigene Art in den Daily Soaps angelegt sind, werden hier in einer alltagsnahen Form und im Rahmen von Handlungssituationen, die die Bewältigung von Alltagsproblemen zum Inhalt haben, zusammengebunden. Die Rolle der Emotionen beim Lernen ist kaum zu

überschätzen (vgl. Caspary 2010: 28). Identifikation in Bezug auf eine bestimmte Serienfigur setzt ein Verstehen voraus, das nur möglich ist, wenn sich der/die ZuseherIn in die Figur hineinversetzen kann. Identifikation findet demgemäß nur dann statt, wenn sich der/die ZuseherIn mit der Serienfigur vergleicht und Übereinstimmungen feststellt (vgl. Mikos 2008: 175). Die Zusehenden vergleichen die Darstellung in der Serie mit ihren Erfahrungen, interpretieren einzelne Elemente oder identifizieren sich ganz mit einer bestimmten Rolle. Identifikation in Fernsehserien erfolgt heutzutage dadurch, dass die gezeigten Figuren (die „Helden“), die Kontinuität eines Lebensentwurfes, ein Zielbewusstsein und eine mitunter kompromisslose Handlungsbereitschaft verkörpern, die sich die ZuschauerInnen für sich wünschen (vgl. Böhm 2010: 48). In Wechselwirkung dazu muss mit bedacht werden, was Patrik Volf und Rainer Bauböck hier treffend zusammengefasst haben:

„Medien stellen nicht allein soziale Wirklichkeit dar, sie schaffen Realität. Sie beeinflussen Wissen und Einstellungen über Dinge und Menschen, kreieren Freund- wie Feindbilder und formen Identität“ (Volf und Bauböck 2001: 125).

Auch persönliche Einstellungen und die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Normen können durch das Fernsehen beeinflusst werden:

2.3 Muster und Wiederholung

Die Spiegelneuronen in unserem Gehirn ermöglichen uns nicht nur einen anderen Menschen/andere Situationen zu verstehen, sie haben darüber hinaus die Tendenz, in dem Beobachtenden das Beobachtete in Gang zu setzen. Medien können sich auf das Verhalten, auf Meinungen, auf Einstellungen und auf das Wissen der ZuschauerInnen auswirken. Das symbolische Material der Medien bildet eine wesentliche Grundlage für die Identitätskonstruktion im heutigen Alltag, bei der die Identität aktiv aus verschiedenen Elementen zusammengebastelt wird (Mikos 2001: 55ff.). Die damit verknüpfte Reflexivität, die sowohl kognitiv als auch ästhetisch orientiert ist, fördert Individualisierungsprozesse. Stuart Hall (1997) sieht in diesen Prozessen eine "kulturelle Revolution" am Werk, weil „Kultur, verstanden als die Zirkulation von Bedeutungen und Interpretationsrahmen, eine primäre und konstitutive Kraft im sozialen Leben wird“ (Eichner 2013: 9). In der narrativen Psychologie hat Jerome Bruner dargelegt, wie wir uns bei der Vergewisserung eigener Erlebnisse narrativer Muster und Strukturen bedienen (vgl. Bruner 1997). In unseren Nervenzellen und neuronalen Netzen ist letztlich alles gespeichert, was wir an Verhaltens-, Denk- und Handlungsmustern benötigen. Mit jedem Wahrnehmungs- und Verarbeitungsvorgang entstehen in den jeweils beteiligten neuronalen Strukturen Ladungsprozesse. Gleiche Inputs und Verarbeitungsprozesse führen dazu, dass auch gleiche Zellverbände angesprochen und entwickelt werden. Die Neuronen stellen sich immer besser auf

bestimmte Inputsignale ein, allerdings nur dann, wenn diese Inputsignale Regelmäßigkeiten und Musterhaftes aufweisen. Häufigere und ähnliche Inputs werden darüber hinaus auch auf einer größeren Fläche repräsentiert als etwa seltene Inputs (vgl. Spitzer 2000: 95 ff). Implizite Lernergebnisse sind gerade deshalb so stabil, weil sie sich über längere Zeiträume ganz allmählich durch viele ähnliche Inputs entwickelt haben und somit eine extrem starke neuronale Repräsentanz aufweisen. Musterbildung und wiederkehrender Input kommt auch in Serien häufig vor und ist daher auch für Lernende leicht zugänglich. Es sollten Unterrichts-Angebote gemacht werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihre individuellen und subjektiven Erfahrungen mit den jeweiligen Lerngegenständen zu verbinden. Der Lerngegenstand kann so in seinem Sinn, in seiner Bedeutsamkeit für das eigene Lernen, den Alltag, das eigene Verständnis wahrgenommen werden. In den Sinnhorizonten des Lebens und bei der Konstruktion unserer autobiografischen Selbstauffassung, unserer Identität, werden „eigene“ und „entlehene“ Erfahrungen und die Geschichten dieser Erfahrungen zu „narrativen Identitäten“ integriert (vgl. Hartmann 2011: 204). Der Kommunikationspsychologe Paul Watzlawick formulierte eine Feststellung des Verhaltensforschers Konrad Lorenz im Sender-Empfänger-Modell etwas um und erweiterte es auf die folgende Formel:

„Gesagt ist noch nicht gehört, gehört ist noch nicht verstanden, verstanden ist noch nicht einverstanden, einverstanden ist noch nicht getan, getan ist noch nicht beibehalten.“

Mit dieser treffenden Aussage wird sichtbar gemacht, was beim Lernen und in der Kommunikation - generell beim Aneignen von Information - alles schief gehen kann und wie Muster und Wiederholungen uns hierbei behilflich sind. Damit eine Botschaft gehört und umgesetzt wird, muss man sie stetig wiederholen! Damit eine Botschaft gehört und umgesetzt wird, muss man sie stetig wiederholen! Damit eine Botschaft gehört und umgesetzt wird, muss man sie stetig wiederholen! In diesem Sinne sollte nun klar sein, dass Serien, die diesem Konzept des Musters und der Wiederholung oft folgen und es auch gleichzeitig aufbrechen für das Lernen hervorragend geeignet sind. Somit bleibt zu sagen: Serialität(-forschung) hat Zukunft!

3. Serien im Unterricht – Keine Scheu vor dem bewegten Bild

„Wir müssen der Wahrheit ins Gesicht sehen: Filme sind für einen Großteil der Schüler der wichtigste Zugang zum Kulturwissen unserer Zeit: zu Geschichten, Mythen und Motiven der Literatur- und Geistesgeschichte vieler Jahrhunderte, zu alten Helden mit neuen Gesichtern und [...] zu klassischen, modernen und kunstvollen Formen des Erzählens“ (Hildebrand 2006: 9)

Die Bedeutung von neuen Medien stieg in der letzten Zeit enorm, sie wurden zum unwegdenkbareren Teil unseres Alltags, deswegen sollte man dieses Potenzial nutzen. Der Film bekommt mehr und mehr Bedeutung gerade für die Einschätzung und Beurteilung der sozialen Realität, für die lebensweltliche Orientierung und die Identitätsbildung. Das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis und das Verständnis/die Sensibilisierung für fremde Kulturen werden in Zukunft mehr und mehr vom Medium Film mitbestimmt (vgl. Krüger/Walther 2001: 3). Weitere Aspekte sind u.a. die Möglichkeiten der Wahrnehmung landeskundlicher Elemente durch Sprache, Kleidung, Gestik, Schulung des Hör-Seh-Verstehens, Entwicklung von Filmwissen und Medienkompetenz (vgl. Biechele, 2006/2007). LehrerInnen und TrainerInnen fehlen jedoch noch immer sowohl Wissen und Können als auch die entsprechende Medienkompetenz, um Film und Serien im Unterricht in geeigneter Weise einzusetzen. Es kommt oft eine nicht angemessene Versorgung der Räumlichkeiten und Klassenzimmer mit entsprechenden Technologien und Mediengeräten hinzu. Der Grund dafür liegt unter anderem auch darin, dass das Image, welches der Film im Unterschied zur Literatur hat, noch immer ein Geringeres ist. Ein literarisches Werk zu lesen galt und gilt als aktiver, anspruchsvoller Vorgang. Die Einsicht, dass Filmaneignung dies nicht weniger ist, macht sich nur langsam breit (vgl. Welke/Faistauer 2010: 8). Das Filmverstehen als eigentliche grundlegende Kompetenz hat sich noch nicht durchgesetzt und bei vielen Lehrenden besteht die Befürchtung, dass ein Film oder auch Filmausschnitt sich nicht für den Anfängerunterricht eignet (vgl. Faistauer 2010: 33). Diese Abstinenz des Mediums Film im Fremdsprachenunterricht lässt sich aber „unter den Bedingungen der heutigen Medienlandschaft, mit der wir in Beruf und Freizeit konfrontiert sind“ (Gügold 1991: 238) und in Bezug auf das Potential von Filmen für den Deutsch als Fremdspracheunterricht nicht länger aufrechterhalten (vgl. Serdinsky 2014: 13). Lehrende verwenden Filme oft nur als „Enrichment-Funktion“ (vgl. Biechele 2006: 310) und sind sich dabei oft gar nicht über den Mehrwert des Einsatzes eines Filmes bewusst. Noch intensiver gilt dies für TV-Serien, da diese oft einen noch größeren Stempel der Trivialität tragen. Der angenommene zeitweilige Verlust des Realitätssinns wird als negativ interpretiert. Die Werte des bürgerlichen Aufklärungs- und Industriezeitalters postulieren den Wachzustand als einzig produktiven und damit vernünftigen menschlichen Status. Wurden Spielfilme und Serien früher als Ausnahme, als das sprichwörtliche

Zuckerl, eingesetzt, reagiert der Lehrmedienmarkt mittlerweile mit einem entsprechenden Angebot und entsprechenden Didaktisierungen. Die Auswahl eines Films sollte man sich nicht zu leicht machen, oft bietet ein authentischer deutschsprachiger Film einer LernerInnengruppe mehr Möglichkeiten als eigens erstelltes audiovisuelles Lehrmaterial. Dabei spielen Alter und Herkunftskultur der Lernenden eine wichtige Rolle. Ein Rezipient schaut einen Film mit gewissen Erfahrungen und Erwartungen an. Vorkenntnisse sind für die Bildung filmisch-gestalterischer Stereotype von großer Bedeutung. Diese sind z.B. durch den Filmtitel, die Gattung, den Hauptdarsteller usw. begründet. Es bildet sich eine Struktur. Problemen im Bezug auf das sprachbezogene Nicht-Verstehen-Können muss mit methodischen Entscheidungen begegnet werden, z.B. Vorentlastung durch Arbeit mit dem Text, dem Inhalt oder dem Vokabular. Probleme im Bezug auf das filmästhetische Nicht-Verstehen kann mit anderen methodischen Mitteln begegnet werden, z.B. Einführung in Genres, Kameraeinstellungen, Filmbildung (vgl. Welke 2011: 64ff).

3.1 Film/Serie als Vermittlungsmedium

Die Arbeit mit dem Medium Film ist seit den 80er Jahren fester Bestandteil der fachdidaktischen Diskussion in Bezug auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In den achtziger Jahren entstand eine erste systematische Methodik für das nun – dank der Videotechnik – einfacher verfügbare Medium (vgl. Sass 2007: 9). Filme wurden zu dieser Zeit als Informationstext gesehen, den man durch Fragen der Lehrenden zum Filminhalt zugänglich machen konnte. Die Lernenden sollten auf die Geschehnisse im Film reagieren und den Inhalt des Films reproduzieren (vgl. Biechele 2006: 324-325). In den 90er Jahren stand der kommunikativ-situative und handlungsorientierte Ansatz, der den Lernenden in den Mittelpunkt stellte, im Vordergrund. Ganzheitliche Übungsformen in Bezug auf die Arbeit mit dem Medium Film machten den Fremdspracheunterricht lebendiger (vgl. Sass 2007: 9) und Filmverstehen wurde als Prozess der Informationsverarbeitung gesehen. Die Lernenden sollten die Inhalte reproduzieren und waren kognitiv beansprucht, indem sie bei der Filmarbeit produktorientiert (mündlich und schriftlich) verfahren (vgl. Biechele 2006: 324-325). Seit der Jahrtausendwende wird Filmverstehen als „wissens- und strategieorientiertes Lösen von Aufgaben zum Film“ und Filmverarbeitung als „autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion“ (Biechele 2006: 324) gesehen. Die Lernenden nehmen eine aktive, initiative und konstruktive Rolle ein. Sie arbeiten „in sozial orientierten Arbeitsformen und offener Lernumgebung“ (Biechele 2006: 325). Das Verfahren, das bei der Arbeit und dem Einsatz von Filmen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht verfolgt wird, ist ressourcenorientiert. Es wird interaktiv und subjektiv mit Filmen im

Unterricht umgegangen und Aufgabe ist es unter anderem diese Filme zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren und in ihrer medialen Qualität zu beurteilen (vgl. Biechele 2006: 325). Weiters und, um noch einmal auf die Wichtigkeit von Mustern zurückzukommen, kann der Film/die Serie auch als ein Pool von kulturellen Deutungsmustern gesehen werden, welche es sich als FremdsprachenlernerIn bzw. als jemand der an einer Kultur und Sprache interessiert ist, zu verstehen und zu erlernen gilt.

„Wir deuten die gemeinsame Welt und Wirklichkeit und orientieren uns handelnd in dieser Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. Soweit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von ‘kulturellen Deutungsmustern’, und den Bestand an ‘kulturellen Deutungsmustern’, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich die ‘Kultur’ dieser Gruppe.“ (Altmayer 2007: 8)

Kulturelle Deutungsmuster sind also im gemeinsamen Wissensfundus einer Gruppe gespeichert. Diese Gruppe darf man nicht von vornherein mit einer nationalen Gruppe gleichsetzen – es handelt sich einfach um eine Anzahl von Individuen, die erst durch das gemeinschaftsstiftende Wissen überhaupt als Gruppe definiert werden (z.B Familie, Fußballclub).

Der Film ist ein Prozess der Kommunikation, „bei dem idealtypisch Produzent (Regisseur) und Rezipient (Zuschauer) miteinander in Verbindung treten und durch das jeweilige Werk ästhetische Erfahrungen vermittelt bzw. konstituiert werden“ (Faulstich 2008: 19). Beim Filmschauen ist der Zuschauer auf keinen Fall passiv. Er ist „in der Rezeption [...] physiologisch, kognitiv und emotional aktiv“. Dieser Vorgang wird dann mit den eigenen Erfahrungen verknüpft (vgl. Sass 2007: 7), damit der/die ZuschauerIn eine intensive Rezeption des Films erfährt.

„Was den Menschen antreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2002: 160)

In erster Linie faszinieren Filme durch ihre mediale Eigenart und als populäre Unterhaltungsform. Sie motivieren aber auch in besonderem Maße als echte, nicht für den/die LernerIn aufbereitete Kulturprodukte (Guse 2007: 227). Film als Lernmedium soll eine Brücke darstellen, vom Klassenzimmer in die außerschulische Welt:

„video viewing in a classroom setting, even as a valuable language tool, should never be an end itself. Rather, it should serve as a bridge to carry the language learner outside the classroom environment to utilize the skills learned in the classroom to acquire language in his/her everyday life.“ (Eynon 2000: 81)

3.2 Rezeption und Filmverstehen

Die rezeptionsspezifische Situation einer ZuseherIn und in weiterer Folge einer LernerIn hat sich stark gewandelt. Oft wird in Bezug auf den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht davon gesprochen, dass man als ZuschauerIn und LernerIn passiv am Filmgeschehen beteiligt ist. Dies ist jedoch nicht richtig, denn in der Film- und Fernsehwissenschaft geht man von einem „Active Viewer“ (Borstnar/Pabst/Wulff 2008: 18) aus. Laut Borstnar, Pabst und Wulff kann es niemals einen passiven Zuschauer/eine passive Zuschauerin geben: „Nicht nur nimmt jeder Zuschauer das Gesehene wahrnehmungsphysiologisch auf, sondern auch jeder noch so passive Konsument leistet einen [...]Decodierungsaufwand und (Re-) Konstruktionsprozess von Deutung“ (2008: 27). Der Prozess der Verarbeitung von Film im Paradigma der kognitiven Psychologie wird auch von Ohler (1990: 43ff.) als ein aktiver Prozess beschrieben, in dem das Vorwissen der Rezipierenden im Verarbeitungsprozess fortwährend mit den eingehenden filmischen Stimuli interagiert (top-down und bottom-up processing). Die Qualität der Verarbeitungsprozesse ist abhängig von dem überdauernd gespeicherten, filmbezogenen Wissen der Rezipienten. Ohler (ebd., 48) benennt drei analytisch unterscheidbare Wissensstände: das narrative Wissen, das generelle Weltwissen und das Wissen über filmische Darbietungsformen (Biechele 2010: 18). Die Qualität dieser Verarbeitungsprozesse ist abhängig von dem überdauernd gespeicherten, filmbezogenen Wissen des Rezipienten/der Rezipientin. Ein Film entsteht eigentlich erst im Bewusstsein der ZuschauerInnen, denn sie nehmen den Film auf eine bestimmte Art und Weise wahr und verrichten dabei aktiv eine bedeutungsstiftende Arbeit während der Filmrezeption (vgl. Borstnar/Pabst/Wulff 2008: 17). Aktive Filmverarbeitung zeigt sich auch in den Interferenzprozessen, die während des Filmverstehens stattfinden (vgl. Biechele 2007: 199). Galt der/die ZuschauerIn im Rahmen der kritischen Fernsehtheorie also als passiv und manipulierbar, so führten spätestens Theorieansätze im Kontext der Cultural Studies den Gegenentwurf eines autonomen Publikums ein, das nicht den televisuellen Banalitätseffekten erliegt, sondern produktiv, ironisch oder gar subversiv mit Serien und den darin angelegten Welt- und Wertvorstellungen umgeht. Anderes als in den 1950er Jahren „geht es weniger darum, was die Fernsehserie mit dem/der ZuschauerIn macht, als vielmehr darum, was der/die ZuschauerIn mit der Serie macht“ (Köhler 2011: 24). Eine weitere Brechung findet zunehmend in der Serie selbst statt, denn manche Serien weisen eine distanzierte Beobachter-Figur auf, deren Erzählerstimme kommentiert, oder auch Figuren, welche selbstreflexiv-theatral inszeniert werden. Eine kritische Haltung zum Geschehen, die in den 1980er und 1990er Jahren noch vornehmlich als Leistung des Zuschauers theoretisiert wurde, verlagert sich damit einerseits in die Serientexte selbst, andererseits vervielfachen die partizipatorischen Möglichkeiten des Internets die

Interaktionsmöglichkeiten der ZuschauerInnen, die nun zunehmend auch als „NutzerInnen“ adressiert sind (vgl. Köhler 2011: 25).

3.3 Berücksichtigung des Hör-Seh-Verstehens und Anerkennung der Filmbildung

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache definiert Tina Welke (2013: 50f) Hör-Seh-Verstehen als

„die Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne in ihren temporalen und inhaltlichen Beziehungen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, zu verarbeiten und intentions- und situationsgerecht sowie partnerbezogen zu interpretieren. Dabei bilden sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung eine Einheit und sind wechselseitig aufeinander bezogen.“

Nur was Menschen mit den Augen fixieren oder mit den Ohren fokussieren, mit ihren Sinnen wahrnehmen, hat die Möglichkeit bewusst zu Wissen verarbeitet zu werden. Schon Schwerdtfeger betont die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens als unabdingbaren Bestandteil eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Schwerdtfeger 2003: 299) und mittlerweile sind umfangreiche Übungstypologien zur etablierten Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens unter anderem im Handbuch Fremdsprachenunterricht (Schwerdtfeger 2003) verzeichnet. Da man durch Bilder leicht dazu neigt, das „Gesehene“ als Indiz wahrzunehmen, ihm eine faktische Historizität zuschreibt und ohne diese zu hinterfragen, ist es wichtig Bildmedien und somit auch bewegte Bilder - Filme - für den Gebrauch im Fremdsprachenunterricht zu sensibilisieren. Kritisches „Seh-Verstehen“ macht es sich daher zur Aufgabe, das Unsichtbare, sichtbar zu machen, wodurch die Wirkungsweisen von Bildern erst durchschaubar und damit kritisch hinterfragbar werden. Bildwirkung, Bildsprache und Bildästhetik funktionieren nach Regeln und Konventionen, die erlernbar sind und bewusst gemacht werden können (vgl. Seidl 2007: 41ff).

Verwendet man Filme im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, sollte auch ein Fokus auf filmästhetische Aspekte gelegt werden. Neben Aufgaben und Übungen zu der im Film verwendeten Grammatik und Lexik, sowie Aufgaben und Übungen zu inhaltlichen Fragen, sollten bei der Arbeit mit dem Medium Film auch „film-ästhetische und filmsprachliche Aspekte“ berücksichtigt werden (Faistauer 2010: 40). Hinsichtlich des „inhaltlichen WAS des gestalteten Materials weist das Medium Film eine nahe Verwandtschaft zu anderen erzählenden Medien, wie Literatur oder Theater auf (Protagonistenrollen und -beziehungen, Handlungssituationen und deren Entwicklung, u.a.). Differenzen zeigen sich hingegen im WIE, da die Struktureigenschaften der Medien die Ausdrucksform und somit den Ausdrucksinhalt prägen.“ (Welke 2011: 65). Die Lernenden könnten Filmsequenzen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Beispiel unter dem Aspekt der Akustik (Musik und Geräusche) oder dem Aspekt des Kameraverhaltens (Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, -achse und -bewegung) analysieren. Auf der Basis von

filmästhetischen beziehungsweise filmsprachlichen Übungen wird im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht die Medienkompetenz und zusätzlich auch der kritische Umgang mit dem Medium Film forciert (vgl. Faistauer 2010: 40).

So wie Lesen und Schreiben als Kulturtechniken gelten, beschreibt Doelker das „Fernsehen“ als Kulturtechnik, etwas, das man lernend erwerben muss (Doelker 1989: 26). In Zeiten, in denen Visualität in Form von Bildern nicht nur an Wänden sondern im Internet, im Kino und im Fernsehen tägliche Realität ist, die unser Verständnis der Welt beeinflusst, widerspiegelt, formt und verzerrt, ist das Hör-Seh-Verstehen eine essentielle Fertigkeit (vgl. Faistauer 2010: 34). Über diese mittlerweile anerkannte Fertigkeit hinausgehend wird das umfassendere Konzept der Filmbildung immer wichtiger. Die Basisfertigkeit Hör-Seh-Verstehen soll bei der Arbeit mit Spielfilmen bzw. Serien durch Filmkompetenz, die verstärkt den Kunstcharakter der Filme sowie das Filmerlebnis an sich unterstreicht, erweitert werden (vgl. Hahn 2013: 22). Der Prozess einen Film zu analysieren und nicht nur über seinen Inhalt zu reden, hat so auch durch die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden bzw. jenen erweitert. Beim Einsatz von Film im Unterricht geht es also darum, Filme in ihrer medialen Eigenheit zu erkennen und sie nicht als Ersatz für Lese- oder Hörtexte zu verwenden. Schwerdtfeger bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt:

„Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die kein anderes Medium gestattet“ (Schwerdtfeger 1989: 13)

Film wird als Chance und Ort der Begegnung gesehen, die Herausforderung besteht darin, ihn nicht zur Instrumentalisierung für anderes verkommen zu lassen, sondern mit ihm eröffnete Themen, Motive oder Stereotype auch medienkritisch zu behandeln, aufzubrechen oder weiterzubearbeiten.

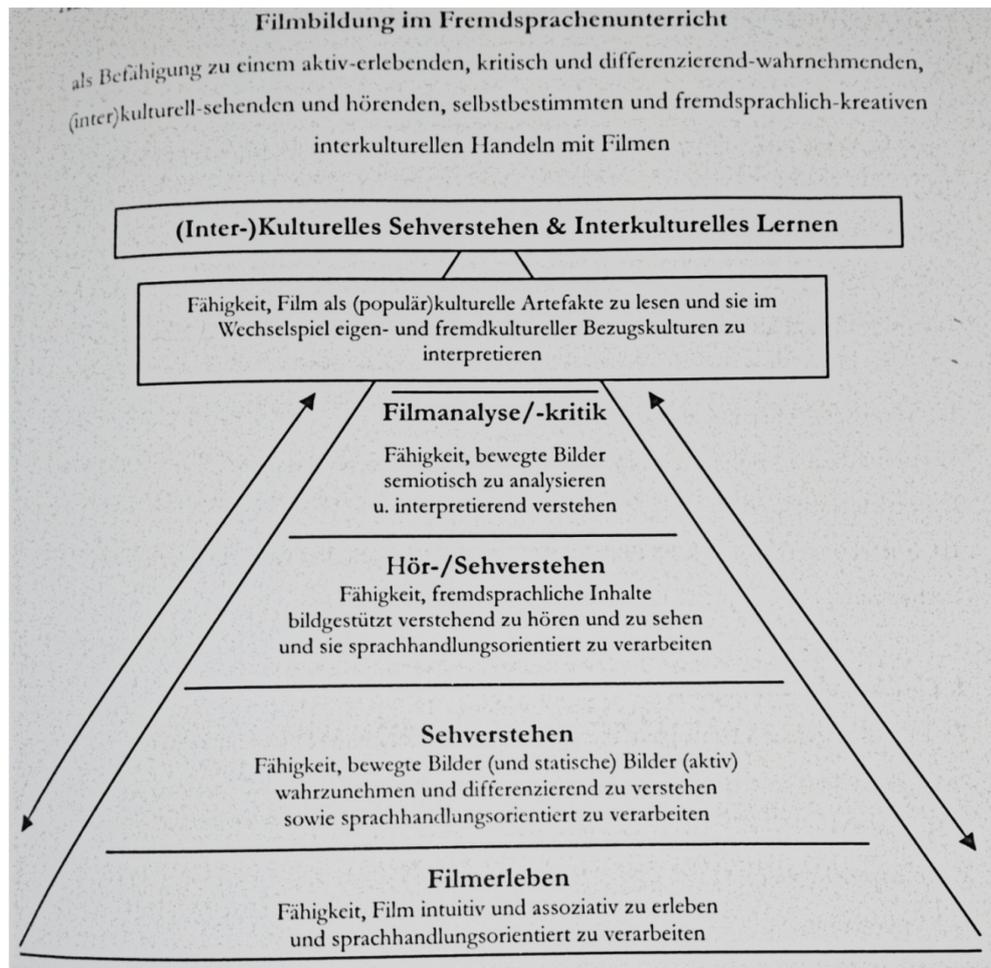


Abbildung 6: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Bell/Lütge 2008.

Wie in der Pyramide von Bell/Lütge dargestellt, gibt es im Bereich der Filmbildung mehrere Ebenen, die den Lernenden vermittelt werden sollen und die Schwierigkeiten hervorbringen können. Sämtliche Vermittlungs-, Aneignungs-, Reflexions-, und Handlungsprozesse im Umgang mit dem Medium Film werden mit diesem Konzept abgedeckt. Je nachdem wie viel Vorwissen vorhanden ist, welche Analysefähigkeiten schon entwickelt worden sind, muss die Filmbildung im Unterricht angepasst werden. Das Ziel ist es auch in der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht die Lernenden zu unabhängigen und selbstsicheren LernerInnen zu machen. Sie sollen durch die Filmbildung leichter und erfolgreicher einen Zugang zu anderen Medien haben, den Weg zu authentischen Akzenten und Dialekten finden und nicht nur ihr Hör-Seh-Verstehen verbessern. Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht trägt ein enormes Potenzial in sich, erfordert jedoch zusätzliche Kompetenzen von Lehrenden (allgemeine filmpädagogische Kenntnisse sowie Kenntnisse der Filmdidaktik im Fremdsprachenunterricht) und Lernenden (neben konventionellen Komponenten der Filmkompetenz sind in diesem Zusammenhang vor allem interkulturelle sowie fremdsprachliche Kompetenzen erforderlich). In der Fremdsprachendidaktik ist zwar eine intensive Forschung zum Film zu verzeichnen, die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem

Medium Film ist aber noch immer keine Selbstverständlichkeit (vgl. Welke 2013: 49). Es gibt noch immer keine einheitlichen Qualitätsstandards für DaF-Filmmaterial, weiters sind Filmseminare noch keine Pflichtseminare bei den meisten DaF-Lehrausbildungen.

