Tema

PRAXIS MEETS FORSCHUNG. EIN NÄHRENDER LOOP ZWISCHEN FORSCHUNGSBASIERTEN ERKENNTNISSEN UND PRAKTISCH-ORIENTIERTER UMSETZUNG AM BEISPIEL DER SERIE „HEARTSTOPPER“

Les séries télévisées représentent un grand potentiel pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Dans la première partie de cet article, des questions pertinentes issues de la pratique et de la recherche sont mises en lumière, par exemple comment vérifier le niveau langagier nécessaire pour comprendre le vocabulaire utilisé dans une série ? La série « Heartstopper » montre ensuite, à titre d'exemple, les réflexions pratiques et théoriques qui sont prises en compte dans la création du matériel d'enseignement adapté. La deuxième partie de l'article traite des obstacles et des conditions de réussite possibles pour une collaboration plus étroite, plus nourrie et plus durable entre la pratique et la recherche.

Le matériel pédagogique présenté sur « Heartstopper » est accessible en ligne.

Lea Suter
| Universität Fribourg & Pädagogische Hochschule Bern

Lea Suter unterrichtet Fachdidaktik Englisch an der Universität Fribourg und Fachdidaktik Französisch an der PHBern. Sie ist ausgebildete Lehrperson für die Sekundarstufe 1.

Im Lehrplan 21 und den gängigen Lehrmitteln für die Fremdsprachen auf der Sekundarstufe 1 finden sich nur wenig Hinweise und Aktivitäten im Zusammenhang mit dem sogenannten Seh-Hörverstehen durch Filmmaterial. Die private Realität vieler Jugendlicher sieht hingegen anders aus. Laut der aktuellsten JAMES-Studie (Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz; Külling-Knecht et al., 2024) beschäftigen sich 50-68 % der jungen Menschen in ihrer Freizeit täglich oder mehrmals pro Woche mit Videoclips, Filmen und Serien. Leider hat die Studie noch keine Zahlen zur Sprache der Filme erhoben, aber es lässt sich vermuten, dass ein Grossteil in der Erstsprache (L1) oder allenfalls auf Englisch angesehen wird. Die Ausgangslage scheint somit klar: Jugendliche interessieren sich sehr für dieses Medium. Die Frage stellt sich aber: Kann dieses auch zum Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache (L2) genutzt werden?

Erkenntnisse aus der Forschung

Eine der wichtigsten Frage diesbezüglich lautet natürlich: Findet ein sprachlicher Lernzuwachs statt, wenn die Schüler:innen sich Filme und Serien in einer L2 anschauen? Und weiter: Welche Filme? Mit oder ohne Untertitel? In welcher Sprache? Was bedeutet «sprachlicher Lernzuwachs»? Welche Bereiche können möglicherweise profitieren: Wortschatz, grammatische Strukturen, Aussprache? Die Forschung hält einige Antworten bereit, auch wenn die Studienkontexte unterschiedlich sind und Verallgemeinerungen nur unter Vorbehalt zulassen: Ja, wer sich Filme und Serien in einer L2 anschaut, macht sprachliche Fortschritte (Dizon, 2021; Istrati, 2018; Mebarki, 2020; Muñoz et al., 2021; Peters & Muñoz, 2020; Safranj, 2015; Sherman, 2010). Die Frage nach der Art der Untertitel lässt sich vereinfacht mit der Passung an die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden beantworten: Sprachanfänger:innen profitieren am meisten vom Filmmaterial, wenn die Untertitel in ihrer L1 angezeigt

werden (Pujadas & Muñoz, 2019; Vanderplank, 2010). *Intermediate learners* mit ausreichenden Vorkenntnissen erzielen gute Fortschritte mit Untertiteln in der L2 und fortgeschrittene Lernende, wie wir sie auf der Sekundarstufe 1 meistens nicht antreffen, lernen dazu, selbst wenn keine Untertitel aktiviert sind (Pujadas & Muñoz, 2019; Vanderplank, 2010). Antworten auf die Frage, welche Sprachkompetenzen denn mittels Filmen und Serien gefördert werden können, liefert uns die Forschung ebenso: Verständnis, Vokabular, Grammatik, Aussprache, Rechtschreibung (Istrati, 2018; Mebarki, 2020; Muñoz et al., 2021; Pattemore & Muñoz, 2023; Peters & Muñoz, 2020; Pujadas & Muñoz, 2019; Rodgers & Webb, 2020; Safranj, 2015). Also eigentlich ziemlich viele der Ziele, welche der Lehrplan 21 für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe 1 vorsieht. Soweit so gut.

