

Dossier: Medien- und Sprachkompetenz im Niederländischunterricht

Untertiteln als interlinguale Lernaufgabe zur beiläufigen Wortschatzerweiterung

Neue, evidenzbasierte Zugänge zu audiovisuellen Medien im schulischen Fremdsprachenunterricht Niederländisch

Lukas Urbanek

1. Einleitung

Audiovisuelle Materialien werden generell gerne im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, da sie Lernende motivierend an die Sprache und die Kultur(en) des Zielsprachenlandes heranzuführen können (Sánchez-Auñón et al., 2023). Aus sprachwissenschaftlicher Sicht gilt für die Sprache in audiovisuellem Input, dass sie realitätsnah ist und als „i+1“-bezeichnet werden kann, also normalerweise immer etwas oberhalb dem aktuellen Sprachstand (*interlanguage*) von Lernenden verortet ist. Dies geht auf Krashens (1982) Input-Hypothese für das Sprachenlernen zurück (siehe z. B. Muñoz, 2022). Die Sprachverarbeitung in audiovisuellem Input erfordert mehr als nur sprachliche Kompetenz. Audiovisuelle Medien enthalten extralinguistische Informationen wie Gestik, Mimik und Körperhaltungen der Filmfiguren, die das sprachliche Verstehen erleichtern können. Andere, den multimodalen Charakter von audiovisuellem Input hervorhebende Konzepte wie die *Bilingual Dual Coding Theory* (Paivio, 2014) und die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Mayer, 2014; Mayer et al., 2020) werden ebenfalls mit audiovisuellem Input in Verbindung gebracht. Laut dieser Theorien unterstützt die audiovisuelle Multimodalität die kognitive Verarbeitung neuer Informationen, da mehrere Kanäle in Form von Audio, Video und gegebenenfalls Bildschirmtext sich gegenseitig verstärken können (z. B. Kanellopoulou et al., 2019; Montero Perez, 2022; Muñoz, 2022). Bezogen auf den Niederländischunterricht wird es Lehrkräften aufgrund von sprachlichen Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen, Niederländischen und Englischen ermöglicht, niederländischsprachigen audiovisuellen Input schon zu Beginn des Spracherwerbsvorgangs zu verwenden und eine steile Lernprogression zu planen (Wenzel, 2016). Dies sind nur einige der Gründe, weshalb ich mich im Rah-

men meiner Promotionsforschung mit audiovisuellem Input, genauer gesagt mit Filmuntertiteln, befasste.¹

Der Einsatz von Untertiteln bei der Rezeption audiovisuellen Inputs wird schon seit den 1980er Jahren für das Sprachenlernen diskutiert (Incalcaterra McLoughlin, 2018) und wurde auch im Rahmen meiner Promotionsforschung in einer Teilstudie mit insgesamt fünf Untertitelkonditionen und unter Rückgriff auf circa 300 Lernende bezogen auf das Inhaltsverstehen und die beiläufige Wortschatzerweiterung mit Tests und Fragebögen in seiner Wirksamkeit erforscht. In diesem Beitrag soll jedoch eine andere, ebenfalls auf die Wortschatzerweiterung bezogene Teilstudie vorgestellt werden, in der deutsche Untertitel von etwa 130 Lernenden an mehreren Schulen in NRW und Niedersachsen im Kontext des Niederländischunterrichts interlingual – das heißt ausgehend von der niederländischen Audiospur – produziert beziehungsweise modifiziert wurden. Dieses Verfahren wird von Talaván (2010) als „Subtitling as a Task“ bezeichnet.² „Subtitling as a Task“ involviert die Lernenden durch die sprachliche Übertragung des verbalen Soundtracks stärker in den fremdsprachigen Lernprozess als die bloße Hinzuschaltung von Untertiteln bei der audiovisuellen Rezeption, weshalb Talaván Zanón (2006, S. 43) davon ausgeht, dass das Wortschatzlernen effizienter ist, „when subtitles are used not in a passive but in an active mode, being the students themselves the ones who create them“. Nicht nur wegen des vermuteten Effektivitätsschubs und der Neuartigkeit fokussiere ich mich in diesem Beitrag auf „Subtitling as a Task“, sondern auch deshalb, weil es mit mehreren Prinzipien beziehungsweise zu fördernden Kompetenzen des Niederländischunterrichts in Verbindung gebracht werden kann. Dies lege ich im Folgenden anhand des aufgabenbasierten Lehrens und Lernens, des Umgangs mit digitalen Medien und der Sprachmittlungskompetenz dar.