3.4 Authentizität und natürliche Sprache

Abgesehen von den Lehrfilmen, die für Unterrichtszwecke produziert werden, sind „Filme als authentische Kulturprodukte“ (Faistauer 2010: 40) zu sehen. Das Medium Film ist also immer für eine außerunterrichtliche Realität konzipiert, es reproduziert audiovisuelle Wirklichkeit, erfüllt das Kriterium von natürlich komplexer Sprache, d.h., sprachliche Phänomene ohne Vereinfachung und komplexe Situationen in unterschiedlichem kommunikativen Handeln werden dargestellt und im Rahmen von Fiktionalität werden den RezipientInnen authentische Situationen geboten. Die Lernenden folgen in der Rolle der „natürlichen“ RezipientInnen dem Filmgeschehen (vgl. Faistauer 2010: 38f.). Über Authentizität im Kontext von Fremdsprachenunterricht gibt es mehrere Ansichten. Grundsätzlich gelten Texte als authentisch, die nicht für SprachlernerInnen sondern für ErstsprecherInnen konzipiert und produziert wurden. Texte sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln. Authentizität bedeutet aber auch, dass „authentische Situationen“ der Sprachverwendung im Unterricht integriert sein sollten und, dass die Lernenden als authentische Personen im Unterricht vorkommen, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen (vgl. Faistauer/Fritz 2008: 126f.). Einige Definitionen stellen Authentizität gleich mit dem Begriff der Natürlichkeit. Al-Surmi (2012) erklärt, dass Authentizität sich zwar in die gleiche Richtung bewegt wie Natürlichkeit, sich die Grenzen aber anders verhalten:

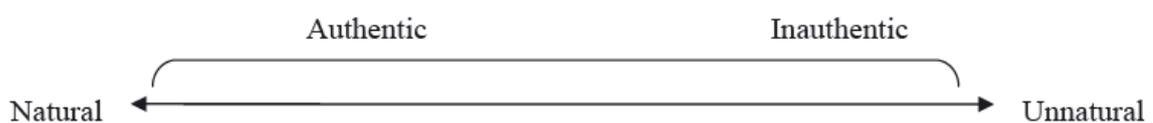


Abbildung 7: Die Beziehung zwischen Authentizität und Natürlichkeit (vgl. Al-Surmi 2012: 674)

Wenn man danach fragt, was Natürlichkeit ausmacht, welche Indikatoren es für „natürliche Rede“ gibt, beinhalten diese (aber nicht beschränkt auf): natürliche Geschwindigkeit, natürliche phonologische Vorkommnisse (z.B: Pausen, Intonation, Reduzierung, Assimilation etc.), Füllwörter, umgangssprachlicher Ausdruck, Zögern, Selbstkorrekturen, Minimalantworten. Im Grunde genommen, nimmt die im Film verwendete Sprache „eine Art Zwischenstellung zwischen

authentisch gesprochener Sprache und der modellhaften Sprache der meisten Lehrwerksdialoge“ (Chudak 2010: 75) ein. Es gibt Beispiele, bei denen eine Serie nahe an der wirklichen gesprochenen Sprache liegt und jene, in denen Sprache mehr stilisiert wird. So werden zum Beispiel bei der österreichischen Serie *Schlawiner* improvisierte Dialoge aufgezeichnet und der Grad zur authentischen gesprochenen Sprache wird dadurch noch schmaler.

Television shows, especially soap operas and sitcoms, are usually considered by English as a second language practitioners as a source of authentic spoken conversational materials presumably because they reflect the linguistic features of natural conversation. The multidimensional analysis developed by Biber (1988) indicates that sitcom captures the linguistic features of natural conversation more than soap opera does. (Al-Surmi 2012: 671)

Wie authentisch und natürlich Serien sind, welche Genres näher an reale Sprache herankommen und wie dies bemessen werden kann, wurde mit Hilfe einer Studie aufgegriffen, die sich jedoch auf Englisch für den Zweitsprache-Unterricht bezieht. Angespornt durch das Fehlen von empirischen Untersuchungen über natürliche Konversation und durch das Interesse die Nützlichkeit von Serien festzulegen, führte Al-Surmi (2012) eine umfangreiche Studie durch. Er vergleicht in einer multidimensionalen Analyse (fortan MD-Analyse) natürliche Konversationen mit der Sprache in einer Sitcom und einer Seifenoper, um zu untersuchen, welches Genre mehr linguistische Merkmale natürlicher Sprache aufweist und dementsprechend besser für den Englisch als Zweitsprache-Unterricht geeignet ist. Dabei wird die von Douglas Bibers entwickelte multidimensionale Sprachanalyse¹⁷ herangezogen, welche schon in Quaglios Studie „*Television Dialogue: The sitcom friends vs. natural conversation*“ (2009) für den Vergleich mit einer Serie verwendet wird. Al-Surmi und Quaglio stützen ihr Verfahren also jeweils auf die multidimensionale Sprachanalyse, welche mit einer häufigkeits-basierten Analyse kombiniert ist und auf mehr als 100 linguistische Paradigmen eingeht. Sie wurde 1985 entwickelt um diese linguistischen Paradigmen und Muster auf quantitative empirische Art zu identifizieren und von Biber und Conrad 2001 noch einmal erweitert. Im Anhang sind zur vollen Nachvollziehbarkeit die genauen Analyse Kriterien, nach denen vorgegangen wurde zu finden.¹⁸ In Quaglios linguistischer Studie, welche die Sprache in der populären amerikanischen Sitcom *Friends* mit der Sprache einer „natürlichen, authentischen“ Konversation vergleicht, wird Bibers Korpus von ungefähr vier Millionen Wörtern aus dem *Longman Spoken and Written English Corpus* (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan: 1999), der dazu angelegt wurde, um repräsentativ für amerikanische

¹⁷ vgl. Douglas Bibers' „The Multi-Dimensional Approach to Linguistic Analyses of Genre Variation: An Overview of Methodology and Findings. In: *Computers and the Humanities*, Vol. 26, No. 5/6, Common Methodologies in Humanities Computing and Computational Linguistics (Dec., 1992), Springer. S. 331-345.

¹⁸ Siehe Anhang 2.

Konversation zu sein, adaptiert. Er beinhaltet verschiedene Situationen (z.B. Alltagskonversation, Telefongespräch, Geschäftsgespräch), Settings (z.B. Familie, Zuhause, Park, Laden), geografische Gegenden und Sprecher-Charaktere (z.B. unterschiedliches Alter, Geschlecht, Beruf). Im Vergleich zu diesem Korpus werden Transkripte von neun Staffeln *Friends* von 1994 bis 2003 herangezogen (vgl. Al-Surmi 2012: 676). Neben dem Korpus natürlicher Sprache und den Transkripten der Sitcom *Friends* wird später von Al-Surmi zusätzlich noch die beliebte Seifenoper *The Young and the Restless* transkribiert und für den Korpusvergleich aufbereitet.

Im Folgenden werden die fünf Dimensionen nach denen Authentizität bei Biber und in Folge dessen auch bei Quaglio und Al-Surmi identifiziert werden, vorgestellt:

- Dimension 1: *involved vs. informational production*
- Dimension 2: *narrative vs. nonnarrative discourse*
- Dimension 3: *elaborated vs. situation-dependent reference*
- Dimension 4: *overt-expression of argumentation/persuasion*
- Dimension 5: *abstract vs. nonabstract information/style*

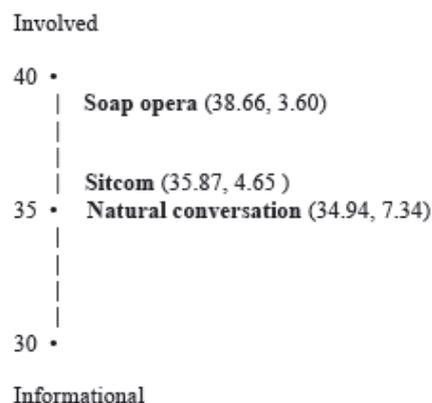


FIGURE 2. Mean scores of the three registers along Dimension 1.
Note. $F = 33.1$; $df = 2, 1094$; $\omega = 0.06$, $p < .001$. The two figures in parentheses following each register are mean scores and standard deviations, respectively.

Abbildung 8: Dimension 1 - involviert vs. informativ (vgl. Al-Surmi 2012: 684)

In **Dimension 1** zeigt sich klar, dass Seifenopern eine involvierte Sprache verwenden und erhitzte persönliche Diskussionen öfter vorkommen als es bei natürlichen Konversationen und auch bei Sitcoms der Fall ist. Ein Beispiel ist die häufige Verwendung von klar gekennzeichneten 1., 2. und 3. Person sowie Verwendung des Präsens oder von Schmelzwörtern (hier z.B. *I'll, isn't, ain't*).¹⁹

¹⁹ Interessant im Zusammenhang mit der ersten Dimension (involviert vs. informativ) ist die Verwendung dieser Dimension von Paulo Quaglio. Er spezialisiert sich alleine auf die Serie *Friends* im Vergleich zu

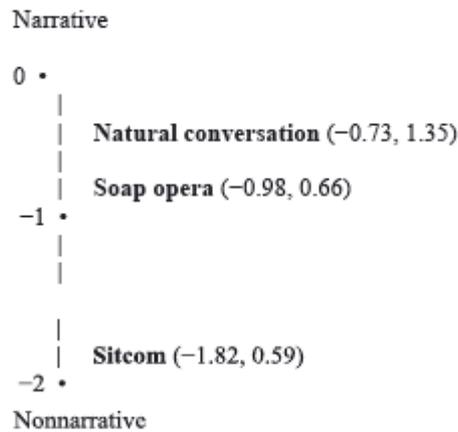


FIGURE 3. Mean scores of the three registers along Dimension 2.
Note. $F = 81.5$; $df = 2, 1094$; $\omega = 0.13$; $p < .001$. The two figures in parentheses following each register are mean scores and standard deviations, respectively.

Abbildung 9: Dimension 2 - narrativ vs. nicht-narrativ (vgl. Al-Surmi 2012: 686)

In **Dimension 2** zeigt sich, dass Seifenopern mehr Narration aufweisen, als dies bei Sitcoms der Fall ist und sie somit näher an der natürlichen Konversation sind. Das bedeutet, dass Figuren in Sitcoms mehr involviert in ihre aktuellen Handlungen und Erlebnisse sind und nicht so viel von vergangenen Geschichten und Erlebnissen erzählen.

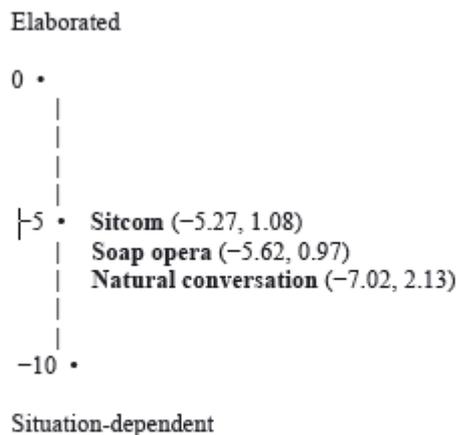


FIGURE 4. Mean scores of the three registers along Dimension 3.
Note. $F = 112.18$; $df = 2, 1094$; $\omega = 0.17$; $p < .001$. The two figures in parentheses following each register are mean scores and standard deviations, respectively.

Abbildung 10: Dimension 3 - ausgebaut vs. situationsabhängig (vgl. Al-Surmi 2012: 687)

In **Dimension 3** sieht man, dass sowohl Seifenopern als auch Sitcoms der natürlichen Konversation relativ nahe kommen. Auf Zeit, Ort und Art in Unterhaltungen zu verweisen, ist typisch für Seifenopern, Sitcoms und natürliche Unterhaltungen, denn die SprecherInnen teilen dabei den Kontext und den Hintergrund ihrer Gespräche.

jeglicher natürlicher Kommunikation, somit ist nicht nur Face-to-Face-Kommunikation sichtbar, sondern auch Briefe, Reden, Presseaussendungen. Die Einordnung ist in der Grafik in Anhang 3 dargestellt.

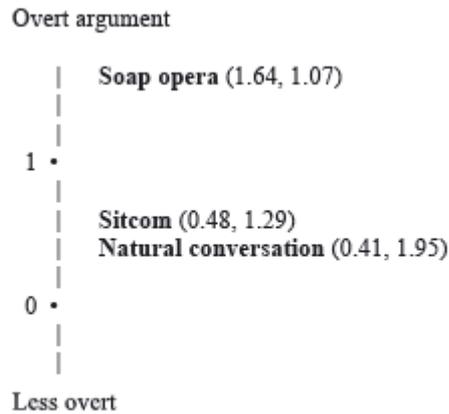


FIGURE 5. Mean scores of the three registers along Dimension 4.
Note. $F = 51.5$; $df = 2, 1094$; $\omega = 0.04$; $p < .001$. The two figures in parentheses following each register are mean scores and standard deviations, respectively.

Abbildung 11: Dimension 4 - öffentlich vs. privat (vgl. Al-Surmi 2012: 689)

In **Dimension 4** kann man erkennen, dass Seifenopern um einiges mehr an öffentlichen Argumenten verwenden, als dies in natürlichen Unterhaltungen und auch in Sitcoms der Fall ist. Dies zeigt sich zum Beispiel durch die Verwendung von Infinitiv (z.B. *determined to stay*) und Modalverben (z.B: *that would make it easy*) oder konditioneller Abhängigkeit (z.B: *if you're determined*).

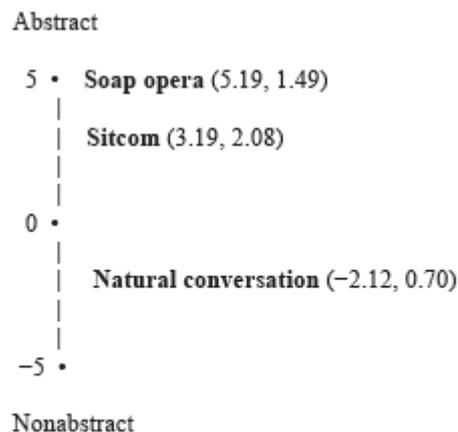


FIGURE 6. Mean scores of the three registers along Dimension 5.
Note. $F = 3423.9$; $df = 2, 1094$; $\omega = 0.86$; $p < .001$. The two figures in parentheses following each register are mean scores and standard deviations, respectively.

Abbildung 12: Dimension 5 - abstrakt vs. konkret (vgl. Al-Surmi 2012: 690)

Die **5. Dimension** zeigt natürliche Konversation, die sich durch konkretere Inhalte auszeichnet. Genauer gesagt hat natürliche Unterhaltung weniger mit der Informationsverpackung und mehr mit wechselwirkenden und unmittelbaren Anliegen zu tun. Aber auch bei Sitcoms wird die dafür typische Passiv-Konstruktion zum Beispiel häufiger verwendet als in Seifenopern (z.B: *get married, got divorced, got stuck*). Al-Surmi hat somit gezeigt, dass Sitcoms den natürlichen

Konversationen näher sind als Seifenopern in den linguistischen Merkmalen der Dimensionen 1, 4 und 5 und das gleiche Resultat erzielen wie Seifenopern in der Dimension 3. Nur Dimension 2 ist bei Seifenopern näher an der natürlichen Sprache²⁰. Weiterführende Ziele der Studie *Authenticity and TV-Shows*²¹ auf welche sich hier bezogen wird, sind es, eine Liste von TV-Serien zu kreieren, die als authentischer gelten und diese für SprachlehrerInnen zugänglich zu machen; eine Website zu erstellen, welche eine Datenbank mit authentischen Serien und möglicherweise Ausschnitten dieser enthält. Die Studie hat wichtige Unterschiede zwischen Sitcom und Seifenoper verdeutlicht. In dieser Arbeit wird gezeigt, dass Serien generell und Sitcoms im speziellen einen reichen Schatz an natürlicher Sprache bergen, mit dem gearbeitet werden kann.

Sprache der Nähe – Sprache der Distanz

Als Kontrast möchte ich noch auf die von Koch und Oesterreicher geprägte Sprache der Distanz und Sprache der Nähe eingehen. Sie werden oft im Zusammenhang mit Unterrichtssprache, aber auch mit im Unterricht behandelte Sprache erwähnt. Das Besondere der im Unterricht bevorzugten Sprachvariante ist, dass sie, auch wenn sie als gesprochene Sprache medial in Mündlichkeit zu verorten ist, die Merkmale von Schriftlichkeit aufweist. Eine solche Sprachvariante wird von den beiden als Sprache der Distanz bezeichnet und von einer Sprache der Nähe abgegrenzt. Sie notieren die Unterschiede als Dichotomien wie folgt: Distanzsprachliche Texte zeichnen sich durch eine größere Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit und Planung aus (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Die Sprache der Distanz erfordert vor allem in syntaktischer Hinsicht eine aufwändigere Verbalisierung. Bildungssprache/Unterrichtssprache und Fachsprache (jene Sprachen die vom Vokabular und ihren Formulierungen her in mündlicher wie auch schriftlicher Form typischerweise beim Lehren und Lernen im unterrichtlichen Kontext benutzt werden) zeigen sich oft nahe einer Sprache der Distanz. Sprache im Film und in der Serie hingegen, zeigen Merkmale der Sprache der Nähe, wie sie sich auf folgender Grafik darstellt:

²⁰ siehe Anhang, Tabelle 1 für die linguistischen Parameter der einzelnen Dimensionen

²¹ Um sprachliche Beispiele und einen weiteren Einblick in Al-Surmis Studie zu erlangen siehe AL-SURMI: *Authenticity and TV-Shows: A Multidimensional Analysis Perspective*. In: *Tesol Quarterly* Vol. 46, No. 4, December 2012.

Sprache der Nähe	<>	Sprache der Distanz
Dialog	<>	Monolog
Vertrautheit der Partner	<>	Fremdheit der Partner
face-to-face-Interaktion	<>	raumzeitliche Trennung
freie Themenentwicklung	<>	Themenfixierung
keine Öffentlichkeit	<>	Öffentlichkeit
Spontaneität	<>	Reflektiertheit
‚involvement‘	<>	‚detachment‘
Situationsverschränkung	<>	Situationsentbindung
Expressivität und Affektivität	<>	‚Objektivität‘

Abbildung 13: Dichotomie der Sprachvarianten nach Koch/Oesterreicher 1985

3.5 Potential und Umsetzung

Krashen (1997) argumentierte, dass die Vielfalt von hörbarem Input in Form von Film und Serien oder Radioprogrammen einen großen Beitrag zur Entwicklung der Konversationsfähigkeit leistet. Die Serie kann als Katalysator des Gesprächs dienen. In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen, Workshops und Zeitungsartikel der Benutzung von authentischem Videomaterial im Klassenzimmer gewidmet, mit dem Ziel die Lernmotivation und die Lerneffektivität zu steigern. Zur Wirkung des Unterrichtsmediums Film zählen mittlerweile: Aufmerksamkeitssteigerung, Antrieb des Lernprozesses durch erhöhte Motivation oder verstärkte Merkleistung durch Visualisierung sowie LernerInnenautonomie durch die vielfachen Möglichkeiten des *Re-Watching* und der selbstständigen Beschäftigung mit Film(-rezeption). Die Arbeit mit Stereotypen und starken Gegensätzen bietet sich oft an und schafft wunderbare Schablonen um kreativ zu werden. Das Wissen um Slang und Dialekte ist grundlegend für ZweitsprachenlernerInnen und ihr Verständnis des Spracheinsatzes, wie er von MuttersprachlerInnen wirklich getätigt wird. Es ist erwiesen, dass bezüglich des Lernens intrinsische Motivation, welche durch Identifikation und Empathie entsteht, der extrinsischen vorzuziehen ist, da das Gelernte somit langfristiger im Gedächtnis bleibt. Obwohl es bei der Verwendung von authentischen Videos eine große Anzahl an Vorteilen gibt, ist sie nicht frei von Problemen. Die meisten authentischen Videos bieten keine Erklärung für sprachliche Hürden und wenige Zugänge zu speziellen grammatischen Phänomenen (vgl. Johnston 1999). Es kann zu viel unbekannte oder seltene Lexik und Grammatik vorkommen, welche für Anfänger schwer zugänglich ist. Die natürliche Aussprache und Geschwindigkeit ist schwierig zu dekodieren und auch kulturelle Referenzen können undurchsichtig, uninteressant oder unangebracht sein. Serien und Filme bieten LernerInnen die Möglichkeit verschiedene muttersprachliche Stimmen, Dialekte, Slangs, ihre reduzierte Sprache und Akzente kennenzulernen. Trotzdem ist es in diesem Zusammenhang auch häufig der Fall, dass es schwer fällt zu verstehen. Die Verwendung von

Untertitel und Originalsprache, um dies zu erleichtern, kann ein Problem werden, da Untertitel den Fokus des Lernens mehr auf das Lesen als auf das Hören und Sehen legen. Wiederholtes Sehen ohne Untertitel ist daher zielführender und effektiver (vgl. King 2002). Filme/Serien können in Ausschnitten verwendet oder auch als Ganzes gezeigt werden – durch die Länge von Filmen, die mittlerweile bei knapp zwei Stunden liegt, ist dafür jedoch viel Unterrichtszeit einzuplanen. Serien, vor allem die näher beleuchtete Sitcom, dauern ohne Werbung ca. 23-30 Minuten. Die im vorhergehenden Kapitel festgestellte Nähe zur natürlichen Sprache macht sie noch interessanter. Weiters beinhaltet die Sitcom viel Humor, was wiederum eine angenehme und positive Lernumgebung kreiert. Der Plot ist voraussagbar und „wiederkehrend“ da die gleichen Charaktere jede Woche erscheinen. Denn genau darin liegt der Reiz der Serien: Auf verlässliche Weisen schaffen sie es, den Alltag zu strukturieren. Warum sollten sie dann nicht genau so verlässlich dazu beitragen den Unterricht zu strukturieren? Bei so viel aufgezeigtem Potential fehlt trotzdem oft aus Zeitmangel, Unwissenheit oder einfach, weil andere Schwerpunkte gesetzt wurden, die Umsetzung. Zwei Projekte möchte ich kurz vorstellen, die die Vorteile von Serien im Unterricht nutzen.

3.5.1 Sitcom *Modern Family* in einer japanischen Englischklasse

Douglas E. Forster unterrichtet an der Japan Women's University in Tokio und hat als tragendes Medium seines Englischkurses die amerikanische Sitcom *Modern Family* eingesetzt. Die Ziele des Kurses sind es, den StudentInnen Wissen über amerikanische Kultur zu vermitteln, ihr Vokabular zu erweitern und im Speziellen Idioms und Slangausdrücke zu lehren. *Modern Family* bedient sich der Ästhetik des Mockumentary-Genres, die Charaktere sprechen häufig im Interview-Stil direkt mit der Kamera. Im Vergleich zu Textbuch-Dialogen empfindet Douglas Forster die TV-Sitcoms viel näher zu echten Konversationen zwischen echten Menschen (vgl. Forster 2013). Jede Woche werden zwei Folgen (jede Folge hat ca. 20-25 Minuten) von der ersten Staffel (24 Folgen) *Modern Family* im Unterricht gesehen. Als Vorbereitung zu diesen Einheiten wurden die StudentInnen dazu aufgefordert das Skript zu lesen. Forster argumentiert, dass *Modern Family* eine Fülle an amerikanischen landeskundlich interessanten Situationen und Charakteren anbietet, sowohl stereotype als auch extravagante, welche für Diskussionen und Aufarbeitung gut geeignet sind. Es beinhaltet ebenso eine Vielzahl an idiomatischen Ausdrücken und Umgangssprache. Eine kontemporäre amerikanische Sitcom wie *Modern Family* ist ein exzellentes Mittel, um Englisch zu lehren und zu lernen, da sie kulturell relevanten Wortschatz und für die Studierenden unterhaltsamen Inhalt aufweist (vgl. Forster 2013).

3.5.2 Telenovela *Berlin, Berlin* in einer portugiesischen Deutschklasse

Das zweite konkrete Beispiel ist die deutsche Serie *Berlin, Berlin* im Einsatz an einer portugiesischen Hochschule durch Carolina Böhm²². Die Zielgruppe hatte vor der Verwendung der Serie vor allem mit dem Hörverstehen und dem freien Sprechen große Probleme. Auch eine steigende Motivationslosigkeit zeichnete die Situation aus. Da die vom ARD produzierte Serie sehr erfolgreich war und mehrere Preise gewann, gab es dazu einiges an authentischem Zusatzmaterial wie Werbung, Merchandising-Produkte etc. Aktuelle zeitkritische Themen genauso wie nicht realisierbare Sehnsüchte finden Einzug in die Serie, starke Gegensätze gehören zur Ästhetik der Telenovela. Außerdem stellt das Korpus eine Fundgrube für authentisch gesprochene Umgangssprache dar, teilweise durchsetzt mit Jugendsprache. Der Kurs an der portugiesischen Hochschule fand vier Mal pro Woche statt, wobei eine Einheit (Freitag morgens) als Berlin-Berlin-Tag fixiert wurde. Eine Folge wurde jedes Mal komplett gezeigt und mit Hilfe von Arbeitsaufträgen (vor, während und nach dem Sehen) wurden einzelne Szenen noch einmal behandelt. Eine schnelle Motivationssteigerung und mehr Anwesenheit der Lernenden, das Überschwappen der *Berlin, Berlin*-Zusammenhänge in die anderen Einheiten und viele spontane Äußerungen, Diskussionen, Streiten und Lachen waren die Folge. Bewusst Wert gelegt wurde auf die Relativierung von Stereotypen, aber auch auf emotionale Beteiligung und Identifizierung (vgl. Böhm 2013: 52ff.).

Nach der Darstellung von Serien sowohl auf sprachwissenschaftlicher als auch lerntheoretischer Ebene haben zwei Beispiele aus der Praxis den erfolgreichen, regelmäßigen Einsatz im Unterricht bestätigt. Im folgenden Teil wird das für diese Arbeit ausgewählte Beispiel vorgestellt und dessen Eignung für den Unterricht diskutiert.

²² Carolina Böhm ist DAAD-Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universidade de Lisboa, Redakteurin für verschiedene DaF-Verlage, tätig in der LehrerInnenaus- und Fortbildung.

4. Die Serie *Schlawiner*

Der Titel der Serie geht auf die österreichische Bezeichnung *Schlawiner* zurück, sie steht für *schlauer, pfiffiger Mensch, Schelmen, Spaßvögeln, Schlitzohren*, ist aus dem Namen Slowene (Slawonier) gebildet; die slowenischen Hausierer galten als besonders begabte Geschäftemacher (vgl. Duden 2014: 741).

Schlawiner ist eine österreichische Serie, eine Mischung aus Sitcom und Mockumentary, deren Zielpublikum vorwiegend zwischen 20 und 35 Jahren liegt. Regie führte Paul Harather, der sich in den 1990er-Jahren durch Filme wie *Cappuccino Melange* oder *Indien* einen Namen machte. Es handelt sich um eine Produktion von Breitwandfilm in Koproduktion mit dem ORF und dem Bayerischen Rundfunk. Die drei Staffeln der Serie wurden zwischen Juni 2009 und Sommer 2012 produziert. Die Quoten der Serie lagen leicht über dem Schnitt von ORF1 und die Rezeption in den Medien war Großteils positiv. Auch der Bayerische Rundfunk strahlte die erste Staffel aus. Sie wurde sogar in Dänemark im Original mit dänischen Untertiteln gesendet. Die Sitcom erhielt im Rahmen des WorldMediaFestival am 9. Mai 2012 den "*intermedia-globe-Gold*" in der Kategorie "Comedy"²³. Den *Erich-Neuberg-Preis* erhielt der Regisseur Paul Harather für die erste Staffel der TV-Produktion. Eine Förderung für filmische Produktionen ist in kleineren Ländern mit einem dementsprechend kleineren Filmmarkt schwieriger zu bekommen, da die Ausgaben für den österreichischen Film immer weiter reduziert werden. Die Unterstützung und Förderung bzw. Vergabe der Preise zeigen großes Vertrauen und Lob für dieses Projekt.

4.1 Begründung der Materialauswahl

Die Auswahl der Serie und der zu analysierenden Folgen erfolgte im Hinblick auf verschiedene Aspekte. Durch die intensive Beschäftigung mit der Serientheorie (vgl. Kapitel 1) konnte ich Voraussetzungen für eine geeignete Serie festlegen und die Auswahl einschränken. Mir war bewusst, dass ich eine Serie behandeln möchte, die die Lernenden auch ästhetisch und unterhaltend anspricht und dazu aktuell ist. Ein Ziel dieser Arbeit ist unter anderem die Aufforderung zur Verwendung authentischer Serien im Fremdsprachenunterricht, auch daher fiel die Wahl auf eine österreichische Serie. Hier liegt, wie im Theorieteil (vgl. Kap. 1.2.8.2) erwähnt, der Fokus auf Krimiserien und humoristischen/kabarettistischen Erzählungen. Da es schon einige Abhandlungen über Krimiserien (z.B. Welke 2012: *Tatort Deutsche Einheit*) gibt und für die regelmäßige Unterrichtsverwendung eine größere Identifikation mit den Figuren von Vorteil ist, grenzte ich die Auswahl auf die Genres Familienserie, Sitcom, Seifenoper ein. Für den

²³ vgl. Die *Schlawiner* beim WorldMediaFestival [abgerufen am 9.6.2015] unter: http://kundendienst.orf.at/programm/fernsehen/orf1/schlawiner_preis.html

regelmäßigen Einsatz im Unterricht sollte eine Länge von ca. 30 Minuten nicht überschritten werden, was gegen so manche österreichische Qualitätsserie wie z.B. *Braunschlag* spricht. Die Dauer einer einzelnen Folge von *Schlawiner* beträgt höchstens 29 Minuten. Die Serie wurde verhältnismäßig positiv von den österreichischen ZuschauerInnen aufgenommen, auch dies wurde bei der Auswahl berücksichtigt. Schließlich soll die Serie anspruchsvoll und sehenswert sein – sowohl für deutschsprachige Erst- und Zweitsprechende, für SerienliebhaberInnen generell. Nach Sichtung der Serientheorie sowie der sprachwissenschaftlichen Natürlichkeits-Einordnung (vgl. Kap. 3.4) schien die Sitcom der Seifenoper zu bevorzugen zu sein und der Mockumentary-Stil besonders interessant und geeignet für den Sprachunterricht. Das Genre der Sitcom an sich ist weit verbreitet, bei vielen Menschen auch in der Heimatkultur sehr beliebt, und es entspricht somit oft den Sehgewohnheiten der RezipientInnen (der Wechsel von kurzen Sequenzen, das Springen von einem Handlungsstrang zum nächsten ...). Da in der Regel nicht alle Figuren zusammentreffen, sondern verschiedene Handlungsstränge verfolgt werden und sich diese nur bedingt treffen, kann man durch die klaren Schnitte zwischen den Szenen auch Teile aussparen. Somit ist die Einteilung in kurze, in sich abgeschlossene Sequenzen für die Nachbearbeitung im Unterricht leicht möglich. Da junge Erwachsene eine Hauptzielgruppe von Sitcoms ist, schien mir eine Serie, in deren Zentrum das Zusammenleben mehr oder weniger Befreundeter und ihre alltäglichen Erlebnisse und Schwierigkeiten stehen, besonders geeignet. Die Themen in der Serie überschneiden sich mit Lehrbuchthemen, wie Kennenlernen, Restaurant/Kaffeehausbesuch, Partyplanung, Abendgestaltung, Essen usw. Die Serie transportiert direkt und indirekt eine Menge an landeskundlichen Informationen und bedient sich authentischer Sprache und verschiedener Dialekte. Sie wurde gewählt, da Einsichten über Menschen, Land, Kultur in vielen Facetten gezeigt, aber auch überzeichnet werden – und diese Ästhetik des Überzeichnens war mir sehr wichtig. Als künstlerisches Medium greift die Serie ebenso wie viele literarische Werke gesellschaftliche, politische und zwischenmenschliche Tendenzen und Beziehungen der wirklichen Welt auf, und versucht diese – hier mit Mitteln der Mockumentary - dem Betrachter/der Betrachterin näher zu bringen. Auch die Einsichten in den Alltag der ProtagonistInnen sind keine erfundenen, sondern sie sind in der Realität häufig anzutreffen. Neben dem landeskundlichen und kulturspezifischen Effekt werden wichtige linguistische Bereiche wie z.B: Intonation, Sprechstile, Gestik und Mimik hör- und sichtbar gemacht. Auf diese Weise wird sprachliches Material zur Verfügung gestellt, das auf andere Weise im Klassenzimmer nur schwer zu erreichen ist.