„Im Lehrplan 21 und den gängigen Lehrmitteln für die Fremdsprachen auf der Sekundarstufe 1 finden sich nur wenig Hinweise und Aktivitäten im Zusammenhang mit dem sogenannten Seh-Hörverstehen durch Filmmaterial. Die private Realität vieler Jugendlicher sieht hingegen anders aus.“

Fragen aus der Praxis

Interessierte Lehrpersonen mögen sich nun fragen: Bien! Okay! Wie aber kann ich nun Serien konkret in meinen Fremdsprachenunterricht einbauen? Wie oft? Wie lange dauern passende Sequenzen? Welches Filmmaterial eignet sich? Wie kann ich beurteilen, ob die sprachlichen Anforderungen der Serie geeignet für das Niveau meiner Schüler:innen sind? Welche Aktivitäten bieten sich an, um die verschiedenen Sprachbereiche zu fördern? Und vor allem: Wo finde ich einsatzbereites Unterrichtsmaterial? Leider lassen sich diese Fragen nicht so leicht und schnell beantworten, da die Forschung sich ja in den allermeisten Fällen nicht gerade mit der aktuellen Klasse und dem aktuellen Kontext beschäftigt und die Studienresultate daher nur eine Stossrichtung andeuten, vorsichtige Tipps so quasi. Bevor wir einige konkrete Forschungserkenntisse aus den letzten Jahren in diesem Bereich erläutern, hier also die kurze Antwort: Probieren geht über Studieren! Wahrscheinlich fahren die Lehrpersonen am besten, wenn sie mit einer informierten, aber forschend-neugierigen Haltung ihre eigene Mini-Studie im Klassenzimmer durchführen und sowohl das Film- wie auch das Unterrichtsmaterial und die Häufigkeit des Einsatzes mit Filmen und Serien selber auf ihren Klassenkontext anpassen. Ziemlich viel Arbeit also!

Antworten aus der Forschung

Zum Glück haben sich wissenschaftsversierte Lehrpersonen und praxisnahe Forschende bereits für viele dieser Fragen interessiert, sodass einige der Antworten bereits heute, und nicht erst in einigen Jahren, in aufschlussreichen, aber nicht für alle Lehrpersonen intuitiv zugänglichen Studienberichten vorliegen. Zum Beispiel: 85-95 % des Wortschatzes der gewählten Serie sollte den Jugendlichen bekannt sein, damit sie diese auch verstehen und Lernprozesse in den verschiedenen Bereichen stattfinden können (Durbahn et al., 2019; Noreillie et al., 2018). Betreffend möglicher Aktivitäten geben die Lesestudien von Pellicer-Sánchez et al. (2021), Peters (2012), Sonbul & Schmitt (2010) und Yang et al. (2017) Hinweise, welche auf das Medium Film übertragen werden können: Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Fragen, Definitionen, Lückentexte oder der Einbezug neuen Wortschatzes in eigene Texte begünstigen beispielsweise das explizite Lernen von neuem Wortschatz. Auf der Verständnisebene bieten sich Diskussionen über die Hauptfiguren und die Handlung an, etwa ausgehend von Bildern (Filmszenen) sowie Fragen (vgl. Chung & Huang; 1998; Herron, 1994; Peters, 2012; Taglieber et al., 1988). Ob es effizienter ist, die Schüler:innen mittels vorangestellten Aktivitäten und Übungen auf die Serie vorzubereiten oder besser die Zeit

„Wie aber kann ich nun Serien konkret in meinen Fremdsprachenunterricht einbauen? Wie oft? Wie lange dauern passende Sequenzen? Welches Filmmaterial eignet sich? Wie kann ich beurteilen, ob die sprachlichen Anforderungen der Serie geeignet für das Niveau meiner Schüler:innen sind? Welche Aktivitäten bieten sich an, um die verschiedenen Sprachbereiche zu fördern?"