2. Potenziale des aktiven Untertitels für den Niederländischunterricht

Das aufgabenbasierte Lehren und Lernen (auf Englisch *Task-Based Language Teaching*; TBLT) ist ein zentrales Prinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts und wird im Fach Niederländisch spätestens ab dem zweiten Lehrjahr nach einer formbezogeneren Spracherwerbsphase eingesetzt (Wenzel, 2018). Es

1 Urbanek, L. (2025). *Audiovisuelle Translation und Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Untertitel(n) und das evidenzbasierte Potenzial im Kontext des Niederländischen als Zielsprache* (Dissertation). Universität Münster. Publikationsserver der Universität Münster (miami.kurzelinks.de/qiar)

2 Die Fokussierung des Wortschatzerwerbs durch das aktive Untertiteln stellt eine Einschränkung des Erkenntnisinteresses der Teilstudie dar. Es ging neben dem beiläufigen Wortschatzerwerb auch noch um einen Vergleichsversuch zwischen den Teilstudien zum Einsatz von Untertiteln bei der Rezeption audiovisuellen Inputs und zu „Subtitling as a Task“, um den Umgang der Lernenden mit dem gesprochenen Dialog in ihren Untertiteln und um die globale und auf konkrete Teilaspekte bezogene Wahrnehmung der Lernaufgabe zum Untertiteln durch die Lernenden und ihre Lehrkräfte.

soll die Lernenden dazu befähigen, die Zielsprache in einer möglichst realitätsnahen, situativen Lernaufgabe mit Anfang, Mittelteil und Schluss zu verstehen, zu produzieren und mit anderen Lernenden zu interagieren und somit Bedeutungen auszuhandeln (*Pre-, During- und Post-Phase*) (East, 2021; Nunan, 2004). Neben Authentizität und Produktorientierung der Lernaufgabe ist es auch wichtig, dass diese beiläufige Sprachlernprozesse auslöst (Thonhauser, 2010). Eine umfassende Meta-Analyse ergab einen starken Effekt der authentischen, bedeutungsorientierten Implementierung von *Task-Based Language Teaching* für das Sprachenlernen (Bryfonski & McKay, 2019).

Für das aktive Untertiteln demonstrierte Ragni (2018) die Kompatibilität mit sechs zentralen TBLT-Kriterien, was gleichzeitig für die Einsetzbarkeit im Niederländischunterricht spricht: Die aktive Untertitelung (1) ist relativ unstrukturiert, da die Lernenden wählen können, welche sprachlichen Ressourcen sie verwenden möchten (die Lehrkraft gibt die Richtung vor, in der die Untertitelung erfolgt), (2) ist eine bedeutungsorientierte Aktivität mit einer klaren Informationslücke zwischen der audiovisuellen Quelle und dem Ziel (z. B. in Bezug auf den Grad der Vertrautheit des Wortschatzes) und (3) beinhaltet reale Prozesse des Sprachgebrauchs, da die Profession des Untertitlers beziehungsweise der Untertitlerin den Lernenden in abgespeckter Form erfahrbar gemacht wird. Darüber hinaus beinhaltet die aktive Untertitelung (4) rezeptive und produktive Fähigkeiten, (5) sie erfordert mehrere kognitive Prozesse, zum Beispiel die Fähigkeit der Lernenden, ihre Hörfähigkeiten mit ihrer Fähigkeit, Zeichen aus dem visuellen Input zu lesen und zu interpretieren, zu kombinieren und (6) sie hat ein klares kommunikatives Ergebnis, nämlich die semiprofessionellen Untertitel, die Rezipierenden ohne Kenntnis der Originalsprache Zugang zum audiovisuellen Clip gewähren (Ragni, 2018).