Da eine authentische Serie nicht den Anspruch erhebt perfekt für den Unterricht geeignet zu sein, gibt es natürlich auch Elemente, die Schwierigkeiten mit sich bringen können. So kann die sprachliche Vielfalt als Reichtum genauso wie als Hindernis gesehen werden. Die teilweise

exzentrischen und schrägen Charaktere und Dialoge und der darin enthaltene „österreichische Humor“, der für viele ZuseherInnen auch in Österreich nicht nachvollziehbar geschweige denn lustig ist, kann Menschen mit geringeren Sprachkenntnissen oder anderen kulturellen oder/und regionalen Hintergründen abschrecken oder auch nur unverständlich sein. Auch dies wird bei der nachfolgenden Analyse berücksichtigt. Die 1. Staffel mit insgesamt 12 Folgen zu je ca. 25-30 Minuten wird zur Beschreibung herangezogen. Zunächst einige grundlegende Informationen über *Schlawiner* und die Hauptfiguren der Serie:

4.2 Figuren



Abbildung 14: *Schlawiner-Kosmos*, vgl. DVD-Cover Staffel 1

Die *Schlawiner* setzen sich, wie auf dem Cover der ersten Staffel übersichtlich zu sehen ist, aus einem zwölköpfigen und vielfach verbundenen Ensemble zusammen: Aus dem deutsch-österreichischen Ehepaar Basti und Gundi sowie Maia und Manu, auch Maias Exfreund Andreas und ihrem Vater Dr. Geiger. Sie statten dem Paar Maia und Manu regelmäßig einen Besuch ab. Der/die ZuschauerIn trifft auf den verschrobene Einzelgänger Walter, der in eine Wohngemeinschaft mit dem kommunikativen Hobby-Philosophen Engelbert gedrängt wird, dessen Welterklärungsmodelle im Laufe der Serie immer skurriler werden. „Dazu kommen noch die schrägen Vögel Jesus und Nikolaus, von denen niemand Genaues weiß. Und dann sind da noch Renata und Irina, die auch im Schlawiner-Universum bzw. bei Jesus hängenbleiben“²⁴. Sind

²⁴ Pressemitteilung des BR [abgerufen am 9.6.2015] unter:
<http://www.br.de/presse/inhalt/pressemitteilungen/schlawiner128.html>

zwölf Personen als Stamminventar relativ groß angelegt, fällt dies durch die verschiedenen Geschichten und Handlungsstränge aber nicht auf bzw. stellt es für den Unterricht sogar ein Vorteil dar, wenn es darum geht einzelne Szenen und Charaktere wegzulassen. Die Figuren sind alle „irgendwie“ miteinander verbunden, manche offensichtlicher wie zum Beispiel Maia und ihre Exfreund Andreas, oder Basti und sein Cousin Engelbert, andere subtiler als Nachbarn und Bekannte oder es handelt sich um ein Sich-Kennen vom Hören-Sagen. Mit einer Figurenkonstellation aus Mittdreißigern, die sich im Leben mehr oder weniger erfolgreich behaupten, geht es hier nicht um die großen Entscheidungen im Leben, sondern eher um die kleinen Ereignisse, Routinen und den „täglichen Wahnsinn“ in Wien, wo alle Charaktere wohnen. Tragende Rollen übernehmen dabei ein paar erfolgreiche österreichische Komödien-SchauspielerInnen (z.B. Michael Ostrovsky, Angelika Niedetzky, Gregor Seberg), ganz in der Tradition des zuvor erwähnten *Neuen österreichischen Films*.

4.3 Inhaltlicher Überblick der 1. Staffel

Bei den *Schlawinern* dreht sich alles um meist sehr skurrile und amüsante Alltagsgeschichten aus dem Leben einer Gruppe mehr oder weniger befreundeter Wiener StadtneurotikerInnen im Alter von durchschnittlich 30 bis etwa 40 Jahren. Jeder hat seine ganz eigenen Neurosen und man erkennt Vieles aus dem eigenen Leben in überspitzter Form wieder.

In der ersten Folge wird der engste Kreis an Figuren eingeführt und bei manchen werden auch schon die Beziehungen und Seilschaften untereinander deutlich. Der Startschuss für die Serie (Folge 1: Dr. Malakoff) fällt auf der Geburtstagsparty von Basti. Gundi und Basti geben eine Party, auf der sich auch das Paar Maia und Manu befindet und Manu durch unüberlegte Aussagen aneckt. Auch Maias Malakoff-Torte sorgt für Aufregung, die sich bis zum nächsten Abend der argentinischen Tangovereinigung, auf dem sich die *Schlawiner* wieder treffen, hinzieht. Walter entwendet die Rosen einer nachbarlichen Gartenverschönerungsinitiative und teilt sie später am Tangotreffen aus. Für Engelbert liegen die menschlichen Verhaltensmuster näher bei den Vögeln als bei den Sauriern. Nikolaus ist als guter Zuhörer bemüht, Engelberts Projektionen zu erfassen, ob dies wirklich funktioniert ist jedoch fraglich. Walter zieht sich später in ein Kaffeehaus zurück, um sich dem rituellen Lesegenuss hinzugeben. Diese Harmonie hält zu seinem Missfallen aber nicht lange, denn Engelbert erwählt ihn als seinen Gesprächspartner. Später lässt sich Gundi erweichen, Engelbert, der sich als Bastis Cousin herausstellt, Unterkunft zu gewähren. Doch Engelberts unachtsamer Umgang mit der Milch führt zum Rauswurf. Er zieht "vorübergehend" bei dem verschrobene Einzelgänger Walter ein, nachdem Gundi ihm Hausverbot erteilt hat. Maia und Manu stehen mit Unterbrechungen seit drei Jahren in einer Liebesbeziehung. Sie ringen noch

mit dem Begriff Freiheit in ihrer Partnerschaft, die nicht nur durch den Exfreund Andreas gefährdet ist. Dieser ist immer darauf aus vor Maias Vater - Dr. Geiger - als brillanter Geschäftsmann da zu stehen und diesen mit seinen genialen Geschäftsideen zu beeindrucken. Maia will mit Manu an ihrem Jahrestag einen romantischen Kinofilm sehen. Dieser ist allerdings nicht gerade ein Romantiker und sucht einen Freund, der ihn an Maias Seite vertritt. Er versucht in weiteren Folgen vergeblich, seine Eifersucht zu kaschieren, vor allem wenn sich Maia an ihrem Geburtstag mehr über Andreas' Geschenk als über seines freut. In der Ehe von Basti und Gundi gibt es ebenso laufend Probleme: Zum Beispiel die Nummer einer Sexhotline auf der Telefonrechnung: um den Verdacht von sich abzuwenden, überredet Basti seinen Cousin Engelbert, sich für den Übeltäter auszugeben. Später ist bei Gundi und Basti eine Renovierung angesagt, die aber nicht viel kosten darf. Deshalb fährt Gundi auf den sogenannten Wiener „Arbeiterstrich“ und verpflichtet zwei Schwarzarbeiter, die sie hintergehen. Um die Schwarzarbeiter loszuwerden, wächst Basti über sich hinaus, und schmeißt die beiden raus. Als dann aber seine bayerische Schwiegermutter Friederike vor der Tür steht, ist der neu gewonnene Mut schnell wieder verschwunden. Irina wurde Andreas für die Vermittlung einer „Business Opportunity“ vorgestellt – denn als Heilmasseurin hat sie durchaus schon den einen oder anderen Millionär kennen gelernt. Während Frauenheld Jesus nach einem wilden Flirt mit Renata ihren Namen vergessen hat, ist Maia verunsichert, ob sie in der Salsa-Bar eventuell doch Dummheiten mit dem verschrobenen Walter gemacht haben könnte. Manus und Maias Beziehungsglück ist schicksalhaft mit der Reparatur ihrer defekten Heizungstherme verbunden. Manus Versuche, die Funktionstüchtigkeit der Therme durch seine üblichen Methoden, das Verdrängen eines Problems, dilettantische Eigenleistung oder Dauerreden wiederherzustellen, scheitern. Maia verlässt ihn daraufhin und zwingt ihn über sein Leben zu reflektieren... um dann festzustellen, dass es ihnen miteinander doch besser geht.

Zusammengefasst handelt es sich um Personen, die in Lokalen herumsitzen und Projekte verfolgen, die keine Zukunft haben. Ihre Geschichten sind oft überzeichnet, aber gleichzeitig realitätsnah. Es dreht sich um modernes Leben und Zusammenleben in der österreichischen Metropole. „Die Inhaltsangabe einer typischen Episode der Serie *Schlawiner* liest sich wenig spektakulär, die Konflikte sind banal, die Probleme im Grunde harmlos – und doch agieren die Figuren so panisch, als ginge es um ihr Leben. Es geht tatsächlich um ihr Leben – nur ist das selten eine Shakespeare-Tragödie“ (vgl. Kralicek 2013).

4.4 Merkmale der Serie

Schlawiner weist eine Reihe an Sitcom-typischen Kennzeichen auf: Die Figuren selbst stehen im Mittelpunkt der Serie, es gibt keine übergeordnete Handlung, kein übergeordnetes Ereignis, das uns von der Konzentration auf die Figuren abhält. Durch die Namensabkürzungen und -verniedlichungen wie zum Beispiel Gundi, Basti, Manu wird noch mehr Nähe und Vertrautheit zu den Figuren hervorgerufen. Auch wenn nicht jede Sitcom als Gag-Feuerwerk dient, kann man doch von einem humoristischen Schwerpunkt innerhalb der Programmgestaltung sprechen. Die typischen „Dosen-Lacher“ gibt es nicht, ein subtiler, teils trockener Humor begleitet die Serie. Die Länge von ca. 25 – 30 Minuten ist außerdem ein fixes Charakteristikum für Sitcoms, da sie für das Fernsehen konzipiert wurden. Als Flexi-Narrativ gibt es in *Schlawiner* sowohl in sich abgeschlossene Handlungsstränge (z.B. die Aufregung um die Malakoff-Torte) als auch einen Handlungsrahmen, der immer übergeordnet ist bzw. über mehrere Folgen geht (das Zusammenleben in einer Wohnung, die Beziehungskrise von Manu und Maia). Wichtig für die Analyse und typisch für eine Serie ist, dass es schwer ist, einzelne Episoden herauszufiltern und zu betrachten, immer muss der Gesamtkontext mit einbezogen werden. Die Serialität - wie in jeder anderen Serie auch - zeigt sich durch eine Mischung aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Elementen. Auch wenn der Handlungsrahmen nicht so zentral und ausgeprägt ist wie in anderen Serien, ist die Serie zyklischer Natur und trifft auf Holzers Beschreibung des Sitcom-Zyklus zu:

„Die in sich abgeschlossenen Episoden gehen stets von derselben Ausgangssituation aus, wobei die einzelnen Handlungsstränge durch eine Störung der Stabilität vorangetrieben werden, bis schließlich das einstige Gleichgewicht wiederhergestellt bzw. der Status quo der Normalsituation erneut gefestigt ist. Im Gegensatz zu anderen Komödien oder Spielfilmen, bei denen die finale Auflösung der Geschichte einen Abschluss darstellt, der im Allgemeinen von der Ausgangssituation abweicht, kehren die Episoden der Sitcom immer wieder zu ihrem Ursprung zurück“ (Holzer 1999: 17)

Eine typische Sitcom behandelt immer auch etwas Häusliches, Konventionelles – den eifersüchtigen Freund, den liebenden Ehemann, die nervende Schwiegermutter. Auch das wird hier aufgegriffen, weiters existieren keine schwerwiegenden, dramatischen Eingriffe in die Grundkonstellation. Bei der analysierten Serie handelt es sich um eine Sitcom, welche in den wesentlichen Punkten den Genrekonventionen folgt. Der Umstand, dass die Serie den „klassischen“ Sitcombegriff weitet, ist eher der Entwicklung der Sitcom an sich zu verdanken (vgl. Graschitz 2013: 18).

4.4.1 Tonspur

Ulrich Sinn ist der Komponist der Serienmusik, mit ihm hat Paul Harather auch schon bei den beiden Filmen *Indien* und *Cappucino Melange* zusammengearbeitet. Die einprägsame Titelmusik, welche immer wieder auch während der Serie bei Wechsel der Handlungsstränge und ProtagonistInnen verwendet wird, sorgt für einen hohen Wiedererkennungswert. Geräusche werden möglichst authentisch eingespielt bzw. erzeugt. Die eingespielte Musik ist grundsätzlich nur in den Szenen- und Sequenzübergängen zu hören, da bei den Gesprächen und Handlungen die normale Geräuschkulisse gewahrt wird. Es existiert keine Erzählstimme aus dem Off, wie es eine Zeit lang sehr beliebt war, und auch das bisher Geschehene wird nicht von jemandem zusammengefasst. Kommentare der Figuren treten gerade bei den Interviews besonders hervor und laufen dabei ab und zu auch, wenn das Interview schon ausgeblendet oder noch nicht eingependelt ist, über die beschriebene Szene weiter. Auch das absichtliche Fehlen von Musik und Geräuschkulisse wird als filmästhetisches Mittel eingesetzt. Mimik, Gestik, Blicke und die schneidende Stille werden dann so zentral, dass sie anstatt der Tonspur um Aufmerksamkeit „schreien“.

4.4.2 Abwesenheit von Dramatik

Bei den 'Schlawinern' ist es das Schöne, dass es um nichts geht und damit eigentlich um alles. (Angelika Niedetzky, „Maia“ im ORF-Interview)

Der Plot weist schon auf ein Fehlen an Handlung/ an Dramatik hin. Es steht keine große Suche nach Liebe, Ruhm, Geld oder Ehre im Mittelpunkt, die Konzentration fokussiert auf den Alltag und auf Alltagskonflikte. Wie Paul Harather erklärt, hat dies einen guten Grund:

„Wir verzichten auf Morde, auf jede Form von Gewalt, Liebesgeschichten, eigentlich auch auf die klassischen Gags und alle großen Handlungselemente zugunsten der ganz kleinen Geschichten.“²⁵

Für die ProtagonistInnen ist dieser Alltag jedoch sehr wohl eine Herausforderung, in ihrem Wiener Sozietop verhaftet, stört schnell einmal etwas ihre Ruhe. In einem Interview mit dem Standard meint Harather weiter:

„[...] genau darum geht es in Schlawiner: Ein Nichts jagt das nächste, und jedes ist emotional aufgeladen, sodass man sich nur noch entscheiden kann: Ist das tragisch oder komisch? Wir haben uns für Zweiteres entschieden“²⁶

²⁵ vgl. Paul Harather aus Filmempfehlung.com [abgerufen am 20.05.2015] unter:

<http://www.filmempfehlung.com/kritik,1540.html>

²⁶ vgl. Paul Harather im StandardOnline-Interview [abgerufen am 20.05.2015] unter:

<http://derstandard.at/1358303857795/Posten-wie-die-Schlawiner-Jeder-weiss-alles-besser>

und er deutet damit ein weiteres Mal das Fehlen der Dramatik zu Gunsten der Tragikomik an. Eine weitere Besonderheit: Berufe spielen keine Rolle, man weiß von keiner Figur, welchen Beruf sie ausübt (vgl. Kralicek 2013). Alle scheinen jede Menge Tagesfreizeit zu haben; womit sie ihr Leben finanzieren, erfährt man nicht und auch der in unserer Gesellschaft dauerpräsen- te Problemherd Job ist somit als potentieller Dramatik-Auslöser nicht vorhanden.

4.4.3 Situationskomik durch improvisierte Dialoge

Das bekannteste Merkmal der Serie sind wohl die natürlichen Gespräche. Zu dem Mockumentary- typischen Stilmix aus Spielszenen und Interviewsituationen kommen noch teils improvisierte Dialoge hinzu, um den chaotischen Alltag der Gruppe darzustellen. Durch die improvisierten Dialoge wirken die Szenen „echter“. Die SchauspielerInnen haben mehr Freiheiten als üblich. Es gibt zwar ein Drehbuch, aber nicht alle Dialoge sind dort notiert; manche Szenen werden komplett improvisiert, streng ans Textbuch müssen sich die SchauspielerInnen nur in seltenen Fällen halten. Eine Regel der Serie ist es, dass jede/r SchauspielerIn nur seine eigene Geschichte kennt. Entsprechend spontan ist dann seine Reaktion, wenn er mit einem anderen Gesprächs- und/oder Handlungsstrang in Berührung kommt, somit ist alles auf Situationskomik aufgebaut. *Schlawiner* ist eine echte Sitcom - vielleicht die erste wirkliche Sitcom der österreichischen Fernsehgeschichte (vgl. Kralicek 2013).

4.4.4 Sprachliche Vielfalt

Die Serie ist natürlich nicht synchronisiert, innere Mehrsprachigkeit spielt durch die Präsenz von unterschiedlichen Dialekten und Standardvarietäten eine große Rolle. Nicht selten wird auch im Dialekt kommuniziert, was zwar das Verständnis von Dialogen erschwert, andererseits auf die Vielfalt und Unterschiede in der deutschen Sprache verweist. Es macht deutlich, dass auch das Beherrschen des Dialekts erstrebenswert und vorteilhaft ist. Gundi spricht in einer norddeutschen Varietät, Dr. Geiger spricht kaum Dialekt. Walter, Andreas und Basti bringen verschieden starke Ausprägungen der österreichischen Standardvarietät und des Wiener Dialekts mit. Maia merkt man die oberösterreichische Heimat auch sprachlich noch an, Manu stellt wohl die größte Sprachhürde für LernerInnen dar, da er seinen steirischen Dialekt geradezu zelebriert. Besser verständlich hingegen, aber auch im Grazer Dialekt, spricht Engelbert. Auch ZweitsprachelerInnen sind durch Josef und Irina vertreten, es wird hierbei auch ab und zu auf Worte, Wortverwendungen Bezug genommen (siehe z.B. Folge 25, „Erblasser“) bei denen die DaZ-SprecherInnen den Wiener Schlawinern voraus sind. Die bayrische Stiefmutter Friederike bringt eine weitere Variante ein. Das Sprachtempo variiert stark zwischen den Charakteren. Schnell und teilweise undeutlich äußert sich Manu, konträr dagegen verhält sich die gesittete

Gundi oder der steife Dr. Geiger. Der auf Korrektheit bedachte Walter beeindruckt durch starken Einsatz von Mimik und Gestik und eine langsame, deutliche Aussprache. Der simple Trick, dass sich die Protagonisten im Dialog ständig ins Wort fallen, macht die sprachliche Verständlichkeit oft schwer, trägt aber auch dazu bei, dass *Schlawiner* natürlich klingt.

4.4.5 Wien, nur du allein - die landeskundlichen Bezüge

Ziel von landeskundlichem Unterricht ist die Sensibilisierung für eine (fremde) Kultur, und im Rahmen davon die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten für den Umgang mit dieser Kultur und Gesellschaft. Dabei ist die Kombination aus Sprachvermittlung und kultureller Information entscheidend. Schon alleine durch die Situierung der Charaktere mitten in Wien, und hier unter anderem auch in Gemeindebauten, wird ein bestimmtes Bild von Österreich vermittelt. Durch die zuvor schon erwähnten sprachlichen Varietäten, genauso wie die Gespräche über Herkunft und Sitten an verschiedenen Orten innerhalb und außerhalb von Österreich, werden laufend landeskundliche Bezüge hergestellt. Solch eine Serie ist authentisch, sie kann das Land und die Gebräuche besser zeigen als eine synchronisierte/adaptierte Serie, die in einem anderen Land gedreht worden ist. Die SchauspielerInnen sind in dem Land bekannt, es wird auf Details Wert gelegt, die ausländische FilmemacherInnen oft nicht sehen können und zeigt ein Land natürlich nicht wie es tatsächlich ist, aber vielleicht wie man (oder zumindest ein Österreicher – der Regisseur) es selbst sieht oder zeigen möchte. Neben diesen direkten Bezügen gibt es noch allerlei an indirekten, subtilen Beiträgen, die dem Publikum vermitteln, wie das Zusammenleben, die Kommunikation, der Einkauf, der Restaurant-Besuch, das Streiten und vieles mehr in Wien/Österreich scheinbar funktioniert oder eben nicht funktioniert. So kann man mit einfachen Mitteln, die in der Serie vorkommenden Situationen aufgreifen und landeskundlichen Unterricht anknüpfen. Im Sinne der Plurizentrik und des DACH-Prinzips wäre eine Beschäftigung mit Charakteren aus allen deutschsprachigen Ländern von Vorteil, in *Schlawiner* sind aber nur deutschsprachige Identitäten aus Deutschland und Österreich vertreten, diese wiederum aber aus verschiedenen Regionen, mit unterschiedlichen Traditionen, Hintergründen und Vorstellungen.

Stereotype & Vorurteile

Eine weitere Aufgabe des Landeskundeunterrichts ist das Sichtbarmachen von Vorurteilen und Klischees sowie die Entwicklung von Toleranz. Es ist erforderlich die Lernenden selbst herausfinden zu lassen, wie eine Kultur, eine Gesellschaft „tickt“. *Schlawiner* ist voll von verschiedenen Bildern, Zeichen und Andeutungen der österreichischen Gegenwart, Kultur, Musik, Persönlichkeiten, Traditionen, Lebensart, u.v.m. Vieles davon ist stark stereotypisiert, einiges kann als unwahrscheinlich, anderes als wahr scheinen. Harather stellt die ÖsterreicherInnen in der

Gruppe als Personen dar, bei denen es Konflikte innerhalb der Bevölkerungsgruppe, der sozialen Gruppe an sich und auch Konflikte mit sich selbst gibt (vgl. Ševčík 2010: 89). Klischees können im interkulturellen Fremdsprachenunterricht genutzt werden, um mit den KursteilnehmerInnen ins Gespräch zu kommen. Ein „unverkrampfter“ Zugang zu den vorhandenen Vorurteilen deutschsprachiger Länder öffnet den Blick für Eigen- und Fremdwahrnehmung und liefert eine Reihe von kontroversen Thesen, die den kommunikativen Deutschunterricht bereichern. Spannung und Motivation für neues Lernen entsteht immer dort, wo Stereotype widerlegt und Bekanntes in Frage gestellt werden kann. Ziel des Unterrichts soll also sein, unpassende (und vermeintlich passende) Klischees als das zu erkennen, was sie sind: Stereotyp, vereinfachend, verniedlichend oder einfach nicht zutreffend. Schon in der ersten Folge wird die Herkunft von Gundi thematisiert, durch ihr Auftreten und ihre Charaktereigenschaften ebenso wie verbal durch ein Gespräch über die mentalen Unterschiede zu Österreich, wogegen sich Basti strickt wehrt. Bei diesen Klischees wird in *Schlawiner* oft versucht mit Humor zu arbeiten. Auch über den Humor werden viele gesellschaftlich relevante, oft auch politische und ernsthafte Themen transportiert und aufgearbeitet, somit ist er kulturell geprägt und als landeskundliches Element zu sehen. Man schreibt den verschiedenen Ländern bestimmte Arten von Humor zu. Dem *österreichischen* Humor sagt man nach morbide, zynisch, derb, provokant, selbstironisch zu sein, Eigenschaften die dem deutschen Humor - trotz gleicher Sprache - nicht zugestanden werden. Ein weiterer Grund für die Arbeit mit Humor im Sprachunterricht ist die Tatsache, dass in Österreich sehr viel Humor auf Sprache und Dialekt basiert oder zumindest durch sie übermittelt wird. Das ermöglicht es zum einen, die Plurizentrik der deutschen Sprache aufzuzeigen und zu thematisieren und da in diesem Zusammenhang auch oft Nachbarschaftsrivalitäten zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern angesprochen werden, lässt er sich zum Anderen auch gut dafür verwenden DACH-Bezüge herzustellen. Bei Fremd- und Eigenzuschreibungen wird Humor oft als Teil der jeweiligen „Mentalität“ gesehen. Man kann daran unterschiedliche Sichtweisen und Wahrnehmungen diskutieren. Dies ermöglicht und erleichtert es dem Lehrenden, ausgehend von humorvollem Material, auf andere gesellschaftliche Themen überzuleiten. Es lockert den Unterricht auf, und kann für eine entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer sorgen. Eine humorvolle Sprache ist metaphorisch und bildhaft. Der Humor lebt von Sprachverwirrungen und ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit den Komplikationen des Lebens (vgl. Siebert 2003: 14). Für Siebert ist Humor „nicht nur, aber größtenteils sprachgebunden“ (Siebert 2003: 70). Humor im Fernsehen ist unverzichtbar und von großer Bedeutung für die Akzeptanz des Mediums und für die Auswahl aus konkurrierenden Angeboten. Er dient nicht nur der Unterhaltung, sondern beinhaltet auch eine kritische Funktion in der medialen Kommunikation (vgl. Bleicher 2007: 75). Lachen ist zwar

individuell, der Stoff, der es hervorbringt, stößt aber meist auf ein breites Publikum (Parfuss 2008: 55). Gleichzeitig ist es für viele Lernende oft schwierig, den Humor, den sie nicht gewohnt sind, nachzuvollziehen. Wie viel an Verstehen kann man verlangen? In wie fern muss man überhaupt alles verstehen, um damit arbeiten zu können? Paul Harather erwähnt im Zusammenhang den „Überdruck an österreichischer Eigenheit und Nörgelei der dargestellt wird“ und meint „Schlawiner diene als Druckablass in Form von Humor.“²⁷

Vorsicht ist im Umgang mit Stereotypen immer dort geboten, wo rhetorische Mittel wie Ironie, Sarkasmus und Überzeichnung von den LernerInnen nicht im Sprachfluss erkannt werden können. Wenn Klischees und Stereotypen unaufgelöst stehen bleiben, ist das Unterrichtsziel noch nicht erreicht.

4.4.6 Authentisierungsstrategien der Mockumentary

Mockumentaries erzeugen ein „Spannungsverhältnis zwischen Authentisierung und Inszenierung“ welches in einem ersten Schritt der Imitation erzeugt wird. Filme können so als zweideutig oder undefinierbar gesehen werden (Edthofer 2006: 162). Durch die Verwendung der Mockumentary-Strategien ergeben sich weitere Eigenheiten in *Schlawiner*. Wie in der Abhandlung über Mockumentaries (vgl. Kap. 1.2.5) vorgestellt, handelt es sich hierbei nach Roscoe und Hight (2001) um den Typ 1 - die Parodie. Die dokumentarfilmästhetische Darstellung hat hier meist nur stilistische Gründe und dient vor allem zur Unterstützung der Parodie. Es steht die Abgrenzung, die Transformation eines Ausgangstextes im Vordergrund. So wird durch Parodie eine Verbindung hergestellt, die der Absicht dient, Kontrast und Abstand zu erzeugen, welcher für eine kritische, ironische Haltung benötigt wird (vgl. Weiser 2013).

Manfred Hattendorf versteht den Begriff der Authentisierungsstrategien als Analyseinstrument, das es an den jeweiligen Filmen zu untersuchen gilt (vgl. Hattendorf 1994: 85). Authentisierungsstrategien sind filmästhetische Mittel, die einen „überindividuellen Eindruck des Authentischen hervorrufen“ und die RezipientInnen davon ausgehen lassen, dass es sich um einen Dokumentarfilm handelt. Die authentische Darstellung muss erst durch die Filmästhetik hergestellt werden, indem versucht wird, den „Gestaltcharakter der Darstellung durch Gestaltung zu verbergen“ (Hattendorf 1994: 86). Dokumentarische Codes und Konventionen werden hier aus stilistischen Gründen verwendet. Die Aneignung dient dazu Humor zu generieren. Durch die Wiederholung spezifischer Elemente des Ausgangstextes wird eine Verbindung zu eben jenem hergestellt und Erwartungen an den Text werden hervorgerufen. Hattendorf sieht zwei grundlegende Möglichkeiten Authentizität zu beschreiben, wobei für die analysierte Serie die

²⁷ vgl. Paul Harather im StandardOnline-Interview [abgerufen am 20.05.2015] unter: <http://derstandard.at/1358303857795/Posten-wie-die-Schlawiner-Jeder-weiss-alles-besser>

zweite von Bedeutung ist: Authentizität als Ergebnis der Bearbeitung und Effekt der Rezeption: Die „Glaubwürdigkeit“ eines dargestellten Ereignisses ist damit abhängig von der Wirkung filmischer Strategien im Augenblick der Rezeption. Die Authentizität liegt gleichermaßen in der formalen Gestaltung wie der Rezeption begründet (vgl. Hattendorf 1994: 67).