Episode	K1 (%)	K2 (%)	K1 + K2 (%)
1	85.6	4.9	90.6
2	83.2	4.9	88.2
3	83.9	5.1	89.0
4	79.9	6.4	86.3
5	86.0	4.7	90.6
6	84.7	4.9	89.6
7	84.7	5.0	89.7
8	85.4	4.3	89.7
Mean	84.2	5.0	89.2
Median	84.7	4.9	89.7

Note: K1 beinhaltet die 1000 häufigsten französischen Wörter laut dem „Vocabprofile French"-Korpus, K2 die 2000 häufigsten Wörter. Darunter befinden sich Wörter wie *change, dehors, entrée, fou, surprise* und *voler.*

Table 1

Die Ansprüche an den in der Serie verwendeten Wortschatz wurden mittels Lextutor Vocabprofiler (Cobb, n.d.) geprüft.

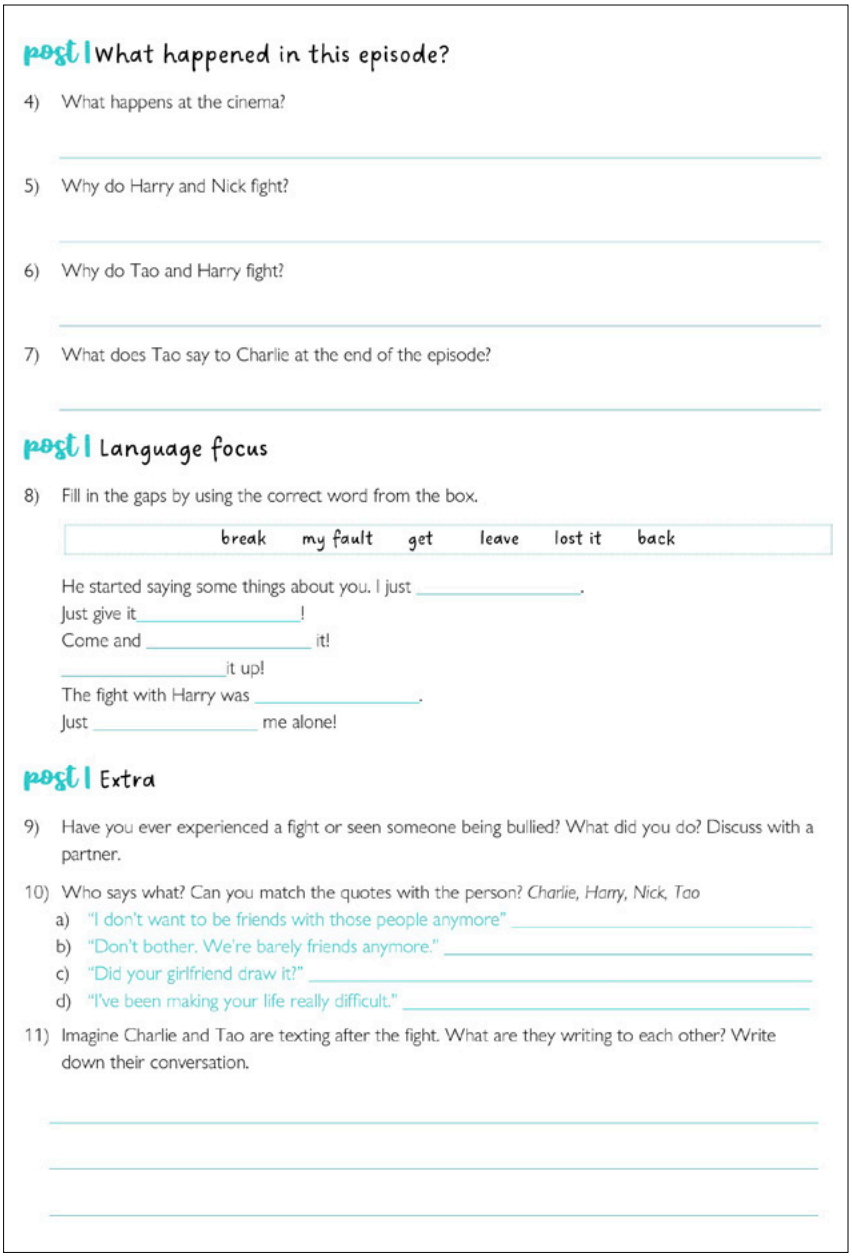
nach dem Film für ebendiese zu nutzen, oder sogar den Film an gewissen Stellen zu unterbrechen, dazu gibt es leider erst wenig Resultate. Zentral scheint, dass die Filmsequenz im Fremdsprachenunterricht nicht nur angeschaut, sondern sprachlich vor- und weiterbearbeitet wird, wobei einige Studien darauf hindeuten, dass die Filmnachbereitung eine wichtigere Rolle spielen könnte (Peters et al., 2009; Suter et al., 2025; Sinyashina, 2020). Was die Frage nach der Länge und der Häufigkeit des Einsatzes von Filmen und Serien anbelangt, gibt es meines Wissens leider noch keine Studie, welche dazu genaue Empfehlungen für die Praxis hätte. Wortschatzstudien haben jedoch gezeigt, dass ein Wort, das häufiger in der Episode vorkommt, auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gelernt wird und dass es von Vorteil ist, wenn das neue Wort kurz nacheinander wiederholt wird (Puimège & Peters, 2019; Rodgers & Webb, 2020). Zur Frage nach der Verfügbarkeit von aktuellem Unterrichtsmaterial zu spannenden Serien hat meine Recherche leider ins Leere geführt. Die Forschung hat meines Wissens diesbezüglich noch keine Studie veröffentlicht. Die Umsetzung bleibt somit vorerst Arbeit der Lehrpersonen.