Im fachübergreifenden „Orientierungsrahmen Medienbildung“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020) und im „Medienkompetenzrahmen“ (Medienberatung NRW, 2020) werden sechs konkrete Kompetenzbereiche genannt, die Schülerinnen und Schüler „für einen selbstbestimmten, kritischen und souveränen Umgang mit Digitalen [sic] Medien [...] erwerben sollten“ (Biermann & Verständig, 2022). Nahezu alle dieser Kompetenzbereiche lassen sich auf die aktive Untertitelung von audiovisuellem Input übertragen, was ich exemplarisch anhand des Medienkompetenzrahmens (Medienberatung NRW, 2020) und den Kompetenzbereichen „Bedienen und Anwenden“, „Produzieren und Präsentieren“, „Analysieren und Reflektieren“ und „Problemlösen und Modellieren“ zeige.

Im Kompetenzbereich „Bedienen und Anwenden“ sollen Jugendliche digitale Werkzeuge für die Videobearbeitung zielgerichtet anwenden können und zur Untertitelerstellung ist die Auseinandersetzung mit entsprechender Software und deren Funktionsumfang unentbehrlich (u. a. Hinzufügen von Text zum bewegten Bild, Wiederholen und Pausieren einer Videosequenz, etc.). Der Kompetenzbereich „Produzieren und Präsentieren“ knüpft daran an und beinhaltet die Erarbeitung von Videoprodukten mit einer Präsentation sowie einer kriteriengeleiteten Beurteilung (Medienberatung NRW, 2020). Beim Untertiteln entsteht ein konkretes Produkt mit einem visuellen, auditiven und textuellen

Kanal, das mit anderen Personen geteilt und evaluiert werden kann (Talaván, 2010). Gerade durch die starke Einbindung der Lernenden in den aktiven Untertitelungsprozess können sie die Bedeutung der fertigen Untertitel als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe reflektieren, denn Untertitel gewähren sowohl Menschen mit fehlenden rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen im Falle von fremdsprachigen Filmen als auch solchen mit Hörbeeinträchtigung Zugang zum audiovisuellen Input und sind somit Garant für Barrierefreiheit. Dieser angestoßene Reflexionsprozess über die gesellschaftliche Relevanz von Untertiteln ist im Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ verankert (Medienberatung NRW, 2020). Automatische Untertitel, die sich beispielsweise mit *YouTube* generieren lassen, können im Kompetenzbereich „Problemlösen und Modellieren“ (Medienberatung NRW, 2020) als Anlass für ihre manuelle Verbesserung nach vorhergehender Reflektion über die größtenteils mangelhafte Qualität genutzt werden. Sprachlich gesehen bietet die Nutzung von automatisch generierten Untertiteln beim Untertitelungsprozess im Fremdsprachenunterricht großes Potenzial, da man sich „in dem Moment, in dem man einen Untertitel bewertet und misslungen findet, tatsächlich mit der sprachlichen Problematik auseinander[setzt] und [...] vorhandenes Sprachwissen festig[t]“ (Jüngst, 2011; siehe auch Berthele & Udry, 2023).