Die in *Schlawiner* imitierte Authentisierungsstrategien zeigen sich im Rahmen folgender Punkte:

- Kameraführung:

Die Art der Kameraführung und die Bildqualität können dazu genutzt werden, dokumentarische Bilder zu beglaubigen bzw. ihnen höhere Glaubwürdigkeit zu verleihen. Die ästhetischen Defizite (z.B. der Bildqualität) vermitteln das Gefühl der Unmittelbarkeit und werden deshalb als Strategie eingesetzt, um die Authentizität des Films zu erhöhen. Die beobachtende Handkamera, das dadurch entstehende verwackelte Bild und die damit verbundene scheinbar „spontane“ Reaktion des Kameramanns/der Kamerafrau werden so genutzt, um dem Publikum erhöhte Glaubwürdigkeit vorzutäuschen. Außerdem wirken Handkameraaufnahmen spontaner, näher am Geschehen und weniger inszeniert. Eine weitere Form des Herausreißen aus der Filmhandlung, stellt der direkte Blick in die Kamera dar, die direkte Adressierung an die Kamera steht im Kontrast zur versteckten Kamera, beides sind jedoch wiederum Mittel der Dokumentation, um authentisch zu wirken (vgl. Buchmüller 2011: 31).

- Interviews:

In den Folgen werden neben den Handlungen auch Interviews mancher Charaktere meistens zu zweit (die Pärchen Manu und Maia sowie Basti und Gundi) im dokumentarischen Stil gezeigt. Die Hauptfunktion der Interviews in dieser Serie ist das Generieren von Emotionalität und das Binden des Publikums durch Personalisierung. Die Interviews dienen auch dazu die von dem/der ErzählerIn berichtete Geschichte weiterzuführen und ganz besonders über sie zu reflektieren. Sie bringen neue - bislang der Öffentlichkeit nicht bekannte - Fakten, Haltungen, Meinungen in die Handlung ein. Die Interviewpassagen sind teilweise einfach nur kurze Statements, wobei man anfangs oft gar nicht wissen kann wovon was oder von wem die Rede ist. Ein weiterer Trick ist die Einführung fiktiver Augenzeugen. Interviews sind ein wichtiger Bestandteil der Authentisierungsstrategien von Paul Harather.

- Einstellungsgrößen:

Das *Close-Up*²⁸ wird oft bei Interviewsequenzen verwendet, da die Großaufnahme des Gesichts zusätzlich emotionalisiert, oder es werden andere Elemente in Nahaufnahme gezeigt, die die Dramatik unterstreichen - wie zum Beispiel zitternde Hände. So kann der/die FilmemacherIn das Close-Up auch dazu nutzen, das Gesagte als eine Lüge zu enttarnen, da die Körpersprache mehr aussagt, und der Interviewte diese nicht unter Kontrolle hat. Die Totale hingegen überlässt dem/der ZuseherIn mehr Freiheiten, sich seine eigene Meinung zu bilden und selbst zu entscheiden, worauf er seinen Blick fokussiert.

Es wurde besprochen, wie bewerkstelligt wird, mit Authentisierungsstrategien eine dokumentarische Sichtweise hervorzurufen und die Glaubwürdigkeit für Serien zu adaptieren und wie viele dieser Eigenheiten und Strategien in *Schlawiner* angewendet werden. Auch die Jury des Erich-Neuberg-Preises (Heinrich Mis, Nikolaus Leytner und David Schalko) scheint dieser Meinung zu sein, sie verlieh Harather den Preis für die beste Regieleistung im ORF. Die Begründung der Erich-Neuberg-Preisjury lautete wie folgt:

*„Harather ist Ideator, Erfinder, Autor, Produzent und Regisseur dieser Serie. Bemerkenswert ist zweierlei: **das ironische Einfangen des Lebensgefühls einer Generation und die gelungene Mischung konventioneller Seriendramaturgie mit Stilmitteln anderer Fernsehgenres.** Improvisation der Schauspieler, einem kursorisch vorgegebenen Text, einem Handlungsgerüst folgend, ist das vordergründig Unkonventionelle. [...]. Erfundene Figuren ernst zu nehmen, Charaktere nicht zu verraten, selbst im nur scheinbar so leichten Fach der Komödien-Serie, ist das große Talent jedes Geschichten-Erzählers.“*

²⁸ *Close up* ist ein Überbegriff für Einstellungsgrößen bei denen das Gesicht der zentralen Figur herangezoomt wird um Ausdrücke besser zu erkennen. So können Halbnahe, nahe, Großaufnahmen und Detailaufnahmen als Close-ups bezeichnet werden.

5. Analyse und Ergebnisse

Anhand der erarbeiteten Merkmale des Theorieteils wird eine Analyse durchgeführt, deren Erkenntnisinteresse darin besteht, jene Mittel herauszufiltern, die die *Schlawiner* einsetzen, um die ZuseherInnen/LernerInnen anzusprechen und sie langfristig an die Serie zu binden. Da es wichtig ist, den Film als eigenständiges Medium wahrzunehmen, spielen neben inhaltlichen auch dramaturgische sowie erzählerische und ästhetisch-gestalterische Mittel eine Rolle.

5.1 methodische Grundlagen: Filmanalyse

Die angewandte Methode basiert auf Mitteln der Filmanalyse²⁹. Der Film ist ein verhältnismäßig junges Medium, und auch die Filmwissenschaft ist eine relativ neue akademische Disziplin. Die Filmanalyse soll vor allem dafür sensibilisieren, dass der im Film erzeugte Eindruck des Natürlichen immer das Produkt einer Wahl ist, einer Entscheidung von Filmemachern, bestimmte Verfahren und Gestaltungstechniken anzuwenden und andere nicht (vgl. Keutzer et al 2014: 4).

„Medien sind keine neutralen Verstärker einer Aussage - das bedeutet: Medien organisieren ihre Inhalte neu, sie beeinflussen die Art und Weise, wie diese Inhalte wahrgenommen werden. Medien bilden Wirklichkeit ab, sind also mimetisch und reproduzierend, erzeugen aber auch ihre eigene Welt.“ (Keutzer et al 2014: 3).

Die Verfahren der Filmanalyse sind vielfältig und werden unterschiedlich eingeteilt. Es können dabei jedoch Schwerpunkte erkannt werden: Bei der inhaltliche/narrativen Analyse wird auf Handlung, Emotionen und Figuren geachtet. Dazu zählt auch die Strukturanalyse, bei der die Dramaturgie, sowie Spannungsbogen, Perspektive usw. von Bedeutung sind. Weiters gibt es die auditive und visuelle Analyse, welche sich mit der gesamten Bild- und Tongestaltung beschäftigen. Auch die Analyse der Schauspieler und eine Genreeinteilung werden oft zur Filmanalyse gezählt. Zuletzt gibt es die Wirkungsanalyse, welche sich mit der Rezeption, Identifikation und den gesellschaftlichen Kontexten des Films auseinandersetzt.

Bei der verwendeten Methode findet eine intensive Auseinandersetzung mit der Serie und ihren Bestandteilen statt. Man kann und muss Schwerpunkte in der Bearbeitung legen, zu beachten ist, dass es keine universelle Methode der Filmanalyse gibt, da sie unendlich viele Möglichkeiten anbietet, kann der Film nie vollständig objektiv ausgeortet werden. Im Gegenteil - jede Analyse beinhaltet einen hohen Subjektivitätsgrad. In der vorliegenden Analyse wurde nicht auf die Produktion und das Schauspiel eingegangen. Der Schwerpunkt wurde auf eine visuelle, auditive und narrative Analyse gelegt, da dies im Hinblick auf den Sprachunterricht u.U. ergiebiger ist.

²⁹ Vgl. Keutzer, Oliver/ Lauritz, Sebastian/ Mehlinger, Claudia/ Moormann, Peter: Filmanalyse. In: Oksana Bulgakowa u. Roman Mauer (Hg.): Lehrbuch Film, Fernsehen, Neue Medien. Wiesbaden. 2014.

Als wichtiges Werkzeug und Einstieg zur Untersuchung der Filmstruktur für alle drei Folgen wird das Sequenzprotokoll herangezogen. Es besteht aus einer Einteilung in Sequenzen und Subsequenzen und Angaben zu Zeit, Dauer, Handlung, den visuellen und akustischen Zeichen sowie weiteren Besonderheiten und den Themen - welche im Unterricht aufgegriffen werden können.

Die Folgen 1 (Dr. Malakoff), 2 (Schnaps ist Schnaps) und 3 (Der Schweiger Effekt) der Serie *Schlawiner* werden im Rahmen der Arbeit anhand der Sequenzen, vor allem aber anhand von Schlüsselsequenzen aufgearbeitet. Die für die vorliegende Arbeit analysierten Folgen und Sequenzen wurden unter anderem deshalb gewählt, um durch die Verwendung von aufeinanderfolgenden Episoden den Rhythmus und die schon ausgebreitete Faszination des Wiederkehrenden mit einarbeiten zu können. Weiters soll man einen Eindruck der Seriedramatik und –handlung bekommen, die Einführung der Figuren erleben, eine (mögliche) Gewöhnungsphase durchmachen und daraufhin vielleicht sogar selbst zum Weitersehen animiert werden.

Generell versteht man unter Sequenz ein Segment des Films, „das räumlich, zeitlich, thematisch und/oder szenisch zusammenhängt und eine relativ autonome, in sich abgeschlossene Einheit bildet“ (Wulff 2002: 547). Schlüsselsequenzen sind letztendlich „einzelne Sequenzen, die die zentralen Aspekte des Geschehens aufzeigen und in Verbindung mit anderen Schlüsselsequenzen einen guten Überblick über das gesamte Handlungsgeschehen des Films bieten“ (vgl. Serdinsky 2014: 124). Die Unterteilung in Sequenzen erfolgte nach der vorkommenden Handlung und dem Handlungsbogen, diese sind jedoch schwierig abzugrenzen. Durch die Subsequenzen wird die Handlung weiter in noch kleinere Handlungsabschnitte, aus denen sich die Handlungsbögen zusammensetzen, aufgeteilt. Die ausgewählten Folgen wurden mit Hilfe der DVD der 1. Staffel analysiert. Der Situationszusammenhang wird tabellarisch in Sequenzprotokollen in die übergeordnete Thematik der Szene unterteilt und hinsichtlich der bisher ausgewählten und genannten Merkmale und Strategien sowie anhand der vorher benützten Literatur analysiert. Die Analyse wird schließlich ausgewertet, um das Potential für den Unterricht vorzustellen. Die daraus gewonnenen Ergebnisse werden in einem zusammenführenden Ausblick gesammelt.

Um im Protokoll auf das Kamerabild hinweisen zu können, wurden folgende Einstellungsgrößen verwendet:

- **Weit/Panorama:** weite Landschaften
- **Totale:** Übersicht über den gesamten Ort des Geschehens, Zuschauer kann sich orientieren
- **Halbtotale:** Szenerie mit ganz erfasster Figur, Figuren füllen Bild aus, näher am Geschehen

- **Amerikanische:** Person bis unterhalb der Hüfte (z.B. Westernheld mit Colt im Gurt), mit Hintergrund
- **Halbnah:** Menschen etwa vom Knie aufwärts, oft im Gespräch, mit unmittelbarer Umgebung
Nah: Menschen vom Kopf bis zur Mitte des Oberkörpers, normal wie bei Nachrichtensprechern, Zuschauer dicht am Geschehen, Mimik und Körperreaktionen deutlicher
- **Groß:** Blick auf das Hauptmotiv, Kopf des Menschen, mit Mimik, emotionale Aussage
- **Detail:** engstes Herangehen, menschliches Gesicht in sehr kleinem Ausschnitt, hohe Emotion (vgl. Keutzer 2014: 11ff).



Abb. 2.1 Einstellungsgrößen (*Shutter Island*, © USA 2010). a Panoramaaufnahme (extreme long shot). b Totale (long shot). c Halbtotale (medium long shot). d Amerikanische (knee shot). e Halbnahe (medium shot). f Nahe (medium close-up). g Großaufnahme (close-up). h Detail (extreme close-up)

Abbildung 15: Einstellungsgrößen aus Keutzer et al: Filmanalyse 2014: 10

Die Einstellungsgrößen legen „die Nähe und Distanz der Kamera zum abgebildeten Geschehen fest und bestimmen damit auch die Nähe oder Distanz, die der Zuschauer zum Geschehen entwickeln kann“ (Mikos 2008: 194).

Eingeteilt werden kann die Kameraperspektive in Normalsicht (auf Augenhöhe des Protagonisten), Ober-/Aufsicht (in höherer Position als der Normalsicht), Untersicht (niedrigere Position als Normalsicht), Vogelperspektive (extreme Ober-/Aufsicht) und Froschperspektive

(extreme Untersicht). Weiters gehört zur semiotischen Analyse die Kamerabewegung – hierbei unterscheidet man zwischen Schwenks, Riss, Kamerafahrt, Zoom, statischer und nicht statischer Kamera sowie Zeitraffer und Zeitlupe. Im Rahmen des Sequenzprotokolls werden im Bezug auf die visuellen und akustischen Zeichen nur besondere beziehungsweise herausragende Aspekte der Sequenzen vermerkt, da gerade diese von Relevanz und Interesse für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht sein können. Auf den Bildschnitt wird durch die Einteilung der Sequenzen und Subsequenzen sowie durch Anmerkungen zu Überblendungen hingewiesen. Die Filmmusik wurde im Vorhinein schon genauer erklärt und wird auch im Protokoll eingebracht, um den gezielten Einsatz (z.B. nach einer Pointe oder als Einstieg) zu dokumentieren. Für die weitere Analyse wurde der Kriterienkatalog von Serdinsky (2014) herangezogen, welcher wiederum für die hier gewählten Theorieschwerpunkte adaptiert wurde. Nach dem Sequenzprotokoll und somit dem umfangreichen Einblick in Struktur, Aufteilung, zeitliche sowie bildliche und auditive Besonderheiten widmen sich die nächsten Kapitel der genaueren Analyse und Hervorhebung von Narration, auftretenden Figuren und ihrer Entwicklung, Themen und Motiven des Geschehens, der Ästhetik der Serie sowie zu guter Letzt dem Potential und der Eignung aber auch möglichen Problemstellen für den Sprachunterricht. Die Ästhetik beinhaltet wiederum Akustik, visuelle Zeichen, Kameraeinstellungen, Wiedererkennungsmerkmale sowie zusätzliche zuvor schon erwähnte genrespezifischen Sitcom- und Mockumentary-Aspekte, Sprachspiel, Humor und aufgegriffene Stereotype.

5.2 Sequenzprotokoll *Dr. Malakoff*

Folge 1 „Dr. Malakoff“: Original-Erstausrahlung: Do 10.03.2011 ORF eins, 28 Minuten;

Sequenzen	Zeit	Dauer	Handlung	Visuelles	Musik/Audio	Allgemeines
1.	0:00 - 0:13	13 Sek.	Vorspann	Namen + Gesichter; „Dr. Malakoff“	Titelmusik	
2.1	0:14 – 0:44	30 Sek.	Interview: Basti und Gundi zur Party	„Wie lange kennt ihr euch schon?“ eingeblendet; Interviewte im Großformat direkt zur Kamera; im Hintergrund leere Alkoholflaschen;		Besprechung der Paare im Mockumentary- Stil Thema (T): Verhalten auf Parys
2.2	0:45 – 1:26	41 Sek.	Manu's Fettnäpfchen	Gundi im Hintergrund; Kamera: Halbnahe, Nah, Amerikanisch	Titelmusik setzt nach Manu's Aussage ein	Verweis auf NS- Zeit und Deutsche
2.3	1:27 – 2:46	1 Min. 18 Sek.	Manu und Maia auf der Couch im Freien	Auf der braunen Couch; Kameraschwenks		Gestik T: Verhalten Fettnäpfchen
2.4	2:47 – 3:16	29 Sek.	Gundi & Basti zu Verhaltens- weisen	Im Wohnzimmer; Kamera: Halbnahe, Hand-Kameraschwenks	Titelmusik im Interview	T: Ö/D - Stereotype werden aufgegriffen

2.5	3:17 – 4:24	1 Min. 7 Sek.	Torten- Herumschieben; Verabschiedung	typ. Wiener Altbauwohnung; Geb.-Deko, „Happy Birthday“ über dem Türrahmen, Kamera: Amerikanisch, Halbnah		T: Geburtstagstorte, Entschuldigung
2.6	4:25 – 4:41	16 Sek.	Mentalitäts- problem	Interview im Wohnzimmer; Kamera: Halbnah, Nah		Vorurteile – Balkan
3.	4:42 - 5:49	1 Min. 7 Sek.	Engelbert und Nikolaus philosophieren	„Eule, Taube“eingblendet; Im Kaffeehaus; Im Hintergrund Nicht- Raucherzeichen; Kamera: Amerikanisch, Nah	Titelmusik bei Übergang, ansonsten Kaffeehaus- geräusche;	T: Saurier und Vögel Mimik und Gestik
4.1	5:50 – 6:01	11 Sek.	Andreas übers Geschäftsleben	„mittig, ungerade“ eingblendet; Andreas spricht direkt zur Kamera, Kamera: Groß, Nah und Halbtotale	Titelmusik anfangs beim Übergang,	Mimik und Gestik
4.2	6:02 – 6:27	25 Sek.	Andreas fragt Maia um Hilfe bei ihrem Vater	Maia's Wohnung: Manu und Hund im Hintergrund; Kamera: Halbnah & Nah Kamerablick über die Schulter der Beteiligten		
4.3	6:28 – 6:39	11 Sek.	Manu und Maia über Andreas	Auf der Couch; Interviewsituation, Kamera: Groß		T: Exfreund
4.4	6:40 - 7:40	1 Min.	Andreas bittet Maia weiter um Hilfe	Maia's Wohnung: Manu und Hund im Hintergrund; Kamera: Halbnah & Nah Kamera-Schulterblick		T: Vater-Tochter- Beziehung; Mimik und Gestik
4.5	7:41 – 7:48	7 Sek.	Andreas über Maia und ihren Vater	Interviewsituation Kamera: Groß		
4.6	7:49 – 8:49	1 Min.	Dr. Geiger zu Besuch bei Manu	Maia's Wohnung: Manu ohne T-Shirt, Interview im Freien		Tabuthema Kondome Grenzen
5	8:50 - 10:24	1 Min. 34 Sek.	Maia und Dr. Geiger über die Vater-Tochter- Beziehung,	„...alles was ich habe“ eingblendet; Maias helle Küche; Kamera: Halbnah & Nah	Musik bei Übergang und nach der Pointe	T: Vater-Tochter- Beziehung Umarmung Maia + Dr. Geiger
6.1	10:25 – 11:11	46 Sek.	Walters Genauigkeit; Walter mit Frau,	Gastgarten; Frau trägt „schicke“ Kleidung; Kamera: Halbnah, Nah	Straßen- geräusch- kulisse,	T: Partnersuche Mimik und Gestik
6.2	11:12 – 11:31	19 Sek.	Nikolaus wird befragt	In einer Wohnung: Kamera: Halbnah, Amerikanisch		
6.3	11:32 – 12:00	28 Sek.	Walter stürzt zurück; die Frau flüchtet	Auf der Straße, im Gastgarten; Kamera: Weit, Halbnah, Nah	Titelmusik am Ende	T: Shirt Geruch
7	12:01 – 12:53	52 Sek.	Maia und Manu über die Tangoparty	Telefonat Maia + Jesus Maia's Küche Kamera: Nah und Halbnah		T: Partyvorbereitung ,
8	12:54 – 13:09	15 Sek.	Maia nimmt Tangounterricht	Studio von Jesus		T: Tanzen lernen

9	13:10-14:25	1 Min. 15 Sek.	Nikolaus und Engelbert philosophieren	an der Bar im Kaffeehaus; Kamera: Halbnah und Nah Kamera-Schulterblick	Kaffeehausgeräusche	T: Vögel Mimik und Gestik
10	14:26-14:44	18 Sek.	Maias Tangounterricht,	in Jesus Studio, Jesus Gestik	Klavier-Tangomusik	T: Tanzen lernen
11.1	14:45 – 15:12	27 Sek.	Walter & Nikolaus über Normen auf Tangopartys	Im Kaffeehaus; Bier& Kaffee im Vordergrund;		Verweis auf „Film mit Richard Gere“
11.2	15:13 - 15:52	39 Sek.	Walter entwendet die Rosen	auf der Straße, im Hof einer Wohnhausanlage; Rote Rosen Kamera: Nah, Halbtotale, Handkameraführung,		T: Petition unterschreiben
11.3	15:53 – 16:40	47 Sek.	Maia und Jesus tanzen Tango	Jesus Studio, Kamera: Amerikanisch, Halbnah; Handkamera	Klaviermusik	T: Tanzen lernen
12.1	16:41 - 16:59	18 Sek.	Gundi bemerkt Rosendiebstahl	Im Innenhof; Kamera: Halbnah, Amerikanisch, Halbtotale	Autogeräusche	
12.2	17:00 – 17:06	6 Sek.	Maia hat die Torte vergessen	In Maias Wohnung Kamera: Nah, Halbnah		
12.3	17:07 – 18:27	20 Sek.	Maia geht einkaufen	Anfangs Kameraperspektive aus dem Einkaufswagen; Kamera: Halbtotale, Amerikanisch, Nah	Titelmusik im Supermarkt	T: Torte, Abnehmen, Zeitraffer
12.4	18:28 – 19:18	50 Sek.	Gundi gibt die Torte nicht her	In Gundis Vorzimmer; Kamera: Nah und Halbtotale	Straßen-geräusche	Gestik T: Streit
12.5	19:19 – 20:26	1 Min. 7 Sek.	Manu hat Torte gebacken	In Maias Wohnung; Kamera: Halbnah, Nah	Musik zu Beginn	
13	20:27-22:02	1 Min 35 Sek.	Engelbert und Nikolaus philosophieren	An der Bar im Kaffeehaus; Kamera: Halbnah, Nah Kamera-Schulterblick	Tassenklirren	T: Vögel + Saurier
14.1	22:03- 22:20	17 Sek.	Jesus sagt Maia ab, führt Irina zur Wohnung	In Jesus Wohnung; Kamera: Halbnah Auf der Straße-Kamerafahrt	Stadtgeräusche	
14.2	22:21 – 24:01	1 Min. 40 Sek.	Jesus und Irina flirten, Irina verlässt Jesus	In Jesus Wohnung; Kamera: Groß, Nah, Halbtotale; Kamera-Draufsicht auf Irina und die Couch;	Baustellen-geräusche beim Fenster öffnen, Glockenläuten	T: ein Date haben
15.1	24:02- 25:39	1 Min. 37 Sek.	Tangoparty: Malakoff-Torte, Manu und Basti vermitteln	im Garten; im Hintergrund Griller, sich unterhaltende Leute, Kamera: Halbnah, Nah, Groß; Überblendungen	anfangs Tangomusik später Gesprächskulisse	T: Torte
15.2	25:40 - 27:57	2 Min. 17 Sek.	Walter verteilt Rosen; Konfrontation mit Maia; Streitgespräch mit Basti, Walter und Gundi	Im Garten, rote Rose als „Waffe“ Lichtverhältnisse: es wird Nacht/Dunkel im Verlauf der Gespräche, Lichter im Hintergrund	am Ende setzt die Titelmusik ein und steigt an	Vielfalt an Mimik und Gestik der Gäste
16	27:58-28:43	45 Sek.	Abspann	Namen + Videos der DarstellerInnen und Mitwirkenden	Titelmusik - Pfeifen	

5.3 Sequenzprotokoll *Schnaps ist Schnaps*

Folge 2 „Schnaps ist Schnaps“: Original-Erstausrahlung: Do 17.03.2011 ORF eins, 28 Minuten

Sequenz	Zeit	Dauer	Handlung	Visuelles	Musik/Audio	Allgemeines
1.	0:00- 0:14	14 Sek.	Vorspann	Namen + Gesichter; „Schnaps ist Schnaps“ eingebildet	Titelmusik	
2.	0:15-1:52	1 Min. 37 Sek.	Walter will Whiskey kaufen, bemerkt beschädigte Flasche	Im Whiskeyladen; Im Hintergrund riesiges Sortiment, Verkäuferin; Kamera: Halbnah, Nah, Groß, Zoom auf Flasche, Schulterblick	viel Stille, Geräusch, gegen Ende Titelmusik	T: Kunde + Verkäufer im Gespräch Mimik
3.	1:53-3:44	1 Min. 51 Sek.	Manu und Maia im Interview	„Freiheit“ eingebildet, Interviewsituation im Freien, Kamer: Halbnah, Nah, Groß „reißerischer“ Schwenk	Vogel- gezwitscher,	Gestik: Nicken, Kopfschütteln. T: Freiheit in der Beziehung
4.	3:45-11:10	7 Min. 25 Sek.	Walter und Engelbert im Kaffeehaus	„Luftschutzgrenze“ eingebildet, modernes Kaffeehaus mit Ledermöbeln, viele Tische besetzt, Zeitungen aufgereiht, Kamera: Halbtotale, Halbnah, Nah; Ganz groß → auf Hände; relativ ruhige Kameraführung; Überblendungen	Kaffeehaus- geräusche, Musik bei Walters und Engelbert's Eintritt und beim Ende der Sequenz	T: Kaffeehaus; Thema Grenzen (Distanz, Nähe), Genauigkeit Kennenlernen Walter's Gestik
5.1	11:11- 12:09	58 Sek.	Andreas sucht ein Geschenk für Dr. Geiger	„Business“ eingebildet, in Maias Wohnung; Kamera: Halbnah, Nah	Musik zu Beginn	Verabschieden und Begrüßen T: Geschenksuche
5.2	12:10- 13:19	1 Min 9 Sek.	Manu und Maia zu Beziehungen	Interview im Freien Gespräch in der Wohnung Kamera: Halbnah, Nah, Groß Interview im Wohnzimmer		T: Beziehungen zu Ex-Freunden
6.	13:20–14:39	1 Min. 19 Sek.	Basti bei Walter und Engelbert	Im Kaffeehaus; Kamera: Halbnah, Nah, Groß	Kaffeehaus- geräusche; Musik	Distanz – Nähe T: Treffen im Kaffeehaus
7.	14:40–16:45	2 Min 5 Sek.	Engelbert kommt zu Gundi und Basti	„Direkt von der Kuh“ eingebildet, In Gundi/Bastis Wohnung; Einrichtung eher dunkler, Kamera: Halbnah, Halbtotale, Nah.	Musik am Beginn und gegen Ende	T: Benehmen Freundschafts- dienst Gestik
8.	16:46–17:15	29 Sek.	Reflexion Interview über Milch mit Basti,	neue Interviewkulisse – schwarzer Hintergrund Kamera: Groß, Kamerawackler		
9.1	17:16–18:18	1 Min. 2 Sek.	Walter und Andreas über guten Whiskey	Im Freien, auf der Parkbank; Kamera: Halbtotale, Halbnah, Nah, Groß		T: Empfehlung einholen
9.2	18:01 – 18:18	17 Sek.	Andreas im Whiskeyladen	Im Whiskeyladen Kamera: Amerikanisch		T: Verkaufs- gespräch
10.	18:19–19:53	1 Min. 34 Sek.	Basti bringt Engelbert bei Walter unter	„Gegengeschäfte“ eingebildet, Walters ordentliche Wohnung; Bilder, Lampe im Hintergrund; Kamera: Halbtotale, Halbnah, Nah	Musik zu Beginn und Ende	Durcheinander reden T: um Gefallen bitten

11.1	19:54 – 20:26	32 Sek.	Andreas sucht preiswerten Whiskey	Im Whiskeyladen Kamera: Amerikanisch, Halbnahe		T: Kundenberatung
11.2	20:27 – 21:06	29 Sek.	Andreas zeigt Walter den Whiskey	Innenhof auf der Parkbank Kamera: Halbnahe, Nahe, Groß	Vogel/Windgeräusche	
11.3	21:07 - 21:24	17 Sek.	Interview Andreas	Auf der schwarzen Couch, Kamera: Nahe, Halbtotale		
12.1	21:25 – 21:33	8 Sek.	Andreas entwickelt einen Plan für den Whiskey	Im Kaffeehaus (Cafe Florianihof-Getränkerte), Blick und Kamera-Zoom zum Schnaps-Regal;	Tassen klirren	
12.2	21:34 – 22:50	1 Min. 16 Sek.	Andreas trifft auf Engelbert	Walters Wohnung; Im Hintergrund das Regal mit Schnäpsen; Kamera: Halbnahe, Amerikanisch, Groß, Totale; Kamera wackelt bei den Handgreiflichkeiten	Musik am Ende	T: einen Gefallen tun
13.	22:51 - 24:43	1 Min 51 Sek.	Nikolaus und Engelbert im Kaffeehaus philosophierend	„Zieh den Delphin ans Land“ eingeblendet, Tafel mit Mehlspeis-Angebot hinter Engelbert zu sehen; Kamera: Halbnahe, Nahe	Kaffeehausgeräusche	Sprachwitz T: Geld, Finanzen, Wirtschaft
14.	24:44 - 25:59	1 Min. 15 Sek.	Tangotreffen, Andreas verschenkt den Whiskey, Walter mischt sich ein.	Kurzer Blick in den Gartentotale; In der Küche: hell, weißer Hintergrund, Andreas spricht zwischendurch immer wieder in die Kamera Kamera: Nahe, Groß auf Hände mit Flasche; Halbnahe	Klaviermusik	T: Geschenkübergabe
15.1	26:00 - 27:51	1 Min. 51 Sek.	Walter beschwert sich, Polizei und Andreas werden gerufen.	Im <i>Saftladen</i> ; Gläser und Whiskey am Tisch im Vordergrund; Kamera: Halbnahe, Nahe	Türenquietschen	T: KundenVerkäufer Beschwerde
15.2	27:22 – 27:51	29 Sek.	Andreas und Polizei kommen in den Laden	Auf der Straße, Malerarbeiten sind zu sehen; Halbtotale Im Laden: Halbnahe, Amerikanisch	Verkehr Tür	
16.	27:52-28:43	51 Sek.	Abspann	Namen + Videos der DarstellerInnen und Mitwirkenden	Titelmusik	