Zum Beispiel «Heartstopper», ein Dreiakter zwischen Forschung und Praxis

Ein Beispiel aus der Praxis, inspiriert von den vielen, nicht immer eindeutigen Antworten der Forschung, wird nun im Folgenden vorgestellt. Die Autorin hat es mit ihrer eigenen Klasse durchgeführt. Den Auftakt hat die Praxis gemacht. Unter den Siebtklässlern wurden Ideen gesammelt, welche Serien sie sich für den Englischunterricht wünschten. Manche Vorschläge scheiterten an den empfohlenen Alterslimiten oder unpassenden Inhalten. Die Lehrperson ist schliesslich auf «Heartstopper» (Walters et al., 2022-present) gestossen, eine Serie, welche in Englischer Originalsprache auf Netflix verfügbar ist, deren Untertitel qualitativ passend sind, deren Episoden nicht zu lange dauern (ca. 25 Min.) und deren Inhalt für Jugendliche ab 13 Jahren interessant erscheint. Kontextspezifische Ansprüche und praktische Fragen haben also zum ersten Ergebnis geführt: Die Serie stand fest. Im zweiten Akt kommt die Forschung

ins Spiel. Sie soll überprüfen, ob die ausgewählte Serie auch sprachlich passend für die Zielstufe ist. Die Untertitel der gesamten ersten Staffel von «Heartstopper» (generiert durch Language Reactor) wurden mit Cobb's (n.d.) Lextutor analysiert. Sie entsprachen den von der Forschung festgelegten 85-95 % zielpublikumsgerechtem Wortschatz (d.h. der 1000-2000 meistfrequenten Wörter laut Noreillie et al., 2018), welche nötig sind, um das Verständnis zu gewährleisten (vgl. Table 1).

Als nächstes war wiederum die Praxis an der Reihe. Mit dem Vorwissen und den Interessen der Jugendlichen im Kopf wurden nach dem Sichten der Episoden (eine Art Vorbereitung, welche wohl nicht viele Lehrpersonen als arbeitsintensiv bezeichnen würden) passende Aufgaben für jede Episode erstellt. Da die Förderschwerpunkte in dieser Klasse in den Bereichen Verständnis, Mündlichkeit sowie *Language focus* (Wortschatz und Grammatik) lagen, enthielt das Unterrichtsdossier mündliche und schriftliche Verständnis- und Diskussionsfragen wie auch form-orientierte Übungen (z.B. Zuordnungsübungen, Bildbeschriftungen, Kreuzworträtsel, Gegenüberstellungen, Lückentexte, Übersetzungen, Reflexionsaufgaben, vgl. Beispiel Figure 1) wie auch Platz, um die Steckbriefe der Hauptfiguren zu ergänzen. Die Aufgaben im Dossier waren in die drei bekannten Schritte *pre, while* und *post* strukturiert, wobei der Fokus auf den *post activities* lag, also den Aufgaben, welche der Episode nachgelagert waren. Die Schüler:innen arbeiteten circa einmal pro Monat während einer Doppellektion mit der Serie «Heartstopper».



post | What happened in this episode?