Nicht zuletzt ist das Übersetzen in die Ausgangssprache der Lernenden oder von ihr ausgehend mit der terminologischen Wende hin zur Sprachmittlung nach einer längeren Zeit des Misstrauens wieder in ruhigeres Fahrwasser gelangt (Rösler, 2015), da Übersetzungsaktivitäten in kommunikative Kontexte eingebettet werden und dies das Sprachenlernen nachweislich fördert (Europäische Kommission, 2013). Die Sprachmittlung im deutschen Schulkontext beinhaltet die informationsverdichtende Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere bei konsequenter Beachtung der Situation und der adressierten Personen (Reimann, 2016). De Florio-Hansen (2013) weist darauf hin, dass „Bild- und Tondokumente, auch in der Kombination von Text – Bild – Ton, bei sprachmittelnden Aktivitäten [...] zu kurz kommen“. Die Untertitelerstellung adressiert dies, da es sich beim Ausgangstext um nicht-didaktisiertes audiovisuelles Material ohne vorgegebene Vokabelhilfen handelt. Auch signalisieren Rössler und Schädlich (2019), dass schulische Sprachmittlungsaufgaben zum Teil „als hochgradig artifiziell“ wahrgenommen werden, was sich beispielsweise in situativen Aufgabenstellungen widerspiegelt, die mit „Stell dir vor, du hast einen niederländischen Freund, der [...] nicht genau versteht...“ beginnen. Die interlinguale Untertitelerstellung vom Niederländischen ins Deutsche kann dem entgegenwirken, da der Ausgangstext real existierenden Personen zugänglich gemacht werden kann, die kein Niederländisch verstehen.

Die limitierte Länge und Anzeigedauer von Bildschirmtext sorgt für eine Verdichtung des gesprochenen Wortes, sodass dem eingeschränkten Lesetempo von rezipierenden Personen Rechnung getragen wird (Adressatenorientierung) (u. a. Bobadilla-Pérez & Carballo de Santiago, 2022; Kaunzner, 2016; Schröpf, 2013; Talaván Zanón, 2006). Dorst und Lindenburg (2020) fassen dies im „Handboek Vreemdetalendidactiek“ folgendermaßen zusammen:

Ondertitelopdrachten zijn de perfecte manier om te zien of leerlingen de essentie uit een tekst kunnen halen en die essentie duidelijk en beknopt kunnen samenvatten en herformuleren [...]. De beperking van 35 tekens per regel zorgt ervoor dat er veel taalcreativiteit gevraagd wordt. [...] De omzetting van gesproken naar geschreven taal bij ondertiteling zorgt er ook voor dat leerlingen zich bewust worden van de kenmerken van gesproken taal – zoals grammaticaal onvolledige zinnen, onafgemaakte zinnen, tussenwerpsels – en leren hoe ze deze kenmerken van gesproken taal kunnen omzetten in geschreven taal (Dorst & Lindenburg, 2020).

Lertola (2019) und Ragni (2018) ergänzen, dass die Lernenden Zielsprachenwörter während des aktiven interlingualen Untertitels immer wieder mit Wörtern der Ausgangssprache abgleichen. Diese kontrastiven Assoziationen kommen der Sprachbewusstheit der Lernenden und damit ihrem Spracherwerb zugute. Das aktive Untertiteln adressiert auch das in den Curricula wichtige interkulturelle Orientierungswissen: Die interlinguale Untertitelung muss „an die Zielkultur angepasst werden, was auch das Erkennen potenzieller kulturbedingter Missverständnisse abverlangt, sei es auf verbaler, paraverbaler oder nonverbaler Ebene“ (Kaunzner, 2016).