5.4 Sequenzprotokoll *Der Schweiger-Effekt*

Folge 3 „Der Schweiger-Effekt“: Original-Erstaussstrahlung: Do 24.03.2011 ORF eins, 28 Minuten

Sequenz	Zeit	Dauer	Handlung	Visuelles	Musik/Audio	Allgemeines
1.	0:00- 0:10	10 Sek.	Gespräch Manu und Maia über Liebe& Grenzen	Interviewsituation an der Theke; Kamera: Halbnah		Thema: Liebe
2.	0:11 – 0:25	14 Sek.	Vorspann	Namen + Gesichter; „Der Schweiger-Effekt“ eingeblendet	Titelmusik	
3.	0:26 - 1:07	42 Sek.	Engelbert und Nikolaus philosophieren	An der Bar im Kaffeehaus, Mehlspeisen-Tafel im Hintergrund; Kamera: Halbnah, Nah	Kaffeehausgeräusche	T: Mann/Frau
4.1	1:08 – 1:55	47 Sek.	Manu und Maia besprechen Abendgestaltung	in Maias Wohnung; Wäschekorb Kamera: Amerikanisch, Halbnah, Nah		T: Abendgestaltung planen Til Schweiger
4.2	1:56 – 3:43	1 Min. 47 Sek.	Manu heuert Walter für den Kinobesuch an	im Kaffeehaus; dunkle Einrichtung, dunkle Kleidung, wenig Licht; schwarz/weiß-Kontrast setzt sich bei Manus Kleidung fort; lesende Menschen im Hintergrund, Kamera: Halbnah, Nah	Kaffeehausgeräusche	T: Begleitung finden Terminkalender Gestik
5.	3:44 - 4:11	27 Sek.	Basti empfängt Mieterin	Bürogebäude; relativ sporadisch eingerichtet; Kamera: Halbnah, unruhige Führung;	Bei Überblendung schnelle Musik	Mieterin wenig bekleidet;
6.1	4:12 – 5:24	1 Min. 10 Sek.	Manu redet mit Andreas übers Kino,	„Wer anderen eine Hube gräbt“ eingeblendet; In einer Bar; im Hintergrund alte Telefonzelle, Lampen, lesende Menschen; Kamera: Nah, Kamera-Schulterblick	Titelmusik	T: Aussprache, Einladung zum Kino, auf das Bier
6.2	5:25 – 5:35	10 Sek.	Manu zur Kamera	Kurze Reflexion, Interviewsituation		T: Plan erklären, Opfer bringen
6.3	5:36 – 6:03	27 Sek.	Walter und Nikolaus	In der Wohnung; Kamerafahrt vor ihnen, sie bewegen sich an ihr vorbei; Kamera: Amerikanisch		
6.4	6:04 - 7:11	1 Min. 8 Sek.	Engelbert und Andreas im Kaffeehaus	Im Kaffeehaus; Im Hintergrund Plakate zur Ausländer-Thematik, Rückblenden in die Küche, Kamera: Halbnah, Nah	Musik zu Beginn	Nacherzählungs-effekt – Rückblenden; T: Kinobegleitung
7.1	7:12 – 7:58	46 Sek.	Basti spricht mit der Mieterin	Bürogebäude; Bastis Gestik sehr gelassen; Kamera: Halbnah	Titelmusik anfangs	T: Flirt mit Mieterin
7.2	7:59 – 9:08	1 Min. 9 Sek.	Basti und Gundi im Interview	Im Esszimmer mit Blick in die Küche; Weingläser, Bücher, großbürgerlich, Kamera: Halbnah, Nah, Groß	Musik zu Beginn	Gestik – Gundi Mimik – Basti
8.	9:09 – 10:38	1 Min. 29 Sek.	Andreas spricht mit Manu über die Businessidee	In Maias Wohnung; Kaffeetasse in der Hand, Kamera: Amerikanisch, Halbnah, Nah	Kaffeetassen	Sprachliches – Dialekt „Hube“ T: Verhandeln

9.	10:39 - 11:43	1 Min. 4 Sek.	Dr. Geiger wird von Manu auf Andreas angesprochen	Im Friseursalon; gelbe Wand, Friseurprodukte im Hintergrund; Kamera anfangs aus Sicht des Friseurspiegels; Kamera frontal: Halbnah, von der Seite: Nah, Groß Überblendungen	Titelmusik	T: Person beschreiben
10.1	11:44 – 12:02	16 Sek.	Nikolaus und Manu über Kino	in der Bar; Telefonzelle im Hintergrund;	Musik anfangs	
10.2	12:03 – 13:34	1 Min. 31 Sek.	Manu spricht mit Walter und Nikolaus	im dunklen Kaffeehaus; Leute im Hintergrund; Kamera: Halbnah, Nah		T: Freundschaft, Freundschaftsdienst
10.3	13:35 - 13:47	12 Sek.	Andreas und Nikolaus über Kinoproblematik, danach Jesus.	anderes Kaffeehaus; im Hintergrund unterhalten sich Leute, Bar und Kellnerin; Getränke stehen vor ihnen;		
11.1	13:48 – 14:06	18 Sek.	Dr. Geiger und Andreas beim Badminton	Badmintonhalle; Sportkleidung; keine anderen Spieler; Kamera: Halbnah, Amerikanisch, Nah	Badminton-Geräuschkulisse	T: sportlicher Wettkampf
11.2	14:07 – 14:36	19 Sek.	Jesus spricht Maia auf das Kino an	auf der Straße im Park, mit dem Hund unterwegs; Kamer: Halbnah, Halbtotale, Kamerafahrt vor Maia	Vogelzwitschern	T: Abendgestaltung
11.3	14:37 – 15:05	28 Sek.	Badmintonspiel geht weiter	Badmintonhalle; andere Spieler im Hintergrund, Kleidung ist verschwitzt, Kamera: Halbnah, Halbtotale, Nah		T: sportlicher Wettkampf
11.4	15:06 – 15:46	30 Sek.	Andreas als Chauffeur von Dr. Geiger	Im Auto: dunkel Kamera: Nah, Schulterblick vor der Reinigung; Öffnungszeiten-Schriftzug im Vordergrund; Kamera: Halbtotale, Amerikanisch		
11.5	15:47 – 15:57	10 Sek.	Badmintonspiel	Badmintonhalle	Badminton-Geräusche und Schreie	
11.6	15:58 – 16:26	28 Sek.	Andreas trifft Manu und sagt ihm ab	Kaffeehaus mit der Telefonzelle, aber nicht an der Bar. Kamera: Halbtotale, Halbnah, Schulterblick;		viele englische Begriffe und Business-Sprache
12	16:27 – 17:50	1 Min. 23 Sek.	Andreas besucht Dr. Geiger im Büro	Büro von Dr. Geiger, steril, minimalistisch eingerichtet, weiße Möbel und Glastisch; es wird wenig gesprochen; Kamera: Amerikanisch, Halbnah, Nahe, Detail,	Tröten-Musik, Tür, Parkettboden ansonsten wenig Geräusche;	Mimik und Gestik von Dr. Geiger Lederkoffer
13.1	17:51- 18:58	1 Min. 7 Sek.	Manu und Walter sprechen auf der Straße	Auf der Straße im Park; Tauben fliegen weg; im Hintergrund Bäume und Hauswände, Kamera: Halbnah, Nahe, Schulterblick	Verkehr, Tauben,	viel Gestik T: Bestechung
13.2	18:59 – 19:19	20 Sek.	Maia und Gundi im Fitnessstudio	Im Fitnessstudio; Wandmalerei Blumen, Sessel und Sporthalle im	Musik gegen Ende	T: Kinobesuch vorschlagen

				Hintergrund, Kamera: Halbnah, Nah, am Ende Amerikanisch.		
14.1	19:20 – 19:47	27 Sek.	Manu reserviert Karten	Im Kino; Dame hinterm Schalter, alte Tafel mit Kinozeiten und Eingangstür im Hintergrund, Kamera: Halbnah, Nah, Groß		T: Kinokarten- kauf
14.2	19:48 – 19:57	9 Sek.	Walter lest das SMS von Manu	Im Freien, vor großem Gebäude; Handy mit Textnachricht; Kamera: Halbnah, Groß, Detail	Verkehr	
15.1	19:58 – 21:19	1 Min. 21 Sek.	Manu und Maia streiten in der Wohnung	In der Wohnung; auf der Couch mit dem Hund, Kamera: Halbnah, Nah, Groß.		Beziehungs- Streit
15.2	21:21 - 22:13	52 Sek.	Manu sagt Walter ab	Auf der Straße – Halbtotale im dunklen Kaffeehaus; andere Kleidung, andere Menschen im Hintergrund; Kamera: Halbnah, Nah	Musik	Maia läuft T: jemanden ausladen
16.	22:14 - 23:03	49 Sek.	Andreas als Chaffeur nervt Dr. Geiger	im Auto; Chaffeur-Kappe, Kamera: Nah, Großaufnahme wackelige Kamera um Autofahrt zu simulieren;	Musik	T: Sport
17.1	23:05 – 24:02	57 Sek.	Maia will die Karten abholen	an der Kinokasse; lange Schlange hinter Maia und Manu, Kamera: Halbnah, Nah		
17.2	24:03 – 27:39	3 Min 36 Sek.	Walter hat die Karten abgeholt, Streitgespräch zwischen den Dreien, Walter bringt das SMS als Beweis hervor.	im Kino; Schlange und Kinoplakate im Hintergrund, Kamera: Halbnah, Nah demonstrativer Positionswechsel von Maia, Kamera: verfolgt Manu zur Kinokasse und zurück, Halbnah, Nah. Jagd nach den Karten durch den Kinovorraum, Kamera: Halbnah, Amerikanisch.	Musik gegen Ende	viel Gestik
17.	27:40-28:30	50 Sek.	Abspann	Namen + Videos der DarstellerInnen und Mitwirkenden	Titelmusik	

5.5 Handlungsverlauf und Narration

Die Handlung einer jeden der drei analysierten Folgen verläuft ähnlich. Ein mehr oder weniger präsentenes philosophisches Überthema und ein greifbareres handlungsorientiertes Thema werden im Verlauf der ersten Sequenzen eingeführt. Dies hilft den Zusehenden den Sinnzusammenhang der gesamten Folge zu erschließen und unterstreicht das in *Kapitel 1.2.4* erwähnte Ritual zu den Anfängen, bei denen darauf geachtet wird, den Zuseher/die Zuseherin immer am gleichen Ort abzuholen. Im Fortschreiten der Folge wird die momentane Aufgabe oder Beschäftigung der Hauptcharaktere gezeigt, wobei sich dabei manche Handlungsstränge überschneiden und ebenso einige nebeneinander herlaufen. In der ersten Folge wäre dieser Einstieg auf der einen Seite das Kennenlernen, angedeutet durch die Einstiegsfrage „Wie lange kennt ihr euch schon?“ und auf der pragmatischen Seite die Malakoff-Torte. In der zweiten Folge wird ein Interview über „Freiheit“ geführt, welches dieses Thema in den Mittelpunkt stellt, aber gleichzeitig verfolgt man die gesamten 28 Minuten lang die Suche und Weitergabe des richtigen Whiskeys. In der dritten Folge startet schon vor dem Vorspann ein kleiner Ausschnitt, in dem Manu und Maia über Liebe sprechen und die ganze Folge dreht sich um einen bevorstehenden Kinobesuch. Der Handlungsverlauf einer jeden Folge ist mehrsträngig. Durch die vielen Wechsel der zu beobachtenden Personen, lassen sich die thematischen und zeitlichen Zusammenhänge nicht immer so leicht abgrenzen. Die Sequenzen werden jedoch durch die räumlichen Zusammenhänge eingeteilt und folgen einem chronologischen Handlungsverlauf (mit Ausnahme der Interviews, man weiß nicht genau wann im Nachhinein sie geführt wurden, aber die Kleidung deutet bei vielen darauf hin, dass die Interviews später zu mehreren Themen auf einmal gemacht wurden; weiters gibt Rückblicke in Folge 3 Sequenz 7).

Die Narration der Serie ist durch den immer wiederkehrenden und wichtigen Part der Interviewsituation gekennzeichnet. Durch die Interviews werden die Figuren der Geschichte offensichtlicher zu den ErzählerInnen der Geschichte. Die Interviewsituation bringt den Erzähler/die Erzählerin dazu, sich mit direktem Blick und direkter Ansprache an die ZuseherInnen zu wenden und überschreitet damit „die Schwelle zwischen erzählter und extradiegetischer Welt“ (Welke 2011: 73). Diese Interviews haben nicht nur eine besondere Rolle in der Serie sondern dienen auch zur Strukturierung bzw. oft als Beginn oder Abschluss einer Sequenz. Maia, Manu, Gundi und Basti bekommen in den drei analysierten Folgen die meiste Interviewzeit und somit Erzählzeit. Auch Andreas wendet sich durch die Interviews nach und nach mehr direkt an die ZuschauerInnen. Bei Nikolaus, Walter, Dr. Geiger und Engelbert werden die direkten Kamerakontakte gering gehalten, in den drei analysierten Folgen geben sie kein „Interview“.

Auf Grund der Abgeschlossenheit einzelner Themen und des meist darauf folgenden Reflektierens auf der Couch nach besonderen Sequenzen und Ereignissen, lassen sich die Folgen problemlos sequenzieren und Schlüsselsequenzen bzw. einzelne Handlungsstränge einfach herausfiltern. Schon vom Regisseur wird eine offensichtliche Sequenzierung vorgenommen – bestimmte Szenen werden mit einem Satz oder Wort auf schwarzem Hintergrund eingeleitet. Dies führt dazu, dass die Serie für die Lernenden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts leichter nachvollziehbar und verstehbar ist bzw. man sich auf Figuren und Handlungsstränge fokussieren kann.

So könnte man zum Beispiel die philosophischen Gespräche zwischen Engelbert und Nikolaus aussparen oder sich in einer Unterrichtseinheit nur auf die Figurenkonstellation Gundi und Basti konzentrieren und dafür Interviews und Sequenzen mit Ihnen auswählen und diese mehrmals im Unterricht präsentieren. Da die Geschichte der Folgen, wie schon zuvor erwähnt, sich um kleine Dinge, Alltäglichkeiten dreht und narrativ keine großen Entwicklungen stattfinden, stellt die Aufbereitung auch unterrichtsdramaturgisch keine große Herausforderung dar.

Schon nach den ersten drei Folgen kann man im Handlungsverlauf das Wiederkehrende entdecken. So kann man bisher sehen, dass Andreas im Verlauf einer jeden Folge mit einer „Business Opportunity“ probiert Dr. Geiger zu beeindrucken. Gundi eckt in allen drei Folgen mit den Gepflogenheiten der eingesessenen WienerInnen/ÖsterreicherInnen an und tut sich schwer mit diesen umzugehen. Walter steht sich mit seiner Genauigkeit und dem Hang zum Perfektionismus selbst im Weg, auch dies kann man in jeder Episode verfolgen.

Maia und Manu's Handlungsstrang dreht sich hauptsächlich um das Ausdifferenzieren ihrer Beziehung zueinander. Engelbert versucht jedes Mal aufs Neue Leute von seinen Ansichten zu überzeugen und seinen Platz in Wien und in der Gruppe zu finden. Die Interviews mit Gundi, Basti, Manu und Maia finden in jeder Folge an den gleichen Orten statt und der Zuschauer/die Zuschauerin kann sich so in der Beobachtersituation schnell wohl und „zu Hause“ fühlen. Er/Sie weiß, was auf ihn/sie zukommt, wenn zum Beispiel die Couch im Freien eingeblendet wird, sie ist ein eindeutiges Indiz für eine Interviewsituation mit Manu und Maia. Die Vertrautheit des immer selben Orts der Begegnung leitet auch die philosophischen Befragungen von Engelbert (und Nikolaus) ein. Es findet also kein großes Ereignis von außen statt, das die Gruppe und somit die Handlung beeinflusst, sondern der innere Kampf mit sich selbst und dem sozialen Umfeld steht im Mittelpunkt.

5.6 Figurenanalyse

Die Serie besteht aus einer überschaubaren Anzahl an Figuren wobei es sieben zentralere Figuren gibt – Maia, Manu, Basti, Gundi, Engelbert, Andreas und Walter und in den ersten drei Folgen

vier Figuren die um diese *Schlawiner* herum kreisen (Dr. Geiger, Jesus, Nikolaus, Irina). Die Personen in der Serie sind durch Gemeinschaft miteinander verbunden. Diese Gemeinschaft weist eine soziale und räumliche Komponente auf, da jede Sozialgemeinschaft (Familie, Hausgemeinschaft, Reisegruppe, Ehe, etc.) auch mit einem ihr zuzuordnenden Raum oder Ort verbunden ist.

Die Figuren haben klare Charakterzüge, welche sie kennzeichnen und welche sie auch immer wieder in schwierige Situationen bringen. Charakterisiert werden die Figuren durch Selbst-, und Fremdcharakterisierung. Durch die häufigen Interviews sind die Fremdcharakterisierungen verhältnismäßig ausgiebig und das Publikum lernt die Figuren relativ schnell kennen. Als Charaktere gelten Figuren, „die erst im Zuge der erzählten Handlung sukzessive erkennbar werden, im Wechselspiel mit der Handlung Entwicklungen erleben und ein individuelles und vielschichtiges geistig-psychologisches Profil besitzen“ (Schweinitz 2006: 45). Die Entwicklung während der Handlung ist eigentlich das Ziel des Films/der Serie. Nach drei Folgen kann noch nicht gesagt werden, inwiefern sich die Figuren weiterentwickeln, es kann aber eine Bestandsaufnahme zur derzeitigen Situation der Figuren gemacht werden, da man schon einige Züge und Seiten dieser kennengelernt hat. Ob und wie sie sich später verändern, dafür bräuchte man Einblick in mehrere Folgen – die Charakterisierung der Figuren, die Einschätzung ihrer Entwicklung und Beobachtung der tatsächlichen Veränderung ist aber eine spannende Aufgabe für die DeutschlerInnen.



Abbildung 16: Figurenfotos aus dem Vorspann

Manu ist schusselig, leichtgläubig, drückt sich vor Verantwortung und Arbeit, aber ist ebenso liebevoll, gutmütig und aufopfernd für seine Liebste. Maia bemerkt in der ersten Folge treffend „seit wann hast du ka Zeit“ (1. Folge, Sequenz 7), wenn Manu damit argumentiert für das letzte Tangotreffen keine Zeit gehabt zu haben. Er wird dadurch entspannt, aber auch als Faulenzer dargestellt.

Maia ist eine starke, selbstbewusste Frau, die sehr beschäftigt ist, weiß was sie will und ihren Manu oft mal bevormundet. Schon in der ersten Folge merkt man das angespannte Verhältnis zu ihrem Vater.

Andreas ist Maia's Exfreund, ein Träumer und ständig auf der Suche nach neuen Geschäftsideen und Möglichkeiten diese umzusetzen. Manu und Maia definieren ihn als unehrlich.

Dr. Geiger wirkt eher kalt und egoistisch und fordert seine Mitmenschen durch provokante Fragen heraus. Scheinbar ist er ein erfolgreicher Geschäftsmann und deswegen im Fokus, wenn es um die Vermittlung von Andreas' Geschäftsideen geht.



Abbildung 17: Figurenfotos aus dem Vorspann

Gundi ist die einzige Deutsche in der Gruppe und hat als solche noch immer „Integrationsprobleme“. Ihre Aufrichtigkeit und ihr gutes Benehmen stellen einen Gegenpol zu den anderen *Schlawinern* dar. Sie erfüllt das Stereotyp „Deutsche“ mit Korrektheit und Spießigkeit. Schon Manu meint in der zweiten Sequenz der ersten Folge *„ja die Gundi, die is ja total spießig“*. Ihr Mann Basti stimmt dieser Aussage im Interview später zu.

Basti steht bei Gundi „unterm Schlapfen“, spielt oft den Vermittler und will Problemen grundsätzlich lieber aus dem Weg gehen oder sie auf Andere abschieben. Für ihn ist die Aufregung um die alltäglichen Lappalien zu viel Drama: *„Kinder, kum bitte seits doch vernünftig, da geht's doch um nix.“* (Folge 1, Sequenz 13)

Engelbert ist ein offener, redseliger Mensch, wird als Verlierer-Typ skizziert, der bei seinem Cousin um Unterkunft ansucht und sogar von ihm an Walter weitergereicht wird. Seine Hauptbeschäftigung ist der Versuch durch philosophische Thesen die Welt und ihre BewohnerInnen zu analysieren. Persönliche Grenzen nimmt er nicht so wahr wie andere – was seinen Gegenpol Walter besonders ärgert.

Walter definiert sich selbst als verlässlich und wahrheitsliebend, Normen sind ihm wichtig, gesellschaftliche Verhaltensweisen scheinen ihm aber oft ein Rätsel zu sein. Das Übertreten von Grenzen, körperlich sowie geistig/persönlich hält er nicht aus.



Abbildung 18: Figurenfotos aus dem Vorspann

Jesus erfüllt als spanischer Tangolehrer und Verführer einige Klischees. Er ist charmant, redet um die Tatsachen herum und lügt mal kleiner mal größer um zu erreichen was er will. Auf Irinas Frage „*Du hast niemanden?*“ antwortet er einfach mit der Gegenfrage „*Hast du Hunger?*“. (Folge 1, Sequenz 12)

Nikolaus ist ein ruhiger Zuhörer und empfindet Bewunderung für Maia. Wie Engelbert in seiner philosophischen Eule/Taube-Diskussion (Folge 1, Sequenz 3) schon feststellt, ist er ein Einzelgänger.

Irina kommt in den ersten Folgen nur als Jesus‘ „Objekt der Begierde“ vor. Sie wirkt vorerst leichtgläubig, lässt sich aber von dem Casanova Jesus nicht so einfach rumkriegen.

Viele Figuren zeichnet eine gewisse Gewitztheit aus, welche Stadtmenschen und Stereotyp WienerInnen generell zugeschrieben wird und auch wieder auf den Namen der Serie hinweist. Ein menschlich gezeichneter, gesellschaftlich ambivalenter und brüchiger Seriencharakter scheint dem Zuschauer heute näher zu sein, als überragende, perfekte Helden, die vor Jahrzehnten beim TV-Publikum beliebt waren (vgl. Gerstl 2010:187), auf diese Entwicklung der Vorlieben der ZuschauerInnen wurde auch hier bei der Figurenzeichnung eingegangen. Jede Figur hat einen Gegenspieler, mit dem die Begegnung und Auseinandersetzung besonders herausfordernd ist (z.B. Walter und Engelbert, Dr. Geiger und Andreas, Gundi und Basti, Maia und Manu). Durch dieses Wechselspiel und Aneinanderreiben, lernen die ZuseherInnen die Charaktere besser kennen. Engelbert, Walter, Nikolaus, Jesus, Dr. Geiger und Irina sind in den drei analysierten Folgen nie als Interviewte im direkten Gespräch mit der Kamera zu sehen, was ein weiteres Indiz für ihre eher dezentrale Rolle in der Serie ist – Engelbert holt diese wertvolle Redezeit aber in seinen monologischen Gesprächen mit Nikolaus auf und Walters Skurrilität bekommt auch ohne Interviews genug Bühnenzeit eingeräumt. Vor allem durch die reflektierenden Aussagen der Interviewten werden die Figuren oft sehr präzise fremdcharakterisiert – was die Einschätzung wiederum leichter macht, als es aus einer reinen Beobachtersituation heraus der Fall ist. Durch diese klare Zeichnung der Figuren, kann es bei den Lernenden des Deutsch als Fremdsprache-

Unterrichts nicht so schnell zur Überforderung kommen. Die Identifizierung mit den Charakteren ist bei Maia und Manu aufgrund ihrer Charaktereigenschaften und großen zeitlichen Präsenz am wahrscheinlichsten. Man hat als ZuschauerIn vielleicht Mitleid mit Maia wegen ihres Vaters oder ist mit ihr gemeinsam wütend auf den faulen Manu. Gleichzeitig regt Manu durch seine liebevolle und verwirrte Art zum Mitfühlen an. Generell kann man aber sagen, dass die Figuren allesamt ihre klaren Stärken und Schwächen haben und keine davon als reiner Sympathieträger zur Identifikation dient.

Die unterschiedlichen Arten der Charakterisierung (Fremdcharakterisierung im Interview, Fremdcharakterisierung im Dialog, Selbstcharakterisierung), sowie die Beziehung zwischen den Figuren unter Berücksichtigung der Stereotype und Rollenklischees, welche auch vielfach eingebracht werden, können eine gute Grundlage für aufschlussreiche Diskussionen im Unterricht sein.

5.7 Themen und Motive

Die Themen und Motive der drei Folgen sind vielfältig und können hier nicht alle behandelt werden. Es gibt jedoch Motive und Grundthemen, die sich wiederholen und sich genau deswegen gut zur Bearbeitung im Unterricht eignen. Die Serie behandelt unspektakuläre Themen wie Torten auf Partys, das Organisieren eines Kinobesuchs, die Besorgung einer Flasche Whiskey für Freunde, aber auch Themen wie Verhaltensweisen und Grenzen in zwischenmenschlichen Beziehungen, Philosophisches und Politisches. All dies sind gute Ausgangspunkte für eine Thematisierung und Diskussion im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

Ein großes, wiederkehrendes Thema sind **Vorurteile und Stereotype**, sie kommen sowohl reflektiert als auch unreflektiert – im Bezug auf Österreich und ÖsterreicherInnen als auch auf Deutschland, den Balkan oder Argentinien vor. Stereotype sind in Filmen und Serien in vielen verschiedenen Weisen gestaltet und haben unterschiedliche Bedeutungen - sie sind ein Abbild der Weltanschauung, vermitteln andererseits den Massen die subjektive Weltanschauung. Sie haben einen gemeinsamen Nenner – die Wiederholung. An vielen Stellen wiederholen sich die gleichen Merkmale, die sich miteinander vernetzen. Die wiederholten Texte und Bilder scheinen als eine Wahrheit, weil sie so oft und so ähnlich in das menschliche Bewusstsein treten (vgl. Sevicek 2010: 56).

Schon in den ersten fünf Minuten, in der ersten Folge von *Schlawiner*, werden länderspezifische Stereotype gezeichnet und wieder verworfen. In der Szene beschwert sich Gundi über das „Hinter dem Rücken-Reden“ von Manu und meint damit die ÖsterreicherInnen an sich und versucht zu begründen woran das liegen könnte:

Gundi: „Seit ich in Österreich bin fällt mir das wirklich vermehrt auf, dieses dieses hinterm Rücken und vorne rum freundlich“

Basti: „aso und du meinst in Deutschland is des ned so?“

Gundi: „nein“

Basti: „Aso ...das is ja absurd.“

Gundi: „na ich ...mein tschuldigung aber vielleicht hats auch mit der, vielleicht hat s mit der mit der Erziehung zu tun.“

Basti: „also ich glaube, dass das nicht so schlimm war und das das alles in Ordnung geht und das du das in einen falschen Hals kriegst und deswegen...“

Gundi: „Nein nein entschuldigung, ich hab das nicht in einen falschen Hals gekriegt.“

Basti: „aber natürlich, komm du regst...du puddest dich da auf, das ist doch absurd.“

Gundi: „Du warst doch überhaupt nicht dabei, halt doch die Klappe.“

(Folge 1 „Dr. Malakoff“, Min 2:46 – 3:16)

Gundi: „Es ist ein Mentalitätsproblem.“

Basti: „Jetzt bist wieder mit dem Österreich, das ist ein Blödsinn“

Gundi: „Ja ja entschuldigung, dass ich aus Deutschland komme, aber ich bin anders erzogen worden.“

Basti: „Was heißt das?“

Gundi: „Ja meine Eltern haben mir beigebracht, dass ich..dass man aufrichtig ist. Ich weiß nicht, das gibt's vielleicht hier...“

Basti: „Wir sind genau so aufrichtig wie ihr.“

Gundi: „Nein, ihr seid Balkan.“

Basti: „Waaaas.“

Gundi: „Ja!“

(Folge 1 „Dr. Malakoff“, Min 4:26 - 4:44)

Dabei wird das Ost-West-Klischee aufgegriffen, wenn Gundi Österreich als Balkan bezeichnet und sich der Zuseher/die Zuseherin fragt wie er das sieht.