4) What happens at the cinema?

5) Why do Harry and Nick fight?

6) Why do Tao and Harry fight?

7) What does Tao say to Charlie at the end of the episode?

post | Language focus

8) Fill in the gaps by using the correct word from the box.

break	my fault	get	leave	lost it	back

He started saying some things about you. I just _____.
Just give it _____!
Come and _____ it!
_____ it up!
The fight with Harry was _____.
Just _____ me alone!

post | Extra

9) Have you ever experienced a fight or seen someone being bullied? What did you do? Discuss with a partner.

10) Who says what? Can you match the quotes with the person? *Charlie, Harry, Nick, Tao*
   a) "I don't want to be friends with those people anymore" _____
   b) "Don't bother. We're barely friends anymore." _____
   c) "Did your girlfriend draw it?" _____
   d) "I've been making your life really difficult." _____

11) Imagine Charlie and Tao are texting after the fight. What are they writing to each other? Write down their conversation.

Figure 1
Beispiel aus dem Unterrichtsdossier «Heartstopper» für die Schüler:innen der Sekundarstufe 1

Forschung needs Praxis vs. Praxis meets Forschung

Was zeigt uns das vorgestellte Beispiel in Bezug auf die Zusammenarbeit, Verantwortlichkeiten und Abhängigkeiten zwischen Forschung und Praxis? Die kurze Antwort: Die eine geht nicht ohne die andere. Beide brauchen sich, um sich weiterzuentwickeln. Im Idealfall ergibt sich die Fragestellung aus einem echten Bedürfnis der Praxis (vgl. *interest* laut Udry, 2024). Aufgabe der Forschung ist es dann, Antworten zu finden und in verständlicher Terminologie zurückzumelden, optimalerweise verbunden mit

„Viele Lehrpersonen haben mangelndes Interesse, keine Zeit oder manchmal auch fehlendes Wissen, mit Statistiken vollgespickte Forschungsergebnisse zu lesen. Was die meisten Lehrpersonen interessiert, sind praktische Hinweise in gut verständlicher Sprache."

einer kontextspezifischen Beratung, sodass die Praxis sich entsprechend weiterentwickeln kann – der sogenannten *usability* (Benutzerfreundlichkeit) laut Udry (2024). Der längerfristig nährende Loop der Zusammenarbeit endet nicht hier. Die Praxis sollte anschliessend Zeit und Ressourcen finden, die rückgemeldeten Vorschläge im Unterricht umzusetzen und auszuprobieren. Im nächsten Dialog berichtet die Praxis der Forschung von den gemachten Erfahrungen. Im Beispiel „Heartstopper" waren die Schüler:innen beispielsweise motivierter, die *post activities* zu lösen, denn für die *pre activities* waren sie mehrheitlich zu neugierig und ungeduldig, wie die Serie denn nun weitergehe. Daraus wiederum ergeben sich im Optimalfall interessante Forschungsfragen, welche wiederum zurück in die Praxis gespiesen werden, beispielsweise betreffend Motivation, Nützlichkeit und Art der Aufgaben. Und so weiter. Und so fort.