3. Bisherige Forschung, Zielsetzungen und Fragestellungen zur beiläufigen Wortschatzerweiterung

Beim Blick auf bestehende empirische Studien zum aktiven interlingualen Untertiteln fällt auf, dass die Erforschung des Wortschatzes dominiert und für diesen nahezu immer eine signifikante Erweiterung festgestellt wurde. Diese Feststellung beruht in den meisten Studien auf der Testung ausschließlich einer Lerngruppe, die Untertitel zum audiovisuellen Input erstellte, es gibt aber auch einige wenige Studien, die auf einen direkten Vergleich zwischen dem aktiven Untertiteln und alternativen Aktivitäten abzielten und dem Untertiteln eine lernförderlichere Wirkung bescheinigten (Beltramello, 2019; Bravo, 2008; Lertola, 2012, 2013, 2019; Marzban & Zamanian, 2015; Nicora, 2021; Torralba-Miralles, 2020; Wang & Díaz Cintas, 2022). Teilweise wird auch von einem geschärften Bewusstsein der Lernenden für diese Wortschatzerweiterung sowie von einer gesteigerten Kompetenz im Umgang mit lexikalischen Formen berichtet (Bravo, 2008; Lertola, 2019). In einer Pilotstudie berichteten einige wenige Studierende jedoch von einem Ungleichgewicht zwischen dem Aufwand für die Aufgabenerledigung und dem daraus gezogenen Nutzen (Wang & Díaz Cintas, 2022).

Die bisherige Dominanz der Erforschung des Wortschatzerwerbs kann darauf zurückgeführt werden, dass die Wortschatzgröße die globalen Sprachkenntnisse von Lernenden weitestgehend reflektiert beziehungsweise mit diesen korreliert (Alderson, 2005) und zuverlässiger operationalisiert werden kann als andere Aspekte der Sprachkompetenz (Danan, 2015). Ohne Wortschatzwissen sind weder Sprachrezeption noch Produktion möglich (siehe u. a. Nation, 2001;

Schmitt, 2000). Deswegen steht Wortschatzerwerb auch in meiner hier präsentierten Teilstudie im Vordergrund.

Bisher war in nahezu allen Studien Englisch die Ausgangs- oder Zielsprache (kombiniert mit romanischen Sprachen) in akademischen Lernkontexten mit relativ übersichtlichen Stichprobengrößen, was die Zuverlässigkeit von Schlussfolgerungen einschränkt (oft $n < 40$) (Lertola, 2019; Soler Pardo, 2022; Wang & Díaz Cintas, 2022). Zudem wurden in bisherigen Studien zur Wortschatzerweiterung meist nur wenige lexikalische Elemente eindimensional – das heißt nur eine Wortschatzwissensdimension betreffend (Form-, Bedeutungserkennung oder Bedeutungserinnerung) – getestet (Lertola, 2019).

Durch die Betrachtung des schulischen Niederländischunterrichts der Sekundarstufen I und II (ab Jahrgangsstufe 7) in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen mit etwa 130 Lernenden habe ich dem Forschungsdesiderat von Lertola (2019) nach einer Involvierung von „[d]ifferent profiles of learners“ Rechnung getragen. Im Zuge dessen habe ich eine zeitlich und curricular kompatible Lernaufgabe konzipiert und – begleitet von Tests zu mehreren Ebenen des lexikalischen Wissens – in den Niederländischunterricht integriert, um die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- RQ1 (Testdaten): Sorgt die Intervention (die Durchführung der Lernaufgabe) lerngruppenübergreifend und innerhalb aller teilnehmenden Lerngruppen nachweislich für eine unmittelbare inzidentelle Wortschatzerweiterung?
- RQ2 (Perzeptionsdaten): Nehmen die Lernenden eine durch die Lernaufgabe herbeigeführte Erweiterung ihres Wortschatzes sowie eine Verbesserung anderer Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz wahr?

4. Methode

Für die Durchführung der Lernaufgabe zum aktiven Untertiteln (als aufgabenbasierte Intervention) wählte ich den 22-minütigen Kurzfilm „Alles mag“ des Regisseurs Steven Wouterlood (2014), dessen Sprechtempo mit durchschnittlich 98.25 Wörtern pro Minute recht langsam ($min=37$, $max=146$, $SD=34.18$) und dessen Wortschatz überwiegend auf dem A1-/A2-Sprachniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu verorten ist (ermittelt mit *NT2Lex*; Tack et al., 2018). Im Kurzfilm wird das Karnevalsfest in Brabant aus der Perspektive des Schülers Tygo behandelt, wodurch den Lernenden die Gelegenheit geboten wird, sprachmittlerisch „die Perspektive des Adressaten einzunehmen und zu überlegen, was tatsächlich relevant und ggf. fremd und anders ist“ (Kolb, 2022). „Alles mag“ wurde in drei Phasen behandelt, wofür ich in etwa sieben Unterrichtsstunden à 45 Minuten einplane (Prä-Aktivitäten, Hauptaufgabe & Post-Aktivität).