Manu verweist in der zweiten Sequenz der ersten Folge auf den Zusammenhang deutscher Reinlichkeit mit der NS-Zeit und erntet dafür verwirrte Blicke. Der Argentinier Jesus ist Tangolehrer, hat viele Frauen um sich, spricht mit einem deutlichen spanischen Akzent und trotzdem kann man ihn als tanzenden Frauenverführer nicht ganz ernst nehmen und seine Versuche gelingen meist nicht. Durch den humoristischen, sarkastischen Grundansatz, der sich durch die Serie zieht, können auch die aufgebauten Stereotype nicht bestätigt werden. Somit werden diese Stereotype zwar nicht dementiert, aufgebrochen und widerlegt, aber der Zuschauer/die Zuschauerin wird durch Worte, Blicke, Gesten oder Überspitzungen dazu angeregt, über den Wahrheitsgehalt und die Relevanz des Geäußerten nachzudenken.

Ein weiteres wiederkehrendes Thema ist die **Sprache**. Dialekte werden indirekt und direkt angesprochen. So erwähnt Engelbert nebenbei er sei aus Graz und Manu und Andreas führen sogar eine Diskussion über den dialektal gefärbten Begriff „Hube“ (Folge 3, Sequenz 9). Irina und Jesus bringen Deutsch als Fremdsprache ins Spiel und das sprachliche Spektrum von Andreas ist ohnehin ein eigenes Thema. Um möglichst professionell und wirtschaftlich zu erscheinen, lässt er

englische und französische Begriffe einfließen (*Entreé, Connaisseur, Timeplaning, Channels, Business opportunities...*) und versucht seine Sprache mit Wirtschaftsbegriffen anzureichern. Er verfällt jedoch oft wieder in seinen normalen Dialekt. Diese Kombination aus Englisch, Wirtschaftsdeutsch und Wiener Dialekt lässt seine Sprache unauthentisch wirken und zieht somit die Geschäfts-Managerwelt ins Lächerliche. Jesus lässt seine Muttersprache Spanisch einfließen und zählt im Tangounterricht mit „*uno, dos, tres*“ oder hält ein Picknick für „*muy romantico*“. Auch Sprachwitz spielt eine wichtige Rolle. So spricht Engelbert oft von Wortverwandtschaften oder probiert ähnliche Ausdrücke zu erklären „*...es hängt immer alles mit allem zusammen – wenns zum Beispiel ein Wort aus dem Tierreich, a Wort mit Finanz, kennst eins? Ziag den Delphin ans Land*“ (Folge 2, Sequenz 13).

Aus landeskundlicher Sicht ist für die Lernenden der Bezug zu **Wien und ihren EinwohnerInnen** von Vorteil. Die Serie wurde an realen Orten gedreht und spiegelt Lokales durch und durch wider. Es handelt sich daher nicht um ein Wien der touristischen Sehenswürdigkeiten, sondern der Gemeindebau-Hausmauern mit ihren Baugerüsten, Innenhöfen und Gärten der Wohnbezirke. Die Unterschiede der Behausungen zeigen sich aber auch zwischen dem Wohnen bei Maia und Manu und Gundi und Basti. Repräsentieren Gundi und Basti eher eine großbürgerliche Schicht, wie man an ihrem Kleidungsstil und der Einrichtung ihres Altbaus erkennen kann, sind Maia und Manu in ihrer Neubauwohnung moderner, kleiner und auch praktischer eingerichtet und repräsentieren somit eine andere Ebene. Die dargestellten Figuren und übertragen auf WienerInnen, die Stadtmenschen, die ÖsterreicherInnen sind als geschickt, findig, im Wohlstand lebend, aber auch unmoralisch, nicht immer ehrlich und schlampig gezeichnet. Dabei wird auch deutlich, dass **Kaffeehäuser, Kaffee** und ein (Seiterl) **Bier** zum Leben in Wien gehören. Was die Wiener gerne machen ist Kaffee trinken und im Kaffeehaus sitzen. Dies zeigen mehrere Szenen der drei Folgen und es wird auch in der weiteren Staffel wiederholt – das Kaffeehaus als das Wohnzimmer des Wieners/der Wienerin.

Symbolträchtige Handlungen wie Begrüßungen, Verabschiedungen, Streitverhalten, Verhalten auf Partys, viele Situationen im Umgang miteinander und die dazugehörige und oft ausschlaggebende Körpersprache werden repräsentativ, von verschiedenen Personen oft sehr deutlich, manchmal überzogen, aber meist klar dargestellt. Tatsächliche Symbole, wie die rote Rose der Tangovereinigung, Anzüge für Erfolg, die Kopfbedeckung für den Taxifahrer, kommen dabei auch noch hinzu. Für die Lernenden kann es von Interesse sein, die unterschiedlichen Bedeutungen der Symbole herauszuarbeiten und mit Deutungen aus anderen Ländern zu vergleichen. Gerade in der heutigen Welt ist es wichtig, Symbole verstehen und interpretieren zu können (vgl. Serdinsky 2014: 95).

Die Themen und Motive sowie die darauf folgenden Aktionen der Charaktere bieten durch ihre Nähe zum Alltag des Sprachlernenden einen spannenden Gesprächsstoff im Unterricht.

5.8 Ästhetik der Serie

Zu den **visuell** hervortretenden Zeichen der Serie zählen neben der unter 5.7 *Themen und Motive* schon erwähnten Kennzeichnung Wiens die Darstellung der einzelnen Schauplätze und der visuelle Auftritt der Figuren. Von Kleidung über Haarschnitt zur Kulisse der Wohnungen und der darin vorhandenen Bücher und Utensilien ist die bildliche Darstellung der Serie als ganzheitliches Konzept geplant. Der Stereotypisierung unterliegen im Film auch andere Aspekte als die Figuren, z.B. Bild oder Ton. Mit der Kamera können die Filmemacher verschiedene Bilder generieren. Stereotype finden wir auch dann, wenn z.B. in einer Situation einer Person ein Gegenstand zugeordnet wird, und sich diese Bilder wiederholen. Die stereotypen Bilder entstehen auch durch Mimik und Gestik (Schweinitz 2006: 68). Durch sie können Emotionen ohne Worte ausgedrückt werden (vgl. Sevcik 2010: 60). Oft spiegeln sich Charaktere und Themen in Ausstattung und Kulisse wider, zum Beispiel in der jeweiligen Wohnung der Figur – hier wird Walters Genauigkeit im Kleidungsstil und der spärlich und korrekt eingerichteten Wohnung reflektiert.



Abbildung 19: Walter in seiner Wohnung, Walter im Kaffeehaus

Maias und Manus eher legerer Lebensstil findet sich in der lockeren Kleidung und der leicht chaotischen, aber freundlichen Wohnung wieder. Engelbert's Suche nach Unterkunft und Gesprächspartnern passen - stereotyp gesehen - zu seinem unrasierten und lockeren Auftreten. Dr. Geiger stellt dabei mit Anzug aber ohne Herzlichkeit genau das Gegenteil dar.

Licht soll der natürlichen Beleuchtung entsprechen und realitätsnah wirken. Die Serie hat einen sehr hellen und somit freundlich wirkenden Lichteinsatz, was oft Merkmal einer Sitcom ist. Sowohl die Wohnungen (besonders Maias und Walters) als auch die Kaffeehäuser wirken hell und einladend. Auch die Außenszenen sind meist bei Tageslicht gedreht und hell gestaltet. Die Schauplätze und somit Begegnungsorte der Figuren sind - passend zu den Alltagsthemen -

alltägliche Plätze: Auf der Straße, im Fitnessstudio, im Supermarkt, in den Wohnungen, auf Garten-Partys, bei der Parkbank, im Kaffeehaus, in der Bar oder im Büro.



Abbildung 20: Walter und Engelbert in Kaffeehaus

Ein kurzer Vergleich illustriert die visuelle Unterstützung der Charaktere etwas besser: Im Kaffeehaus treffen Walter und Engelbert und somit unterschiedliche Charaktere aufeinander. Zugeknöpft, aufrecht, mit kurzen geraden Haaren, zurückhaltender Körpersprache sitzt Walter neben Engelbert, dieser mit aufgeknöpftem, lockeren Hemd, langem Haar und Drei-Tage-Bart und auch gestisch auf den Gesprächspartner zugehend. Auch mit **Mimik und Gestik** wird in den drei analysierten Folgen und in der gesamten Serie sehr viel gearbeitet. Diese sind wichtig, um die gewählten Worte zu illustrieren und dies deutlich für die ZuseherInnen darzustellen. Gleichzeitig gibt es Situationen, in denen Mimik und Gestik oft etwas anderes oder genau das Gegenteil des Gesagten bedeuten. Dies ist ein weiterer Baustein zum subtilen Humor und ästhetischen Stil der Serie.



Abbildung 21: Beispielfotos für Mimik und Gestik aus Die Schwäbner

In Folge drei gibt es ein Gespräch im Büro von Dr. Geiger, welches zu 90 % nur mit Blicken und Gesten zwischen Andreas und Dr. Geiger stattfindet. Gerade solche Momente würden sich sehr gut eignen, die LernernInnen dazu anzuregen diese Haltungen zu interpretieren oder beispielsweise einen Text dazu zu erfinden. Die Aufmerksamkeit der LernerInnen auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Körpersprache, Mimik und Gestik wird mit dieser Serie sicher gelenkt. Unterstützend dafür sind die Kameraführung und die gewählten **Einstellungsgrößen**. Da es sich vorwiegend um Gespräche - meist im Dialog oder Monolog – handelt, werden die Einstellungsgrößen amerikanisch, halb-nah, nah und groß am meisten verwendet. Dies bestätigt auch die Theorie von Lothar Mikos: Filme und Serien, welche Beziehungen der Figuren und das Gefühl in den Vordergrund stellen – wie es bei Sitcoms der Fall ist - enthalten viele nahe Einstellungen. Im Gegensatz zu Actionfilmen oder Dokumentarfilmen, weisen sie oft einen hohen Anteil *long shots* auf, weil dafür Mimik und nonverbale Ausdrucksformen weniger wichtig sind (vgl. Mikos: 2008). Die **Kamera** befindet sich bis auf wenige Ausnahmen im Raum des Geschehens, in vielen Situationen bewegt sie sich kaum und es wird hauptsächlich mit Kameraschwenks gearbeitet. Beim Einkauf im Supermarkt (Folge 1, Sequenz 10) ein Gegenbeispiel - handelt es sich um eine dynamische Kamerafahrt aus der Sicht des Einkaufswagens. Bei Bewegung während des Gesprächs (z.B: Jesus und Irina am Weg zur Wohnung – Folge 1, Sequenz 12) fährt die Kamera voraus, ebenfalls eine Kamerafahrt. Meistens werden als Authentisierungsstrategie absichtlich unruhige Bewegungen und Schwenks bzw. das Führen einer Handkamera eingefügt. Die Kamera schwenkt in alle Richtungen, folgt manchmal den Bewegungen der Figuren und zoomt nach vorne, sie ist oft frontal zu den Figuren positioniert, so dass es trotzdem so erscheint, auch wenn kein Interview oder Augenkontakt mit der Kamera stattfindet. Neben der hauptsächlich verwendeten Normalsicht werden selten die Perspektiven Aufsicht und Untersicht verwendet. Weitere besondere Stellungen sind zum Beispiel die Kamera in der Position des Spiegels beim Frisör (Folge 3, Sequenz 10). Schnitte sind klar sichtbar und die Übergänge zwischen den Szenen werden durch einen klaren Schnitt und eingeblendete Schrift auf schwarzen Hintergrund gekennzeichnet. Überblendungen von einer Sequenz zur nächsten sind meist hart und ohne Effekte, auch mit der Filmtechnik Zeitraffer wird gearbeitet.

Das **akustische Zeichen** sind der Ton wie Musik, Melodie, Geräusche, aber vor allem Erzählungen. Im Film ist neben dem Gesehenen auch das Gehörte sehr wichtig. Die filmischen Mittel schaffen zu den meisten Situationen eine akustische Begleitung, die das Bild erklärt oder ergänzt. Dabei muss es sich nicht unbedingt um reale Töne handeln, sie sind aber soweit stereotypisiert, dass man sie wahr empfindet. Der Ton hat im Film auch eine „Signalfunktion“. Er verrät oder symbolisiert gewisse Situationen und schafft eine gewünschte Atmosphäre (vgl.

Ševčík 2010: 60). Geräuschkulissen wie Tassenklirren im Kaffeehaus oder Verkehrsgeräusche auf der Straße und Vogelgezwitscher im Park erzeugen für die ZuschauerInnen die Atmosphäre und werden auch in den drei analysierten Folgen regelmäßig handlungsfunktional und ergänzend zu visuell transportierten Informationen eingesetzt. So hört man beim Öffnen des Fensters plötzlich den Straßen- und Baustellenlärm von draußen und beim Gespräch auf der Couch im Freien das Gezwitscher der Vögel. Des Weiteren wird die immer wiederkehrende und sich ständig fortsetzende, manchmal lauter, manchmal leiser werdende Titelmusik von Ulrich Sinn konsequent als Ankündigung für Übergänge, Szenenwechsel, Pointen und Schlüsselsequenzen verwendet. Sie ist anregend und prägt sich durch den Klang, die Rhythmik schnell im Gedächtnis der Lernenden ein und dient somit als wichtiges Instrument zur Wiedererkennung und Gestaltung der Serie. Die Quelle der Musik ist nicht sichtbar und deshalb spricht man von Musik *im Off*. Auf die Sprache wurde schon in Kapitel 4.4.4 *sprachliche Vielfalt* sowie in Kapitel 5.7 *Themen und Motiven* eingegangen. Auch die Sprache trägt zur ästhetischen Wirkung der Serie bei. Neben der Geräuschkulisse und der Titelmusik kommen auch sprachliche Phänomene vor, die für die Serie charakteristisch sind. Die Figuren korrigieren sich ständig selbst und revidieren oder verbessern ihre ausgesprochenen Ansichten, was ihre moralische Flexibilität und die für die *Schlawiner* kennzeichnende Gewitztheit repräsentiert. Sie fallen sich gegenseitig ins Wort, unterbrechen einander und es entsteht regelmäßig Stille in der Mitte der Dialoge – ein Effekt der durch das Nicht-Kennen der Texte des Dialogpartners provoziert wird und zur Authentizität des Gesprochenen beiträgt. Die Ästhetik einer Serie umfasst jedoch mehr als Bild- und Tonebene. Die zuvor schon erwähnten Authentisierungsstrategien der Mockumentary werden durch die Interviewsituationen auf der Couch vorgenommen. Wobei das „Interview“ ebenso wie bei der amerikanischen Serie *Modern Family* nicht mit einem sichtbaren Interviewer geführt wird, sondern ein Gespräch mit der Kamera und – falls vorhanden - dem Partner ist. Es werden keine Fragen gestellt, es wird höchstens etwas eingeblendet, doch meist ist auch dies nicht der Fall. Die „Interviewten“ geben lediglich Kommentare ab, manchmal unabhängig voneinander, oft gemeinsam oder in Reaktion aufeinander oder auf ein bestimmtes Ereignis.

Die Interviewsituationen sehen folgendermaßen aus:



Abbildung 22: Interviewsituationen in Die Schlawiner

Der **Humor** ist eine tragende ästhetische Einheit der Sitcom *Schlawiner*. Vom vorher erwähnten Sprachwitz über die Körpersprache bis hin zu Situationskomik durch die besondere Dialogsituation (der/die SchauspielerIn kennt nur seinen eigenen Text) ist alles vorhanden – in beinahe jeder Aussage und Handlung schwingt subtil Humor mit: das bedachtsame, unbewusst erscheinende Einbringen von schrulligen, schrägen, komischen Facetten, denn es gibt keinen Aufbau hin zu einer großen Pointe am Ende der Folge. Das Humoristische an der Serie ist die Serie selbst, die Figuren in ihren alltäglichen Situationen und Thematiken an sich. Zwei kurze Szenen sollen die Darstellung des Sprachwitzes und der Komik verdeutlichen, natürlich kann dies nur einen Teil der facettenreichen Komik abdecken:

Beispiel 1, Folge 2, aus Sequenz 10 +12: Basti will Engelbert bei Walter unterbringen

Basti: „Könnte er vielleicht eine Nacht bei dir schlafen?“

Walter: „Wieso schläft er nicht bei dir?“

Basti: „Ja äh äh..“

Engelbert: „Ich bin ein super Gast“

Basti: „Er ist ein super Gast“

Engelbert: „echt ein super Gast. I bin so hilfsbereit und so...
ich fall eigentlich gar nicht auf und...“

...

Walter: „**eine einzige** Nacht, eine Nacht.“

...

Engelbert: „Ich sag dir die Wahrheit, schau her, I wohn beim Walter ja, **übern Sommer** wahrscheinlich, werd'n ma schau'n wie lang des geht und so weiter und i will jetzt ned, dass am Anfang irgendwelche Entscheidungen getroffen werden ohne ihn, verstehst?“

Andreas: „Dann nimm I ma jetzt da selber den Stöpsel und red nachher noch mal mit'n Walter darüber.“

Engelbert: „Dann bin i Schuld und des möchte i ned, weil wir wolln zamwohnen 1-2 Jahr und dann is a bes.“

Beispiel 2, Folge 3, Sequenz 6: Manu will Andreas den Kinobesuch schmackhaft machen

Manu: „Und i glaub jetzt: Es ist echt einmal Zeit, dass ma des Kriegsbeil des vorher nie ausgegraben war aber in dem Sinn trotzdem jetzt a begraben.“

Andreas: „Ja des find i aber jetzt schön, ja.“

Manu: „I hab ma a gedacht ob du Lust hättst mit uns ins Kino gehen. Bist eingeladen.“

Andreas: „so das is jetzt so, dass i sogar emotional berührt bin.“

Manu: „I gspias a.“

Ein Lachen kommt weder als Klangkulisse eingespielt noch von den Figuren in der Handlung an sich vor, es gibt auch keine offensichtlich erzählten Witze oder gestische Anlehnungen an Witze – die *Schlawiner* versuchen nicht lustig zu sein, sie sind es in ihrem Auftreten, ihren alltäglichen Hoppalas.

5.9 Potential und Hürden im Unterricht

Bildungsziel ist es, zu lehren und zu lernen, die Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren.

(Blell/Lütge 2008: 125)

Die Aufgabe Dinge sehen zu lernen und eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Thematik und dem Wissen, welches dahinter steckt zu beginnen, ist in der Filmwissenschaft und seit einiger Zeit auch im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung und dies setzt sich auch die (derzeit noch) hypothetische Verwendung von *Schlawiner* zum Ziel. Alleine durch Bildbeschreibung, Hypothesenaufstellung, Interpretation und Wertung kann viel und effizient an Sprachmaterial erarbeitet werden. In den bisher erwähnten Analysekatogorien wurde schon mehrmals auf die Eignung für den Unterricht verwiesen: so eignet sich der Handlungsverlauf, da Chronologie und eine Einfachheit der Ereignisse gegeben ist. Der Film lässt sich einfach in Sequenzen einteilen, da aufgrund des Inhaltes und des Einsatzes von Raum klar ersichtlich ist, wann eine Sequenz anfängt und wieder aufhört. Einzelne Szene und Dialogsituationen können problemlos mehrmals vorgespielt werden: Weitere Vorteile bestehen auch in der einfachen technischen Handhabung, was auch die Arbeit mit Standbild oder *Silent Viewing* und *Blind Listening* (Möglichkeit Bild und Ton bei Übungen zu trennen, und verstärkt mit der jeweils einen Komponente zu arbeiten) beinhaltet. Das Figurenensemble ist alles in allem anregend für die Lernenden und die Figurenzeichnung, -charakterisierung und -konstellation mit Bearbeitung der Stereotype beziehungsweise der Rollenklischees können interessante Ausgangspunkte für Diskussionen und Aufgaben im Unterricht sein. Die behandelten Themen sind realitäts- und alltagsnah - besonders für Lernende in Wien. Das Potential für den Unterricht und die Identifikation ist bei der

Zielgruppe junge Erwachsene mit Bezug zur Stadt Wien und/oder Interesse an österreichischen Standardvarietäten und österreichischen Dialekten sicher groß. Die Alltäglichkeit der Themen und Situationen sind gut für den Deutschunterricht geeignet – auch Darstellungen von Themen des Kennenlernens, Vorstellens, Wohnens, von Streitsituationen, Treffen, Essen, Organisieren, Kinobesuch, Geschenksuche, Zusammenleben, Klischees, Beziehungen und Liebe - alles bis auf den Themenkreis Arbeit kann mit Hilfe der (arbeitsscheuen) *Schlawiner* eingehend behandelt werden. Sogar dies wäre eine gute Aufgabe für den Unterricht: finde den passenden Beruf für die jeweiligen Figuren.

Was davon aufgegriffen und nach dem Sehen noch genauer behandelt wird, hängt davon ab, welche Ziele die Lehrperson im Unterricht verfolgt und in welchen Bereichen die Lehrperson Schwerpunkte setzen möchte. Aufgrund der Gesamtlänge jeder Folge von 28 Minuten kann jede Woche ohne Probleme anschließend oder vor dem Sehen der ganzen Folge zu den Schlüsselsequenzen oder bestimmten Themen gearbeitet werden. Bei einem Kurs der mindestens zwei oder mehrere 50 Minuten-Einheiten wöchentlich dauert, ist der Einsatz der Serie sinnvoll, da somit auch noch genug Zeit bleibt, die grammatischen und lexikalischen Themen vor- und nachzubearbeiten. Ein weiterer Pluspunkt dieses Serienformats ist, dass Serienfans sorglos eine Episode bzw. somit auch eine Unterrichtseinheit verpassen und dann wieder in das Geschehen einsteigen können ohne den Anschluss verloren zu haben. Es kann auch nur mit einzelnen Figuren oder Sequenzen gearbeitet werden, etwaige Lücken im Inhalt können durch die Lehrperson oder durch Übungen zur Serie ergänzt werden. Eine Schlüsselsequenz der zweiten Folge (Sequenz 4, 7 Minuten 25 Sekunden) eignet sich zum Beispiel sehr gut, um auch ohne Einbettung in die Folge als Material für Kaffeehaus-Besuch, Rituale und Grenzen eingesetzt zu werden. Engelbert und Walter zeigen uns in dieser Sequenz das Aufeinanderprallen zweier Charaktere und Verhaltensweisen und fordern förmlich dazu auf, ihr Verhalten zu analysieren. Für eine möglichst hohe Identifikation mit der Serie und den Charakteren und einer dadurch entstehende Motivation zur Teilnahme und Beschäftigung mit der Serie über das Minimum hinaus, ist es jedoch anzuraten mit ganzen Folgen zu arbeiten und diese möglichst auch in den restlichen Unterricht einzubauen und mit anderen Methoden zu kombinieren. Gute Ergebnisse hierfür versprechen die beiden Modellbeispiele in *Kapitel 3.4*. Sowohl inhaltlich als auch serienspezifisch bietet die Serie viel Potenzial abwechslungsreiche Übungen zu gestalten. Filme präsentieren einen Inhalt, sie liefern einen komplexen Input und somit auch vielfältige Sprech-, Schreib- und Handlungsanlässe. Weiters sollen die LernerInnen motiviert werden, über das Gesehene und Gehörte nachzudenken, zu diskutieren und mit dem entsprechenden Vokabular, ihre Meinung darüber zu äußern. Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt, welcher in den letzten Jahren vermehrt in theoretischen Diskursen

über den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht hervorgehoben wurde, ist jener der Medienerziehung. Die gemeinsame Rezeption in der Gruppe und die dadurch entstehende Möglichkeit die Inhalte zu thematisieren und sich darüber austauschen, sind ein Hauptargument für Serien im Unterricht. Die individuellen Wahrnehmungen werden diskutiert, wobei die Inhalte in einem neuen Licht gesehen werden. Durch das Gespräch kommt es zu einer kreativen Gedankenproduktion, die zu einer lebendigen kommunikativen Verständigung führt. Dieser Austausch kann zu einer Neuinterpretation der Serie führen, wobei neue Bilder, Erkenntnisse oder Visionen entstehen können. Der Erkenntnishorizont von allen Beteiligten wird erweitert, aber auch die individuelle Wahrnehmung wird durch andere Meinungen beeinflusst (Schröter 2009: 9f in Ševčík 2010: 48). Die Lernenden erwerben Wissen über Genres, über filmästhetische Mittel und Kriterien der Filmanalyse. Die Arbeit mit Filmen kann somit auch zur Entwicklung von Medienkompetenz beitragen. Jedoch können diese positiven Effekte durch eine mangelnde Didaktisierung, die bei LernerInnen Langeweile hervorruft, auch das Gegenteil bewirken, nämlich eine Verstärkung des ohnehin schon oft vorhandenen passiven Medienkonsums, was mit einer mangelnden Kritikfähigkeit der Medien einhergeht. Daher sollte man sich vor und während der Didaktisierung sorgfältig mit dem Ziel des Medieneinsatzes und der An- und Aufnahmefähigkeit der LernerInnen auseinandersetzen (vgl. Bakalarz-Zákos 2012: 10). Ein reflektierter Umgang mit Filmen stellt einen wichtigen Teil einer Medienpädagogik dar, die die Lernenden darauf vorbereitet, im Alltag mit der Flut an visuellen Reizen zurechtzukommen und reflektiert mit den Darstellungen umzugehen. Da Filme beim Zuschauer ein großes Affektpotenzial mobilisieren können, ist es wichtig, sie in ihrer ästhetischen Eigenart und Wirkungsweise wahrzunehmen und eben nicht nur inhaltlich als Lieferanten von Themen oder Argumenten in sozialen und politischen Konfliktzonen zu nutzen (Abraham 2009: 12 in Bakalarz-Zákos 2012: 11). Authentischer Film ist immer auch indirekter Landeskundeunterricht, deshalb darf die Beschäftigung und das Bereitstellen von Fertigkeiten, um diese Bilder zu entschlüsseln, nicht außer Acht gelassen werden.

Schlawiner hat durch den leichten Einstieg und den immer gleichen Sitcom-Aufbau das Potential zur Ritualisierung. Wie erläutert (vgl. Kap 1.2.6), geben gerade die sich manchmal verändernden aber immer wiederkehrenden Elemente (Figuren, Strukturen des Ablaufs, Symbole, Kulissen usw.) dem Publikum und somit den Lernenden einen Rahmen zum Festhalten. Man weiß nicht, was Walter dieses Mal anstellt, man kann sich aber darauf verlassen, dass seine Schrulligkeit und Genauigkeit nicht plötzlich verschwindet, sondern auch in der nächsten Folge für Aufregung sorgen wird. Der Einsatz der Serie z.B. wöchentlich zur gleichen Zeit/in der gleichen Einheit, wie es auch Carolina Böhm mit *Berlin, Berlin* gemacht hat (vgl. Böhm 2013: 46) , kann zur weiteren

Ritualisierung und somit zur Bindung der LernerInnen beitragen. Semiotik und Symbolik wird in *Schlawiner* stark eingesetzt und diese Art von Sprache ist für die Lernenden sehr hilfreich, da in der heutigen Gesellschaft intermediale Bezüge und der Bezug auf Zeichen und Symbolik größer ist denn je (Serdinsky 2013: 10). Zusätzlich kann es für die Lernenden von Interesse und Bedeutung sein, die unterschiedlichen Erzählebenen des Films herauszuarbeiten und für den Gebrauch von mehreren Ebenen des Erzählens sensibilisiert zu werden. Der Umgang mit verschiedenen Formaten wie z.B. dem Interviewformat sowie der Sitcom wird dabei gelernt. Die Formen der Darstellung sind mit jeweils unterschiedlichen Ebenen der Abstraktion verbunden – gerade diese Abstraktion führt bei sprachschwachen Lernenden häufig zu Verstehens- und Sprachproblemen. Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen je nach Unterrichtssituation passende Wechsel der Darstellungsebene und -form einzusetzen. Lernende verstehen einen Sachverhalt in einer bestimmten Darstellung besser oder schneller als in einer anderen, deshalb ist das Anbieten bestimmter Inhalte in mehreren Darstellungsformen eine Hilfestellung für den Lerner/die Lernerin. So sieht man die sprachliche Äußerung unterstützt durch das Bild und die Körpersprache und bestimmte Inhalte, wie zuvor schon erwähnt, spiegeln sich nicht nur in der Figur, sondern auch in ihrer Kleidung und ihrem Umfeld. Durch Anschlussaktivitäten nach dem Unterricht kann man die Darstellungsform wiederum ändern, indem man zum Beispiel ein Thema mit Plakaten, in Diskussionsrunden usw. wieder aufgreift.

Die Aktivitäten zu den Szenen können nach dem Drei-Phasen-Modell (Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen (vgl. Brandi 2000) gegliedert werden. Je nach Thema, Szene und Niveaustufe können dabei inhaltliche oder filmanalytische Schwerpunkte gesetzt werden.

Als Beispiel kann **vor dem Sehen** mit Assoziogrammen, Bildmaterial, Recherche zu Autoren und SchauspielerInnen, Textausschnitten lesen oder darstellen, gearbeitet werden. **Während des Sehens** können je nach Schwerpunkt Arbeitsblätter zu den filmischen Mitteln oder Motiven, zur Sprache und Körpersprache erstellt werden, das Wahrnehmen über getrennte Kanäle kann geschult werden. **Nach dem Sehen** können Diskussionen über Figuren(-entwicklung), Motive, Stereotype, Szenenrekonstruktionen, bewusstes Sehen, Weiterverarbeitung wie TV-Ankündigung oder das selbstständige Schreiben einer Szene angeschlossen werden.