In dieser idealtypischen Loop gibt es jedoch einige Schwierigkeiten, welche den harmonischen Austausch beeinträchtigen können. Als Erstes sei hier der Zugang der Forschung zur Praxis bzw. interessierten Schulen, Lehrpersonen und Klassen erwähnt (vgl. Thomas, 2025), denn selten finden sich Praxis und Forschung in ein- und derselben Person wieder. Der Erstkontakt mit der Praxis wird erschwert durch kantonale und regionale Bedingungen sowie schulische Richtlinien, meist in Bezug auf Datenschutz oder aus Angst vor Überlastung der Lehrpersonen und Klassen durch grössere und kleinere Forschungsprojekte. Die Folge ist, dass viele interessante Fragestellungen somit nur schwer oder gar nicht in der Praxis untersucht werden können, was bedeutet, dass die *credibility* (Glaubwürdigkeit, vgl. Udry, 2024) vernachlässigt wird. Ein zweiter «Schlüsselmoment», welcher aus meiner Sicht zentral ist für eine gelingende Zusammenarbeit, ist die Phase nach Abschluss des Forschungsprojektes: Die Resultate sind aufbereitet und werden idealerweise der Praxis zurückgemeldet. Und dann? Niente. Nada. Fertig. Punkt. Schluss. Doch: Genau dort könnte die nächste Loop beginnen. Erkenntnisse und aus der Forschung abgeleitete didaktische Implikationen sollten die Chance verdient haben, wiederum in der Praxis ausprobiert zu werden. Und die praktischen Erfahrungen wiederum könnten wertvolle Rückmeldungen an die Forschung liefern, in welcher Form auch immer. Und somit wäre der Dialog am Laufen. Doch genau hier gibt es einen dritten, delikaten Moment: Die Art oder Sprache, in welcher die Forschung der Praxis die Erkenntnisse rückmeldet (vgl. Cordingley, 2008). Viele Lehrpersonen haben mangelndes Interesse, keine Zeit oder manchmal auch fehlendes Wissen, mit Statistiken vollgespickte Forschungsergebnisse zu lesen. Was die meisten Lehrpersonen interessiert, sind praktische Hinweise in gut verständlicher Sprache. Kurze Zusammenfassungen, wie sie beispielsweise oasis-database.org zur Verfügung stellt, oder vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik in Aus- und Weiterbildung können hier möglicherweise zum Abbau von Hürden und zur Stärkung der Rolle als forschende Lehrperson beitragen. Eine weitere Möglichkeit ist der Weg über die Lehrmittel und die Unterrichtsmaterialien selbst. Wenn die Autor:innen dieser Materialien bereits sehr aktuelle Forschungserkenntnisse in ihren Publikationen berücksichtigen, laufen diese quasi «didaktisiert» in die Praxis zurück. In unserem Fall würde dies bedeuten, dass die gängigen Lehrmittel beispielsweise möglichst aktuelle Filme und Serien als Inputtexte und entsprechend lernförderliche Begleitaktivitäten einbeziehen würden.

Rezeptideen für Annäherungsversuche

Um diesen drei delikaten Momenten entgegenzuwirken, wäre es wünschenswert, wenn es vermehrt niederschwellige Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit praktischen und forschenden Anteilen gäbe, beispielsweise Unterrichtsentwicklungsgefässe im Unterrichtsteam, in der Schule selber, im Schulkreis, sodass sich Praxis und Forschung auf Augenhöhe und anwendungsorientiert begegnen können, also «accessible» werden (vgl. Cordingley, 2000; Udry, 2024). Eine weitere Möglichkeit wäre, eigene Unterrichtsentwicklungsprojekte im Rahmen einer Weiterbildung von Fachpersonen mit Forschungskompetenzen begleiten zu lassen. Schliesslich würden sicherlich auch der Auf- und Ausbau längerfristiger Zusammenarbeitsgefässe zwischen praxisorientierten Schulen und forschungsversierten Ausbildungs-/Weiterbildungsstätten zum nährenden Dialog zwischen Praxis und Forschung beitragen. Auf dass die praxisinteressierten und -orientierten Forschenden und die forschungsinteressierten und -bewanderten Praktiker:innen zunehmen und sich gemeinsam für die Weiterentwicklung unterrichtsrelevanter Themen einsetzen!

„Es wäre wünschenswert, wenn es vermehrt niederschwellige Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit praktischen und forschenden Anteilen gäbe, beispielsweise Unterrichtsentwicklungsgefässe im Unterrichtsteam, in der Schule selber, im Schulkreis, sodass sich Praxis und Forschung auf Augenhöhe und anwendungsorientiert begegnen können."