Im Rahmen der etwa zwei Unterrichtsstunden umfassenden Prä-Aktivitäten wurde den Lernenden zunächst die Eröffnungsszene des Kurzfilms mit qualita-

tiv hochwertigen deutschen Untertiteln gezeigt, in der sie typische Merkmale von Untertiteln erkennen sollten (z. B. maximal zwei kurze Zeilen, Bildschirmdauer von in der Regel 1-2 Sekunden, paralleles Erscheinen mit den entsprechenden Dialogen, Informationsreduktion und Segmentierung; Talaván et al., 2024). Exemplarische Unterschiede zwischen dem Dialog und den deutschen Untertiteln wurden anschließend im Plenum besprochen: In einer Szene, in der zwei Jungen sich kurz über das Thema von Tygos Präsentation austauschen („Waar gaat dit over? – Over carnaval, dat zie je toch, schele!“; 00:01:13-00:01:18 im Kurzfilm), steht zum Beispiel „Worum geht’s? – Karneval, bist du blind?“ in den Untertiteln und so sollte den Lernenden bewusstwerden, dass eine wortwörtliche Untertitelung oftmals keine Option ist (*„Über Karneval, das siehst du doch, du Schieler!“).

Zur Einführung in den zu untertitelnden Ausschnitt (00:03:11-00:11:00 im Kurzfilm) wurde dieser im Plenum mit deutschen Untertiteln betrachtet, die automatisch von *YouTube* erstellt wurden. Ausgehend von der zuvor gemachten Bekanntschaft mit typischen Untertitelmerkmalen sollten die Lernenden während dieser zweiten Rezeptionsaktivität erkennen, dass automatische, unter Rückgriff auf künstliche Intelligenz maschinell erstellte Untertitel im Vergleich zu manuell erstellten aufgrund ihres wortwörtlichen Charakters und weiteren sprachlichen und formalen Abweichungen durchgängig „less than perfect“ (Danan, 2015) sind. Um eine Sensibilisierung für die Unausgereiftheit von künstlicher Intelligenz zu forcieren, wurden einige Beispiele aus dem automatisch untertitelten Filmausschnitt im Plenum diskutiert, unter anderem: „De Brassband is de muziekgroep van het dorp. Het bestaat uit: Grote trom, bekken, snaardrums, althoorns, trompetten en nog veel meer.“ (00:00:00-00:00:13 im Kurzfilmausschnitt). Dieser Dialog wurde maschinell folgendermaßen untitelt: „die BHs sind deine Musikgruppe davon Dorf es besteht aus einer großen trommel, Schnäbel, kleine Trommeln, Autos, Trompeten und viele See“. Dieses Muster zieht sich durch den gesamten 8-minütigen Ausschnitt, sodass für die Lernenden ein authentischer Anlass gegeben war, die maschinellen Untertitel in Kleingruppen zu überprüfen, zu verbessern und gegebenenfalls zu ergänzen.