Die **Sprache** und Verständlichkeit des Geäußerten ist wohl die größte Problemstelle für den Unterricht und gleichzeitig auch ein Pool an wertvollem Input für die Lernenden. Die Szenen sind sprachlich überladen- wird dies doch gezielt als filmisches Mittel eingesetzt -so kann es für den Lernenden ermüdend sein, für ihn schwierig machen sich zu konzentrieren und mitzuempfinden. Da mit der gesamten Folge gearbeitet werden sollte, kann dies über einen so langen Zeitraum hinweg zum Problem werden. Die Diskrepanz zwischen Gesagtem und Gemeintem ist auch eine

der großen Herausforderung. Dazu kommen noch das erhöhte (authentische) Sprechtempo, sowie Dialekte und Wortschatz die den Lernenden unbekannt sein können. Andererseits entspricht die Sprache in der Serie wie kaum ein anderes Format der heutigen Alltagssprache im Bezug auf Spontaneität und Authentizität. Ein Lösungsansatz ist das Aussparen allzu schwieriger dialektal gefärbter Stellen, das Spiel mit *Silent Viewing* oder gerade die Konzentration bzw. gute Vorbereitung auf diese Schwierigkeit. Dialekt zu verstehen oder gar wie ein Einheimischer/eine Einheimische zu beherrschen bzw. einzelne Phrasen und Wörter so zu betonen, bringt Abwechslung und Spaß in den Unterricht und das Gefühl eine Sprache und die dahinter steckende Kultur zu verstehen und zu durchschauen, was wiederum das Erfolgserlebnis schlechthin beim Sprachlernen ist und somit großes Motivationspotential birgt. Vor allem Prosodie kann anhand der Serie gut vermittelt werden. Sie kann im Unterricht mit Übungen während des Sehens einzelner Sequenzen erarbeitet werden und als Basis für weiterführende Aufgaben dienen.

Die Sitcom verwendet subtilen **Humor**, der eine weitere Hürde für die LernerInnen werden kann. Humor ist ein höchst individuelles Thema und gleichzeitig spricht man von „deutschem Humor“ oder „englischem Humor“ und er scheint kulturell behaftet. Es kann passieren, dass nicht jeder deutschsprachige ZuseherIn die *Schlawiner* lustig finden muss, so auch der/die ein oder andere LernerIn die *Schlawiner* nicht zum Schmunzeln oder Lachen findet oder die Serie einfach nicht gerne sieht.

Aufmerksamkeit und etwas Vorsicht im Bezug auf die LernerInnengruppe wird auch im Umgang mit den vielen aufgeworfenen **Klischees** und Stereotypen verlangt. Aber auch dies kann zu sehr aktiven und spannenden Unterrichtseinheiten beitragen, wenn die Zielgruppe offen ist.

Der Rezipient muss „das Zeichensystem des Fernsehens mit Bildern, Geräuschen und Sprache zu einer kohärenten Nachricht zusammenfügen“ (Mikos 2008: 113). Jeder Rezipient hat aber andere Einstellungen gegenüber dem Gesehenen, weswegen das Endprodukt der Analyse ein subjektives Produkt von allgemeinen Prinzipien und den eigenen Gesichtspunkten ist. Jede Bearbeitung im Unterricht soll sich daher an der Zielgruppe orientieren, was eine Anpassung der Aufgaben an deren Bedürfnisse, Zugänge und Wünsche erfordert. Eine weitere Problemstelle ist der **zeitliche Aufwand**. Sowohl bei den Lehrenden in der Vorbereitung als auch in den Einheiten selbst nimmt das Sehen der Serie, aber vor allem die begleitenden Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen viel Zeit in Anspruch. Andererseits kann dadurch auch viel an Wortschatz-Arbeit, grammatikalischen Phänomenen und Themen abgedeckt werden.

Weiters ist die **Verfügbarkeit** von Medium und Kanal, die Ausstattung und Screening-Möglichkeit oft gar nicht gegeben oder nicht jede Woche verfügbar, wobei die Regelmäßigkeit des Screenings Voraussetzung für eine intensive Arbeit mit der Serie ist. Erwähnt muss noch

werden, dass hier nur drei Folgen zur näheren Betrachtung herangezogen werden konnten, wobei dafür die ersten drei gewählt wurden, um den wiederkehrenden Charakter und den Aufbau der Serie und der Figuren und Inhalte darzustellen. Durch eine andere Auswahl der Folgen würden noch weitere Themen, Motive, sprachliche und außersprachliche Besonderheiten und ästhetische Merkmale und neue Figuren hinzukommen. Trotzdem lässt sich sagen, dass mit den ausgewählten Folgen das Ziel, die Verwendung von Serien im Unterricht näher zu bringen, erreicht werden kann. Es wird sich zum Beispiel im Laufe der Staffel die Beziehung der Figuren zueinander entwickeln und das Verfolgen und die Teilnahme an eben diesen Prozessen stellt für die Lernenden eine große Motivation dar. Man beschäftigt sich nämlich nicht mit ein und demselben Werk/Text/Film sondern mit einem Fortsetzungsformat, was die Spannung und die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden aufrecht hält.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Fülle an Zusatzmaterialien auch für den Einsatz und die Weiterverwendung im Unterricht bedacht werden sollte. Interviews mit Regisseur sowie SchauspielerInnen³⁰, Hoppalás, ausgeschnittene Szenen, weitere Interviews zu der Fragestellung „*Was ist ein Schlawiner*“ befinden sich auf der DVD der 1. Staffel. Facebook-Clips und Bilder sowie Youtube-Teaser sind für Anschlussaktivitäten geradezu prädestiniert und tragen zur Filmbildung bei, so wird die Serie als Ganzes eingebracht und nicht nur als Sprachmaterial verwendet.³¹

³⁰ Abrufbar auf der Website des Bayrischen Rundfunks unter:

<http://www.br.de/mediathek/video/sendungen/schlawiner/manu-michael-ostrowski-harather-100.html>

³¹ Alle herangezogenen Zeitschriftenartikel, Interviews und Materialien sind für die Weiterverwendung in der Filmographie und den Internetquellen im Anhang vermerkt.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Um die Bedeutsamkeit von Serien für die derzeitigen jungen und erwachsenen Lerner und Lernerinnen einschätzen zu können, war es notwendig tiefer in die Serienkultur einzutauchen. Ausgehend von den generellen Entwicklungen des seriellen Erzählens bishin zum Platz von Fernsehserien in der heutigen, global agierenden Populärkultur finden sich einige erwähnenswerte Phänomene. Dabei ließ sich eines klar feststellen: Popularität und Wiederholung gehören eng zusammen. Hohe Zuschauerzahlen und die Fülle an Serien im heimischen Fernsehangebot sind ein Indiz für deren Beliebtheit in allen Altersgruppen und sozialen Schichten. Fernsehserien beeinflussen nicht nur den individuellen Lebensstil der Fernsehzuschauer, sie vermitteln Ideologien, Werte, Normen, Lebenshaltungen und -einstellungen, erzeugen durch ihre Themen Gesprächsstoff, helfen bei der Sozialisation und Integration in eine Kultur (Gerstl 2010:183). Auch die Rolle des Rezipienten hat sich in der Geschichte des Fernsehens gravierend verändert. Die ZuseherInnen genießen die vorkommenden Charaktere ausdrücklich als Serienfiguren, die ihnen immer wieder aufs Neue mit den gleichen, nur schrittweise mutierenden Eigenschaften begegnen (vgl. Kelleter 2012: 12).

Für diese Arbeit wurden Genres wie Mockumentary und Sitcom und ästhetische Merkmale der TV-Serie aufgeklärt und ein Bogen bis zu heutigen Trends wie Video on Demand gespannt. Dies kann jedoch nur eine Momentaufnahme des Seriellen sein: Durch die Informationsgesellschaft, zahlreiche Sender(anbieter) und die Medienkonvergenz ist vorauszusehen, dass sich die Entwicklung, die Schnelllebigkeit und Selbstbeschleunigung der Medien noch verstärkt und dadurch rasche Veränderungen stattfinden. Es wurde gezeigt, dass Serien sowohl kognitiv fordern als auch ästhetisch orientiert sind. Durch Al-Surmi's Darstellung von authentischer und natürlicher Sprache wurden sprachwissenschaftliche Elemente zur Argumentation herangezogen. Der untrennbare Zusammenhang von Kognition und Emotion beim Lernen mit Film und die Bedeutung von Muster und Wiederholungen können von großem Nutzen sein und sollten bei der Arbeit mit Serien unbedingt berücksichtigt werden (Schwerdtfeger: 1989: 27ff.). Auch die Beschaffenheit der Serie an sich spielt eine wichtige Rolle. Um den Lernenden einen unverfälschten Zugang zur Kultur sowie zur Form der zu erlernenden Sprache zu bieten, ist die Authentizität ein unerlässliches Kriterium. Für den/die SerienzuseherIn, egal welcher Erstsprache, ist die Identifikation und das Mitfühlen mit den Figuren ausschlaggebend für die Bindung an die Serie und genau diese Tatsache kann auch für die emotionale Bindung zum Sprachenlernen für die Motivation im Unterricht von Vorteil sein. Neben der Motivationssteigerung durch das Wecken der Neugierde, dem Drang nach mehr Wissen über die Figuren und der Identifikation mit ihnen sowie der Lust am Sprechen über die Serie wird auch das

Hör-Seh-Verstehen, die fünfte Fertigkeit gefördert. Über das Hör-Sehverstehen im Unterricht hinaus ist die Serie auch ein nicht weg zu denkender Teil unseres Alltagslebens geworden und als solcher auch für DeutschlernerInnen ein Zugang zur deutschsprachigen Gesellschaft und Kultur:

„Sich in den Medien [...] zurechtzufinden, bedeutet letztlich sich im Alltag zurechtzufinden“
(Seidl 2007: 40)

Die fast selbstverständliche Einbindung in das Alltagsleben der ZuschauerInnen und das Erleben von teils fremden, teils vertrauten Welten machen den außerordentlichen Reiz einer Serie aus (vgl. Gerstl 2010:183). Es ist unumstritten, dass Fernsehserien aufgrund ihres periodischen Auftretens und Wiederkehrens und ihrer langfristigen Nutzungsdauer zu einem festen Bestandteil der Alltagswelt geworden sind (Gerstl 2010: 192).

Ziel der Untersuchung war es, den Stellenwert des Serienverstehens und –kults hervorzuheben (vgl. Kap1.2). Als Beispiel für den Einsatz einer Sitcom im DaF-Unterricht wurde die österreichische Serie *Schlawiner* ausgewählt. In dieser Serie werden viele bekannte Codes und Konventionen des Fernsehens geschickt eingesetzt und sind daher für den Unterricht gut geeignet (vgl. Kap 4.4)

Durch die abschließende Präsentation und Analyse einzelner Sequenzen der ersten drei Folgen wurde dies für die LeserInnen sichtbar gemacht (vgl. Kap. 5). Die drei ersten Folgen wurden gewählt, um den Einstieg und das Gefühl der emotionalen Bindung, die aufgebaut wird, zu vermitteln und den Reiz der Wiederholung bzw. des Wiederkehrens bestimmter Elemente darzustellen. Bei den drei gewählten Folgen wurde besonderes Augenmerk auf visuelle und akustische Zeichen gelegt, sowie auf den Mockumentary-spezifischen Interviewstil. Stereotype werden in *Schlawiner* auf vielen Ebenen erzeugt, bestätigt und überspitzt dargestellt. Dies bietet Verwendung im Sprachunterricht, bedarf aber auch einer kompetenten Bearbeitung. Die Sprache in der Serie ist voller Dialekte, Wortwitz, Pausen, Wiederholungen und Versprechern – was meiner Meinung nach die wertvollste Ressource darstellt. Der Beitrag dieser Arbeit für den Bereich Deutsch als Fremdsprache liegt darin, einen besseren Überblick über Serienkultur und den Einfluss dieser auf die Rezipienten zu geben. Es soll hervorgehoben werden, dass der Einsatz von Serien im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sinnvoll, interessant, abwechslungsreich, anregend und vielfältig sein kann und authentische Schreib- und Sprechanlässe ermöglicht. Der Einsatz von audiovisuellen Medien nur als „Belohnung“, ohne entsprechende Vor- und Nachbereitung entspricht heutzutage den Anforderungen der Mediengesellschaft nicht mehr. Gegenwärtige Entwicklungen werden in neuer Tiefe und Breite beschreibbar, wenn wir ihre Beziehung zu den narrativen, historischen und kulturellen Dynamiken serieller Popularisierung besser begreifen lernen (vgl. Kelleter 2012: 36). Anhand von *Schlawiner* konnte gezeigt werden, dass Serien voller

Potential und Eignung für den Unterricht stecken. Sie können im Unterricht ohne Scheu vor dem scheinbar Trivialen eingesetzt werden. Und vielleicht ergeht es den Lernenden so wie mir und noch Jahre nach dem Sprachunterricht erinnert man sich gerne und beschäftigt einen die Figuren aus der Serie, nur in diesem Fall nicht aus einer eigens erstellen Sprachlernsoap, sondern aus einer authentischen Serie, die auch außerhalb des Sprachvermittlungszusammenhangs in der Medienwelt existiert, wieder gesehen und besprochen werden kann.

Im Sinne der seriellen Narration kann man also hoffen: Fortsetzung folgt.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Bibliographie

ABBOTT, H. Porter: *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: University Press. 2002.

ADORNO, Theodor: *How to look at television*. In: *The Quarterly of Film Radio and Television* 8/3 (1954), California: University Press. 1954. S. 213-235.

AL-SURMI, Mansoor: *Authenticity and TV Shows: A Multidimensional Analysis Perspective*. In: *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 46/4 (2012). S. 671-694.

ALTMAYER, Claus: *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?* In: *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur* 65 (2007). S.7-21.

ARISTOTELES: *Poetik*. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam 2005 (=RUB 7828).

BAACKE, Dieter (Hg.): *Mediendidaktische Modelle Fernsehen*. München: Juventa. 1973.

BAKALARZ-ZÁKOS, Agnes „*Bilder im Kopf verändern*“ – Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Indien. Masterarbeit: Universität Wien. 2012.

BIBER, Douglas & CONRAD, Susan: *Multi-dimensional analysis and the study of register variation*. In: S. Conrad & D. Biber (Eds.), *Variation in English: Multi-dimensional studies*. London: Longman. 2001. S. 3-12.

BIBER; JOHANSSON; LEECH; CONRAD; FINEGAN: *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Harlow: Pearson Education. 1999.

BIBER, Douglas: *The Multi-Dimensional Approach to Linguistic Analyses of Genre Variation: An Overview of Methodology and Findings*. In: *Computers and the Humanities, Common Methodologies in Humanities Computing and Computational Linguistics* 26, Nr. 5/6. (1992). S. 331-345.

BIBER, Douglas: *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press. 1988.

BIECHELE, Barbara: *Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Wien: Praesens Verlag. 2010. S. 13-32.

BIECHELE, Barbara: *„Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexion zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht...* . – München: Judicium. 2007. S. 194-205.

BIECHELE, Barbara: *Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven.* In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hg.): *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache (Heft 76).* Regensburg 2006. S. 309-328.

BIECHELE, Barbara: *Zur Entwicklung des komplexen Hörverstehens mit Video.* In: Bernd Wilhelmi (Hg.): *Computer und Video im fremdsprachliche Deutschunterricht, VEB Kongress- und Werbedruck. Oberlungwitz/ Jena: 1987. S. 225-242.*

BIENIEK, Christian: *Oswald, Karo und Ich.* In: *1000 und ein Buch. TV Buch Serie (2/2004).* S. 24-25.

BIENK, Alice: *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse.* Marburg: Schüren. 2006.

BLANCHET, Robert: *Serielle Formen. Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Online-Serien.* Hg. v. Robert Blanchet, Kristina Köhler, Tereza Smid, Julia Zutavern. Marburg: Schüren Verlag. 2011.

BLEICHER, Joan: *Serie.* In: Brudorf, Dieter/ Fassbinder, Christoph/ Moennighoff Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur.* Weimar: Metzler. ³2007. S. 75.

BLELL, Gabriele; LÜTGE, Christiane: *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden.* In: *Fremdsprachen lehren und lernen (37).* 2008. S. 124-140.

BLELL, Gabriele; LÜTGE, Christiane: *Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht.* In: *Praxis Fremdsprachenunterricht (6).* 2004. S. 402-405.

BÖHM, Carolina: *Telenovelas im Unterricht – Chancen und Möglichkeiten.* In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Wien: Praesens Verlag. 2010. S. 46-60.

BOGENREITER-FEIGL, Elisabeth (Hg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Wien: VÖV Edition Sprachen. 2008. S. 125-133.

BOOTH, Wayne C.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press. 1968.

BORDWELL David: *A Case for Cognitivism*. In: IRIS Cinema and Cognitive Psychology 9 (1989). S.11-40.

BÖRNER, Wolfgang; VOGEL, Klaus (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 2004.

BORSTNAR, Nils; PABST, Eckhard; WULFF, Hans: *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft. 2008.

BRANDI, Marie-Luise: *Video im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt. 2000.

BRINKER, Klaus; SAGER, Sven Frederik: *Linguistische Gesprächsanalyse*. Eine Einführung. 5.Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 2010.

BRÜCK, Ingrid: *Fernsehserie*. In: Schanze, Helmut (Hg.): *Metzler Lexikon Medientheorie Medienwissenschaft*. Stuttgart: Metzler. 2002.

BRUNER, Jerome: *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. 1997.

BUCHMÜLLER, Nadja: *Fiktionalisierung des Dokumentarischen. Eine Untersuchung der Mockumentaries „Kubrick, Nixon und der Mann im Mond“ und „Das Wunder von Wien“* Diplomarbeit: Universität Wien. 2011.

BUSIS, Hillary: *„Amazon re-introduces 'Alpha House,' explains distribution strategy“*. In: Entertainment Weekly online. 7.11.2013.

Abrufbar unter: <http://www.ew.com/article/2013/11/07/alpha-house-john-goodman-amazon>

[abgerufen am: 10.6.2015]

BUTTARONI, Susanna: *Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein?* In: ÖDaF-Mitteilungen (2/ 1995). S.34-40.

CARDWELL, Sarah: *Is quality television any good? Generic distinctions, evaluations and the troubling matter of critical judgement.* In: McCabe, Janet/Akass, Kim (ed.): *Quality-TV. Contemporary American television and beyond.* London/New York: I.B. Tauris. 2007. S.19–34.

CASPARY, Ralf: *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik.* Freiburg: Herder. 2010.

CHUDAK, Sebastian: *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, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Wien: Praesens Verlag. 2010. S. 61-83.

CREEBER, Glenn: *Introduction. From small to big drama.* In: *Serial Television: Big Drama on the Small Screen.* London: BFI Publishing. 2004.

CZUMA, Christine/ KOWALD, Gerhard: *Soap Operas und Sitcoms. Familienserien im Unterricht.* BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hg.) Wien: Amedia. 2001 (Nachdruck 2011).

DEWEY, John: *Art as Experience.* New York: Perigree. 1934.

DINHOBEL, Sabina: *„Sehen und Verstehen im DaF/DaZ-Unterricht“.* Skript zur Lehrveranstaltung an der Universität Wien. 2007.

DOELKER, Christian: *Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums.* Stuttgart: Klett-Cotta. 1989.

DUDEEN: *Das Bedeutungswörterbuch.* Mannheim: Dudenverlag. ³ 2002. 10. Band.

DUDEEN: *Das Herkunftswörterbuch.* Mannheim: Dudenverlag. 2014. 7. Band.

ECO, Umberto *Die Innovation des Seriellen.* In: Eco, Umberto: *Über Spiegel und andere Phänomene.* München 1993 [1983]. S. 155-180.

EDTHOFER, Clarissa: *unECHT. Fake-Dokus im Spannungsfeld von Authentizitätsanspruch und Inszenierung und die Konstruktion von Wirklichkeit.* Dissertation: Universität Salzburg. 2006.

EICHNER, Susanne; Lothar MIKOS; Rainer WINTER (Hg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer VS. 2013.

EICHNER, Susanne: *Blockbuster Television*. In: Eichner/Mikos/Winter (Hg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer VS. 2013. S. 45-66.

EPSTEIN, Alex: *Pilot, Premise Pilot, Backdoor Pilot*. 5.6. 2008.

Abrufbar unter: <http://complicationsensue.blogspot.co.at/2008/06/pilot-premise-pilot-backdoor-pilot.html> , [abgerufen am 28.04.2015]

ETYA, Lee: *Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel ‚Das fliegende Klassenzimmer‘*. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag. 2010. S. 166-186.

EYNON, M: *Enhancing language acquisition through video and internet resources*. Hwa Kang Journal of TEFL. S. 63-90. Abrufbar unter: <http://www.hkjtefl.org/2000-Enyon-Enhancing.html> [abgerufen am 15.06.2015]

FAISTAUER, Renate: *Der Fernsehsprachkurs Mein Almanca – Anmerkungen zu einem „anderen“ methodisch-didaktischen „Konzept“* In: *ÖDaF-Mitteilungen Anders lehren – lernen – werten*. (Heft 1/2013) S.114-131.

FAISTAUER, Renate: *Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?!* In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag. 2010. S. 33-45.

FAISTAUER, Renate; FRITZ, Thomas: *Prinzipien eines Sprachunterrichts*. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2. 2008. S. 125-133.

FAULSTICH, Werner: *Serialität aus kulturwissenschaftlicher Sicht*. In: Giesenfeld, Günter (Hg.): *Endlose Geschichten. Serialität in den Medien*. Hildesheim/Zürich/New York. 1994. S. 46-54.

FAULSTICH, Werner: *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag. 2008.

FAULSTICH, Werner: *Ästhetik des Fernsehens: Eine Fallstudie zum Dokumentarspiel ›Die Nacht, als die Marsmenschen Amerika angriffen‹ (1976) von Joseph Sargent.* Tübingen: Narr. 1982.

FREIMUND, Petra: *Zur Dramaturgie von fiktionalen Fernsehserien.* Eine vergleichende Zusammenfassung ausgewählter Drehbuchliteratur. Diplomarbeit: Universität Wien. 2009.

FREYTAG, Gustav: *Die Technik des Dramas.* Leipzig: Verlag G. Hirzel. 1863.

FORSTER, Douglas: *Authentic English through Modern Family.* In: N. Sonda & A. Krause (Eds.), JALT2012 Conference Proceedings. Tokyo: JALT. 2013.

GANZ-BLÄTTLER, Ursula: *Sometimes against all odds, against all logic, we touch:* Kumulatives Erzählen und Handlungsbögen als Mittel der Zuschauerbindung in *Lost* und *Grey's Anatomy*. In: Blanchet/ Köhler/ Smid/ Zutavern (Hg.): *Serielle Formen: von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV und Online-Serien.* Marburg: Schüren. 2011. S. 73 -91.

GAST, Wolfgang: *Grundbuch – Einführung in die Begriffe und Methoden der Filmanalyse.* Frankfurt am Main: Diesterweg-Verlag. 1993.

GERSTL, Patricia: *Faszination ‚Monk‘ und ‚Dr. House‘ – Eine Untersuchung zu den Erfolgsfaktoren der beiden US-amerikanischen Serien.* Magisterarbeit. Universität Wien. 2010.

GRASCHITZ, Stefan: *Bürgerlicher Habitus in der Sitcom „How I Met Your Mother“.* Diplomarbeit: Universität Wien. 2013.

GREULICH, Helmut: *Manipulation durch Fernsehen.* In: Dieter Baacke (Hg.): *Mediendidaktische Modelle Fernsehen.* München. 1973. S. 163-200.

GÜGOLD, Barbara: *Zum Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht.* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (4/1991). 238-241.

HABICHT, Werner; LANGE, Wolf-Dieter et. al.: *Der Literatur Brockhaus.* Mannheim: B.I.-Taschenbuchverlag. (8) 1995.

HAHN, Sönke: *Von Flow zu Flow: Konvergenzen und (TV-)Serien.* Versuch eines historischen, technischen und ästhetischen Überblicks. In: *Journal of Serial Narration on Television* Nr. 4. Winter 2013. S. 9 – 27.

HALL, Stuart: *The Work of Representation, Cultural Representations and Signifying Practices*. Londn: The British Printing Company. 1997.

HARTMANN, Martin: *Die Praxis des Vertrauens*. Berlin: Suhrkamp. 2011.

HATTENDORF, Manfred: *Dokumentarfilm und Authentizität. Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Dissertation: Universität München. 1993.

HECHT, Susanne: *Wie sich der Einsatz von Film auf den Lernerfolg auswirken kann*. Neue Ergebnisse aus Unterrichtsversuchen. 2005.

Abrufbar unter: <http://www.hauptstrasse117.de/de/dokumente/was-ist-los-in-rom.pdf>

HEDIGER, Vinzenz: *Des einen Fetisch ist des anderen Cue*. Kognitive und psychoanalytische Filmtheorie. Lehren aus einem verpassten Rendezvous. In: Sellmer, Jan/Wulff, Hans (Hg.): *Film und Psychologie*. Nach der kognitiven Phase? Marburg: Schüren. 2002.

HEDIGER, Vinzenz: *Filmserie*. In: Schanze, Helmut (Hg.): *Metzler Lexikon Medientheorie Medienwissenschaft*. Stuttgart: Metzler. 2002.

HICKETHIER, Knut: *Film- und Fernsehanalyse*. 4. Aktualisierte Auflage, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler. 2007.

HICKETHIER, Knut: *Die Fernsehserie und das Serielle des Fernsehens* (Schriftenreihe: Kultur - Medien - Kommunikation). Lüneburg: Lüneburger Beiträge zur Kulturwissenschaft. 1991.

HIGHT, Craig: *Television Mockumentary*. Reflexivity, Satire and a Call to Play. Manchester: Manchester University Press. 2010.

HILDEBRAND, Jens: *Film: Ratgeber für Lehrer*. 2. Aufl. Köln: Aulis. 2006.

HIRSCHFELD, Ursula: *Prosodie*. In: Barkowski, Hans (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke. 2010. S.265.

HIBNAUER, Christian: *Fernsehdokumentarismus*. Theoretische Näherungen, pragmatische Abgrenzungen, begriffliche Klärungen. In: *Close-up: Schriften aus dem Haus des Dokumentarfilms*: (Band 23) Konstanz: UVK Verlags-GesmbH. 2011.

HOLZER, Daniela: *Die deutsche Sitcom*. Format, Konzeption, Drehbuch, Umsetzung. Bergisch Gladbach: Bastei-Verl. Lübbe. 1999.

HOPPE-GRAFF, Siegfried: *Verstehen als kognitiver Prozeß.* Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 55 (1984). S.10-37.

HÜTHER, Gerald: *Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen.* In: Börner/ Vogel (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Nar. 2004. S.25-34.

JANSEN, Peter W.: *innen/außen/innen Funktionen von Raum und Landschaft.* In: Gregor, Ulrich u.a.: München/Wien: Herzog/Kluge/Straub. 1976. S.69-84.

JENKINS, Henry: *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.* New York: University Press. 2006.

JOHNSTON, J.: *Enhancing adult literacy instruction with video.* Unpublished manuscript: University of Michigan-Ann Arbor. 1999.

JOYRICH, Lynne: *All that Television Allows: TV Melodrama, Postmodernism and Consumer Culture.* In: Camera Obscura, January 1988 /6(116) S. 128-153.

JUNKLEWITZ, Christian/WEBER, Tanja: *Die Cineserie – Geschichte und Erfolg von Filmserien im postklassischen Kino.* In: Blanchet/ Köhler/ Smid/ Zutavern (Hg.): Serielle Formen: Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Onlineserien. Marburg: Schüren. 2011. S. 337-356.

KELLETER, Frank (Hg.): *Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert.* Bielefeld: transcript Verlag. 2012.

KEUTZER, Oliver/ LAURITZ, Sebastian/ MEHLINGER, Claudia/ MOORMANN, Peter: *Filmanalyse.* In: Oksana Bulgakowa u. Roman Mauer (Hg.): Lehrbuch Film, Fernsehen, Neue Medien. Wiesbaden. 2014.

KING, Kathleen P: *Keeping pace with technology: Educational technology that transforms.* Vol. One: The challenge and promise for K-12 educators. Cresskill/ NJ: Hampton Press. 2002.

KIRCHMANN, Kay: *Einmal über das Fernsehen hinaus und wieder zurück.* Neuere Tendenzen in US-amerikanischen TV Serien. In: Arno Meteling, Isabell Otto, Gabriele Schabacher (Hg.): »Previously on...« Zur Ästhetik der Zeitlichkeit neuerer TV-Serien. München: Fink. 2010. S. 61-72.

KLEIN, Albert: *Serie*. In: Daubert, Hannelore et. al.: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Beltz. (3) 1984.

KLIMA, Martin. *Die Vermittlung von Werten durch Humor, Komik und Lachen. Eine qualitativ -quantitative Analyse von Sitcoms*. Diplomarbeit: Universität Wien. 1996.

KOCH, Peter/ OESTERREICHER, Wulf: *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: Romanistisches Jahrbuch 36/1985. S. 15-43.

KÖHLER, Kristina: *„You people are not watching enough television!“ Nach-Denken über Serien und serielle Formen*. In: Köhler, Kristina et al. (Hg.): *Serielle Formen. Von den frühen Film-Serials zu aktuellen Quality-TV- und Online-Serien*. Marburg: Schüren. 2011. S. 11-36.

KOLLER, Ursula: *Familie und amerikanische Fernsehserien am Beispiel der Situationskomödie "The Cosby show"*. Diplomarbeit: Universität Wien. 1995.

KORTE, Helmut: *Einführung in die Systematische Filmanalyse: Ein Arbeitsbuch*. Erich Schmidt Verlag. 2004.

KRALICEK, Wolfgang: *Ein echter Bobo geht nicht unter*. Paul Harathers Sitcom „Schlawiner“ ist die lustigste ORF-Serie seit Mundl. In: Falter 03/2013. [abgerufen am 29.04.2015] unter: <http://www.falter.at/falter/2013/01/15/ein-echter-bobo-geht-nicht-unter/>

KRASHEN, Stephen: *The case for narrow listening* In: System (1/24). 1997. S. 97–100.

KREUZER, Helmut: *Veränderung des Literaturbegriffs: Fünf Beiträge zu aktuellen Problemen der Literaturwissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1975.

KRÜGER, Thomas/ WALTHER, Horst: *KINO GEGEN GEWALT*. Institut für Kino und Filmkultur (IKF) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). 2001.

KUMPF, Sarah: *Ich bin aber nicht so ein Freak*. Distinktion durch Serienaneignung. In: Eichner/Mikos/Winter (Hg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer VS. 2013. S. 347–366.

LEXE, Heidi: *Ein guter Tag endet mit einer Serie*. In: TV Buch Serie. (=1000 und ein Buch. 2/2004).

LOTZ, Amanda: *The Television will be revolutionized.* New York/ London: New York University Press. 2007.

LUKER, Lukas: *Der blutige Kampf um den Thron.* OÖNachrichten online, 11.04.2015.
[abgerufen am 22.04.2015] unter:
<http://www.nachrichten.at/nachrichten/kultur/Der-blutige-Kampf-um-den-Thron;art16,1737732>

MIELKE, Christine: *Zyklisch-serielle Narration. Erzähltes Erzählen von 1001 Nacht bis zur TV-Serie.* Hg.v. Werner Frick (= spectrum Literaturwissenschaft, 6) Berlin: de Gruyter. 2006.

MIKOS, Lothar/PERROTTA, Martha: *Stilvarianten. Ästhetische Differenzen und Gemeinsamkeiten.* In: *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien.* Eichner/Mikos/Winter (Hg.): Wiesbaden: Springer VS. 2013.

MIKOS, Lothar: *Film- und Fernsehanalyse.* Konstanz: UVK. 2008.

MIKOS, Lothar: *Es wird dein Leben! Familienserien im Fernsehen und im Alltag der Zuschauer.* Münster. 2004.

MILLS, Brett: *The Sitcom.* Edinburgh: University Press. 2009.

MINTZ, Lawrence, „*Situation Comedy*“, In: Brian G. Rose, Westport, Conn. et al. (Hg.): *TV Genres. A Handbook and Reference Guide:* Greenwood Press. 1985. S.108-115.

MITTELL, Jason: *Television and American Culture.* Oxford University Press, New York/Oxford. 2010.

MORAN, Albert: *Copycat TV. Globalization. Program Formats and Cultural Identity.* Luton: University of Luton Press. 1998.

NELSON, Robin: *Entwicklung der Geschichte: vom Fernsehspiel zur Hypermedia TV Narrative.* In: Eichner/Mikos/Winter (Hg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien.* Wiesbaden: Springer VS 2013. S. 21-43.

PARFUSS, Barbara: *Die Funktion des Humors in der TV-Serie Gilmore girls aus medienpädagogischer Perspektive.* Diplomarbeit: Universität Wien. 2008.

PICK, Yussi: *Serielle Narration in der Kinderliteratur.* In: Reihe fokus. (Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur.) Hg: Lexe/Wexberg. Wien: STUBE. 2011.

PICK, Yussi: *Serielle Narration in der Kinderliteratur*. Diplomarbeit: Universität Wien. 2009.

QUAGLIO, Paulo: *Television dialogue: the sitcom „Friends“ vs. natural conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Studies in Corpus Linguistics 36). 2009.

RETSCH, Annette: *Paratext und Textanfang*. Würzburg: Königshausen und Neumann. 2000.

RÖSSLER, Lydia: *Viel weniger an Film ist mehr!* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2007) 36. S. 17-20.

ROSCOE, Jane/ HIGHT, Craig: *Faking it. Mock-documentary and the subversion of factuality*. Manchester: Manchester Univ. Press. 2001.

SAMBANIS, Michaela: *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 2013.

SASS, Anne: *Filme im Unterricht Sehen(d) lernen*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2007) 36. S. 5-13.

SCHANZE, Helmut (Hg): *Metzler Lexikon Medientheorie Medienwissenschaft*. Stuttgart: Metzler. 2002.

SCHWAAB, Herbert: *The Office, Space und die glanzlose Qualität britischer Comedyformate*. In: Eichner/Mikos/Winter (Hg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer VS. 2013. S.207-222.

SCHWEINITZ, Jörg: *Film und Stereotyp: Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie*. Zur Geschichte eines Mediendiskurses. Oldenbourg: Akademieverlag. 2006.

SCHWERDTFEGER, Inge: *Übungen zum Hör-Sehverstehen*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke UTB 2003. S.299-302.

SCHWERDTFEGER, Inge: *Sehen und Verstehen. Zur Arbeit mit Film und Video im Fremdsprachenunterricht*. FITUP Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin u.a.: Langenscheidt. 1989.

SEIDL, Monika: *Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht.* In: Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. (Hg.): ÖDaF-Mitteilungen. Alles unter einem DACHL – Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens. (Heft 2/2007). S.37-43.

SERDINSKY, Andrea: *Märchenfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* In: Film im DaF/DaZ-Unterricht. Hg. v. Welke/Faistauer. Wien: Praesens Verlag. 2013. S.123-137.

SERDINSKY, Andrea: *Märchenfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Masterarbeit: Universität Wien. 2013.

ŠEVCIK, Peter: *Stereotype und Film: Einfluss vom Film auf die Stereotypenbildung über die Österreicher am Beispiel von "Cappuccino Melange".* Diplomarbeit: Universität Wien. 2012.

SEXTRO, Maren: *Mockumentaries und die Dekonstruktion des klassischen Dokumentarfilms.* Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. 2009.

SIEBERT, Horst. *Die bunte Welt des Humors. Komik und Humor pädagogisch betrachtet.* Josef Dehler/ Gerd Michelsen (Hg.). Frankfurt/Main: VAS Verlag für akademische Schriften. (=Reihe Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung) Bd. 47/ 2003.

SINGER, Ben: *Die Serials.* In: Nowell-Smith u.a. (Hg.): Geschichte des internationalen Films. 1998. S.98-104.

SPIES, Kordelia/ HESSE, Friedirch: *Interaktion zwischen Emotion und Kognition.* In: Psychologische Rundschau (37). 1986. S. 75-90.

SPITZER, Manfred: *Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik.* In: Ralf Caspary (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder. 2010. S. 23-35.

SPITZER, Manfred: *von Geistesblitzen und Hirngespinnsten.* Stuttgart: Schattauer Verlag. 2004.

SPITZER, Manfred: *Der Mandelkern und die metakognitive Kernkompetenz: Gehirnforschung für die Schule.* 2003 (=Geist & Gehirn) Nervenheilkunde 22(1): S. 216-219.

STÜCKLER, Brigitte: *Sprachlehrfilme für den AnfängerInnenunterricht.* Diplomarbeit: Universität Wien. 2011.

STRAUBHAAR, Joseph: *World Television. From Global to Local.* Texas: SAGE Publications Inc. 2007.

THALER, Engelbert: *Filmbased language learning.* In: Praxis Fremdsprachenunterricht. (1) 2007. S. 9-14.

THOMPSON, Robert J.: *Televisions Second Golden Age. From Hill Street Blues to ER.* New York: Syracuse University Press. (1996) Neuaufl. 2008.

THUSSU, Daja Kishan: *Media on the move: Global flow and contra-flow.* Abingdon/ New York: Routledge. 2007.

TONSERN, Clemens: *Der österreichische Spielfilm im Bereich DaF: Warum es sich lohnt, das ewige Dornröschen wach zu küssen.* In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Wien: Praesens Verlag. 2010. S. 211-228.

VOLF, Patrik/ BAUBÖCK, Rainer: *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann.* Klagenfurt: Drava Verlag. 2001.

WEBER, Tanja: *Bettys Glocal Love Affair.* In: Eichner/Mikos/Winter (Hg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien.* Wiesbaden: Springer VS 2013. S.269-286.

WEISER, Sophie: *Unauthentische Authentizität. Parodistische Mockumentaries auf der Videosharingplattform YouTube.* Diplomarbeit: Universität Wien. 2013.

WELKE, Tina/ FAISTAUER, Renate: *Film im DaF/DaZ-Unterricht.* Hg. v. Welke/Faistauer. Wien: Praesens Verlag. 2013.

WELKE, Tina: *Der Fernhesprachkurs Mein Almanca – eine mehrdimensionale Herausforderung?* In: *ÖDaF-Mitteilungen Anders lehren – lernen – werten* (Heft 1/ 2013). S.96-113.

WELKE, Tina: *Tatort Deutsche Einheit. Ostdeutsche Identitätsinszenierung im »Tatort« des MDR.* Bielefeld: Transcript Verlag. 2012.

WELKE, Tina: *Film als Erzählung – Filmisches Erzählen. Formen und Möglichkeiten audiovisuellen Erzählens.* In: *ÖDaF-Mitteilungen. Erzählen* (Heft 2/ 2011) S. 61-75.

WELKE, Tina/ FAISTAUER, Renate (Hg): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Wien: Präesens Verlag. 2010.

WINTER, Rainer: *Fernsehserien als Kult.* In: Eichner/Mikos/Winter (Hg.): Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien. Wiesbaden: Springer VS. 2013. S. 67-85.

WINTER, Rainer: *Der produktive Zuschauer.* Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. Köln: Herbert von Halern (2. erweiterte Auflage) 2010.

WINTER, Rainer: *Globale Medien, kultureller Wandel und die Transformation des Lokalen:* Der Beitrag der Cultural Studies zu einer Soziologie hybrider Formationen. In: Beck/Sznaider/ Winter (Hg.): Globales Amerika? Die kulturellen Konsequenzen der Globalisierung. Bielefeld: Transcript. 2003. S. 262-283.

WULFF, Hans J.: *Sequenz.* In: Koebner, Thomas (Hg.): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Reclam. 2002. S. 547-549.

WULFF, Hans J.: *Berliner Tagung „Erzählen in Literatur und Film“*, In: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturtheorie Heft 6. 1990 (Vol. 36), S.1027-1033.

WULFF, Hans J. (Hg.): *2. Film- und Fernsehwissenschaftliches Kolloquium.* Berlin. 1989.

ZIEGENHAGEN, Sandra: *Zuschauer Engagement. Die neue Währung der Fernsehindustrie am Beispiel der Serie ‚Lost‘.* Konstanz: UVK. 2009.

ZIMMER, Ben: *„Keeping a Watch on ‚Binge-Watching‘“.* Vocabulary.com. am 9.8.2013. Abrufbar unter: <https://www.vocabulary.com/articles/wordroutes/keeping-a-watch-on-binge-watching/> [abgerufen am 10.06.2015]

7.2 Filmographie

Schlawiner. DVD, 1. Staffel (12 Folgen x ca. 25 Minuten). Östererich 2011. Drehbuch: Paul Harather, Florian Hackl. Regie: Paul Harather. Breitwandfilm/ORF/BR-Produktion. Erstaussstrahlung im ORF am 10. März 2011.

- 1. Folge: Dr. Malakoff (28 Minuten 20 Sekunden)
- 2. Folge: Schnaps ist Schnaps (28 Minuten)
- 3. Folge: Der Schweiger Effekt (28 Minuten 30 Sekunden)

7.3 Internetquellen

(chronologisch nach Erwähnung in der Masterarbeit)

- Chuck Lorre's Vanity Card Website:
<http://www.chucklorre.com/index.php>
- Statistik der weltweit umsatzstärksten Filme aller Zeiten:
<http://www.insidekino.de/TOPOderFLOP/Global.htm>
- IMDB Datenbank TOP 250 Filme:
http://www.imdb.com/chart/top?ref_=cht_q1_2
- ORF-Artikel zur Neuauflage *der lieben Familie*:
<http://news1.orf.at/070321-10416/index.html>
- Presseinformation des ORF III über *Mein Almanca*:
<http://tv.orf.at/orf3/stories/2552648/>
- *Schlawiner* beim WorldMediaFestival:
http://kundendienst.orf.at/programm/fernsehen/orf1/schlawiner_preis.html
- *Schlawiner* läuft im ORF an:
<http://kundendienst.orf.at/programm/fernsehen/orf1/schlawiner.html>
- Pressemitteilung des BR über die *Schlawiner*:
<http://www.br.de/presse/inhalt/pressemitteilungen/schlawiner128.html>
- Video-Interviews mit dem Regisseur Paul Harather sowie Teilen der Besetzung:
<http://www.br.de/mediathek/video/sendungen/schlawiner/manu-michael-ostrowski-harather-100.html>

- Standard – Artikel/Interview mit Regisseur Paul Harather:
<http://derstandard.at/1358303857795/Posten-wie-die-Schlawiner-Jeder-weiss-alles-besser>

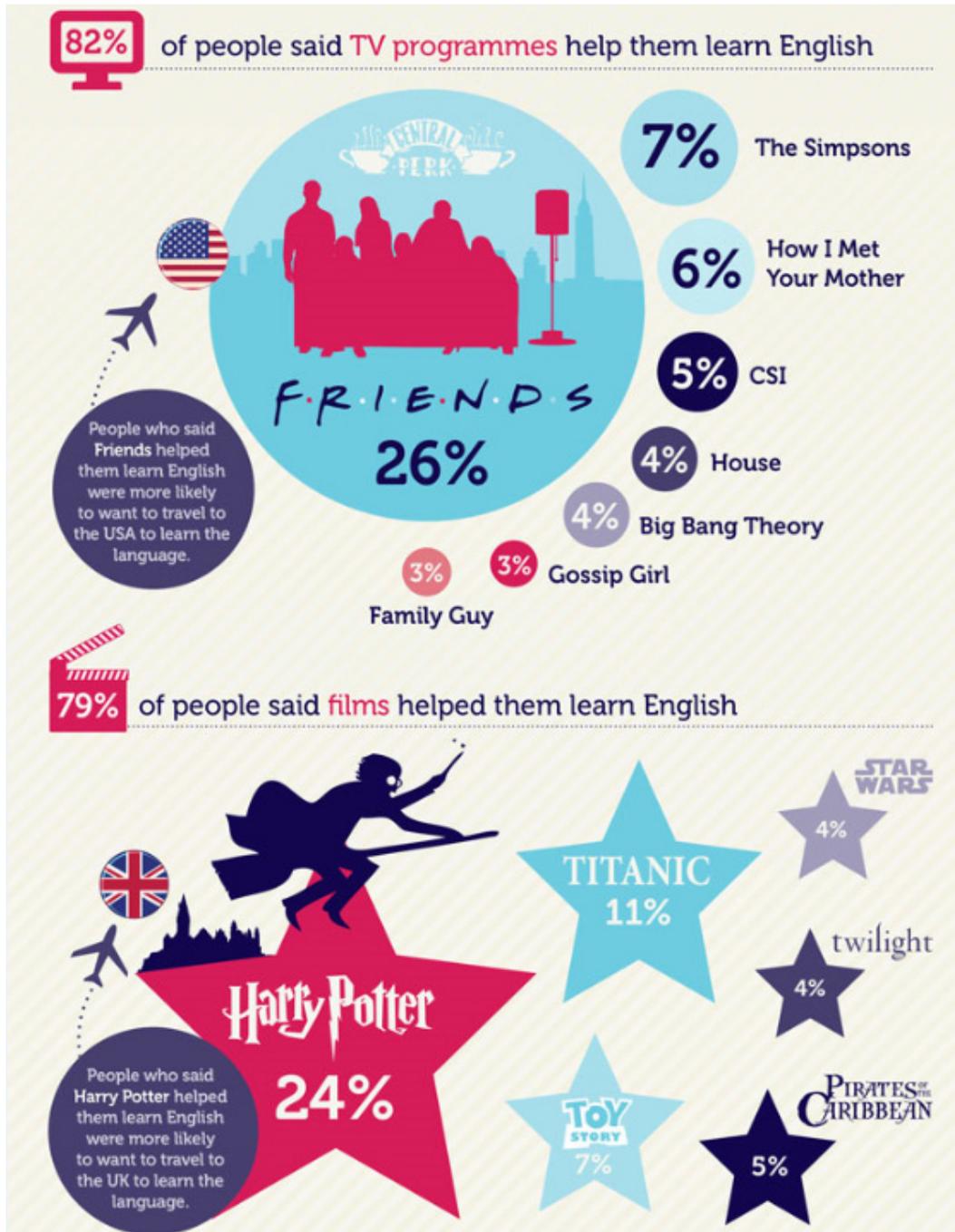
Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: GUSTAV FREYTAGS 5-TEILIGES PYRAMIDENMODELL (FREYTAG: DIE TECHNIK DES DRAMAS, 2003)	19
ABBILDUNG 2: FLEXI-NARRATIVE ZUR KRANKENHAUSSERIE CASUALTY (BBCL) (VGL. NELSON 2013: 25)	21
ABBILDUNG 3: ÖKONOMISCHER ERFOLG VON FILMREIHEN - DIE 30 UMSATZSTÄRKSTEN FILME [STAND: 23.04.2015]	35
ABBILDUNG 4: GAME OF THRONES-FIGURENTAFEL AUS DER KLEINEN ZEITUNG	38
ABBILDUNG 5: ÜBERSICHT LANDESSFASSUNGEN YO SOY BETTY, LA FEA. (MIKOS/PERROTTA 2013: 277)	40
ABBILDUNG 6: FILMBILDUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICH. BELL/LÜTGE 2008.	56
ABBILDUNG 7: DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN AUTHENTIZITÄT UND NATÜRLICHKEIT (VGL. AL-SURMI 2012: 674)	57
ABBILDUNG 8: DIMENSION 1 - INVOLVIERT VS. INFORMATIV (VGL. AL-SURMI 2012: 684)	59
ABBILDUNG 9: DIMENSION 2 - NARRATIV VS. NICHT-NARRATIV (VGL. AL-SURMI 2012: 686)	60
ABBILDUNG 10: DIMENSION 3 - AUSGEBAUT VS. SITUATIONSABHÄNGIG (VGL. AL-SURMI 2012: 687)	60
ABBILDUNG 11: DIMENSION 4 - ÖFFENTLICH VS. PRIVAT (VGL. AL-SURMI 2012: 689)	61
ABBILDUNG 12: DIMENSION 5 - ABSTRAKT VS. KONKRET (VGL. AL-SURMI 2012: 690)	61
ABBILDUNG 13: DICHOTOMIE DER SPRACHVARIANTEN NACH KOCH/OESTERREICHER 1985	63
ABBILDUNG 14: SCHLAWINER-KOSMOS, VGL. DVD-COVER STAFFEL 1	68
ABBILDUNG 15: EINSTELLUNGSGRÖßEN AUS KEUTZER ET AL: FILMANALYSE 2014: 10	81
ABBILDUNG 16: FIGURENFOTOS AUS DEM VORSPANN	92
ABBILDUNG 17: FIGURENFOTOS AUS DEM VORSPANN	93
ABBILDUNG 18: FIGURENFOTOS AUS DEM VORSPANN	94
ABBILDUNG 19: WALTER IN SEINER WOHNUNG, WALTER IM KAFFEEHAUS	98
ABBILDUNG 20: WALTER UND ENGELBERT IN KAFFEEHAUS	99
ABBILDUNG 21: BEISPIELFOTOS FÜR MIMIK UND GESTIK AUS DIE SCHLAWINER	99
ABBILDUNG 22: INTERVIEWSITUATIONEN IN DIE SCHLAWINER	102

Anhang

Anhang 1: Statistik von Kaplan International

Dieser Ausschnitt aus einer aufbereiteten Statistik für die „How to learn english“ blogger competition von Kaplan International, einer großen Englisch-Sprachschule zeigt, wie sehr Serien und Filme das Sprachenlernen unterstützen.



Die gesamte Statistik ist unter <http://kaplaninternational.com/blog/how-to-learn-english/> abrufbar.

Anhang 2: Zusammenfassung der 5 Dimensionen nach Biber's Multidimensionaler Analyse

TABLE 2
Summary of the Five Dimensions and the Underlying Linguistic Co-occurrence Patterns

<i>Dimension 1: Involved vs. informational production</i>	
private verbs	.96
<i>that</i> deletion	.91
contractions	.90
present tense verbs	.86
second person pronouns	.86
<i>do</i> as pro-verb	.82
analytic negation	.78
demonstrative pronouns	.76
general emphatics	.74
first person pronouns	.74
pronoun <i>it</i>	.71
<i>be</i> as main verb	.71
causative subordination	.66
discourse particles	.66
indefinite pronouns	.62
general hedges	.58
amplifiers	.56
sentence relatives	.55
<i>wh</i> - questions	.52
possibility modals	.50
nonphrasal coordination	.48
<i>wh</i> - clauses	.47
final prepositions	.43
adverbs	.42
nouns	-.80
word length	-.58
prepositions	-.54
type/token ratio	-.54
attributive adjectives	-.47
place adverbials	-.42
agentless passives	-.39
postnominal clauses	-.38
<i>Dimension 2: Narrative vs. nonnarrative discourse</i>	
past tense verbs	.90
third person pronouns	.73
perfect aspect verbs	.48
public verbs	.43
syntactic negation	.40
present participial clauses	.39
present tense verbs	-.47
attributive adjectives	-.41
<i>Dimension 3: Elaborated vs. situation-dependent reference</i>	
<i>wh</i> - relative clauses on object positions	.63
pied-piping constructions	.61
<i>wh</i> - relative clauses on subject positions	.45
phrasal coordination	.36
nominalizations	.36
time adverbials	-.60

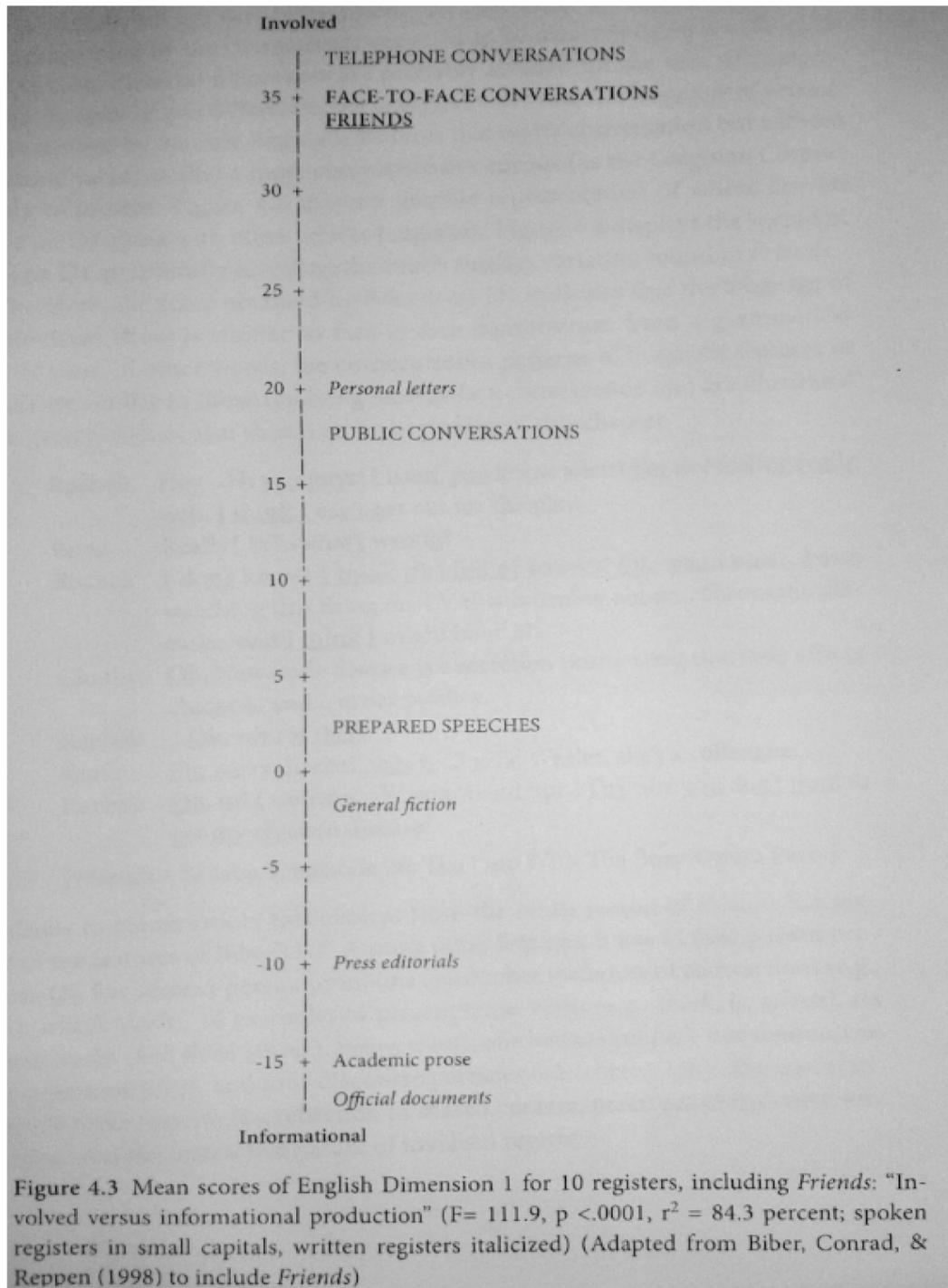
TABLE 2 (Continued)

place adverbials	-.49
adverbs	-.46
<i>Dimension 4: Overt expression of argumentation/persuasion</i>	
infinitives	.76
prediction modals	.54
suasive verbs	.49
conditional subordination	.47
necessity modals	.46
split auxiliaries	.44
possibility modals	.37
[no negative features]	
<i>Dimension 5: Abstract vs. nonabstract information/style</i>	
conjuncts	.48
agentless passives	.43
past participial adverbial clauses	.42
<i>by</i> passives	.41
past participial postnominal clauses	.40
other adverbial subordinators	.39
[no negative features]	

Source: Biber (1988); Biber & Conrad (2001).

Anhang 3: Quaglio's Einreihung von *Friends* in natürliche Sprache

Diese Grafik wurde erstellt um die Sitcom *Friends* im Vergleich zu den Formen natürlicher Konversation in Biber/Conrad & Reppens repräsentativer MD-Analyse zu sehen. (vgl. Quaglio: 2009, 66)



Abstract

Thema der vorliegenden Masterarbeit ist Serialität, Serienkultur und der daraus resultierende Nutzen für das Sprachenlernen. Die Hauptfrage, die sich stellt und beantwortet wird: Welches Potential stellen Serien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache dar? Das Phänomen Serialität wird zuerst aus verschiedenen Perspektiven betrachtet – filmwissenschaftliche und kognitionswissenschaftliche Zugänge, populärkulturelle Ansätze, filmdidaktische und unterrichtsbezogene Aspekte werden einander gegenübergestellt. Zudem wird nach der Klärung des theoretischen Konstrukts *Serialität* und der Verbindung mit dem kognitiven Zugang zu Emotion, Identifikation und Lernen auf die bisherige Verwendung von Film und Serien im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingegangen. Dabei lässt sich feststellen, dass neue Medien, vor allem der Film, immer häufiger im DaF-Unterricht verwendet werden, eine Regelung in der Aus- und Fortbildung des DaF-Bereichs sich jedoch noch nicht durchgesetzt hat. Die Authentizität der Serie und die in ihr verwendete Sprache und das Serienformat Sitcom und Mockumentary kristallisieren sich als spannende Faktoren heraus, an Hand derer die österreichische Serie *Schlawiner* zur Analyse ausgewählt wird. Sie wird vorgestellt und ihre seriellen Eigenheiten sowie Vor- und Nachteile beleuchtet. Was die Serie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache geeignet und einsetzbar macht, wird anhand von drei Folgen der ersten Staffel und einem Kriterienkatalog analysiert. Für die Untersuchung wurden die zur Demonstration ausgewählten Folgen mittels Sequenzprotokollen festgehalten und die akustischen, visuellen, filmästhetischen und inhaltlichen Kriterien zusammengefasst. Zuletzt werden das umfangreiche Potential und die denkbaren Hürden für den Unterricht aufgelistet.

Curriculum Vitae

MARION HUBMER, BA

Geboren am 8. Juli 1989 in Wels, Österreich

Staatsbürgerschaft: Österreich



BILDUNGSWEG

seit 04/ 2015	Ausbildung zur nebenberuflichen Bibliothekarin über den BVÖ, Strobl
07/ 2013	Ausbildung zur Legasthenie- und DyskalkulietrainerIn am IFAP, Graz
seit 04/ 2012	Studium Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache , Universität Wien
01 – 07/ 2011	Auslandssemester an der <i>University of Nottingham</i> , England
2008 - 2012	Studium Bachelor Deutsche Philologie , Universität Wien
2003 - 2008	Handelsakademie I in Wels (Schwerpunkt <i>Informationstechnologie</i>)
1999 - 2003	Sporthauptschule in Wels
1995 - 1999	Volksschule in Kematen am Innbach, Oberösterreich

BERUFSERFAHRUNG

08 – 12/ 2014	Deutschlehrerin und Kulturvermittlerin, Universität NAN Leon, Nicaragua
12/ 2013 – 08/ 2014	Projektmitarbeiterin der Handelsabteilung der Britischen Botschaft, Wien
12/ 2013	Deutschtrainerin im <i>PEREGRINA-Bildungszentrum</i> für Migrantinnen, Wien
02/ 2013 – 02/ 2014	Fachtutorin für Germanistische Sprachwissenschaft, Universität Wien
07 - 12/ 2012	Organisation der 5. Österreichischen Studierendenkonferenz der Linguistik
07/ 2012	Deutschlehrerin und Sportbetreuerin für Jugendliche im <i>Supercamp</i> , Kaprun
seit 2010	ehrenamtliche Mitarbeiterin der Gemeindebücherei Kematen am Innbach
2005 - 2015	Buchhalterin bei <i>Hubmer Büroservice</i>