Die Hauptaufgabe bestand darin, die Überprüfung, Verbesserung und Ergänzung der maschinell erstellten *YouTube*-Untertitel mit dem Untertitelungsprogramm *Subtitle Horse* vorzunehmen.³ Hierfür bekamen die Lernenden ein Arbeitsblatt mit Vorgabe der Situation (Mitarbeit in einem Übersetzungsbüro) und der Adressierten (an „Alles mag“ Interessierte ohne Niederländischkenntnisse) (siehe Abbildung 7 im Appendix für das Arbeitsblatt mit Aufgabenstellung). Die Hauptaufgabe wurde ausgehend von der zur Verfügung gestellten Videodatei und einer die *YouTube*-Untertitel enthaltenden Untertiteldatei lerngruppenintern in Dreiergruppen durchgeführt. Gruppenarbeit wurde als Sozialform gewählt, da die Kollaboration von Lernenden laut Sambanis (2022)

3 *Subtitle Horse* wurde gewählt, weil das Programm kostenlos und ohne Installation gestartet werden kann. Zudem kann man sich mithilfe von Tutorials leicht einarbeiten.

eine der wesentlichen Gelingensbedingungen beim Umgang mit neueren Technologien im Fremdsprachenunterricht ist. Hierbei durften von der Lehrkraft bereitgestellte Ressourcen wie wortwörtliche niederländische Dialogtranskripte als Scaffolding-Material zur Überbrückung von Hörverstehensschwierigkeiten und Online-Wörterbücher bedarfsgerecht verwendet werden (zur Notwendigkeit hierfür siehe u. a. Torralba-Miralles, 2020). Während sich die Lernenden aktiv und kollaborativ mit dem Ausschnitt des niederländischen audiovisuellen Inputs und mit der sprachlich und kulturell adäquaten Übertragung ins Deutsche beschäftigten, kam der Lehrkraft die Aufgabe zu, „diese Lern- und Arbeitsprozesse [...] zu unterstützen und zielführend zu begleiten“ und die Lernenden darauf hinzuweisen, „dass weniger ein perfektes Endprodukt das übergeordnete Lernziel sein muss, als vielmehr die vielen Zwischenschritte im Untertitelungsprozess den Lernenden wertvolle Einsichten und Erkenntnisse über die Funktion und Struktur der Sprache geben“ (Kaunzner, 2016).

Für die Übertragung aus dem Niederländischen in die Ausgangssprache entschied ich mich, weil Sprachmittlungsaufgaben so gestaltet sein sollten, dass alle Lernenden Erfolgserlebnisse haben, was bei der Übertragung in die Ausgangssprache eher der Fall ist (Liedke-Göbel, 2016). Ausgehend von einer heterogenen Stichprobe mit Lerngruppen verschiedener Sprachniveaus sollte auf diese Weise der angenommenen „Kluft zwischen der vergleichsweise hohen Verstehenskompetenz und der noch eingeschränkten Produktionsfähigkeit“ (Wenzel, 2016) Rechnung getragen werden. Eine Momentaufnahme des aktiven Untertitels in zwei Kleingruppen ist in Abbildung 1 zu finden.



Abbildung 1: Momentaufnahme zweier Kleingruppen bei der Untertitelung mit „Subtitle Horse“

Abschließend musste jede Kleingruppe während der etwa eine Unterrichtsstunde umfassenden Post-Aktivität mithilfe eines Feedbackformulars eine kriteriengeleitete Rückmeldung zu den Untertiteln einer anderen Kleingruppe geben. Das Formular enthielt eine Skala mit acht Statements und jeweils drei mit Emojis angedeutete Ausprägungen (*eens*, *neutraal*, *oneens*), die sich auf die Verbesserung der maschinell generierten Untertitel, die sinngemäße Inhaltswiedergabe, die Lesbarkeit, die Synchronizität, die Berücksichtigung des deutschen

Zielpublikums und die Einhaltung von Formalia (u. a. maximal 2 Zeilen pro Sequenz) beziehen. Ergänzend gab es noch zwei offene Textfelder zur qualitativen Rückmeldung guter und verbesserungswürdiger Aspekte.

Umrahmt wurde die Lernaufgabe (Intervention) von Aktivitäten zur Begleitforschung, und zwar im Prätest-Posttest-Design. Dies bedeutet, dass zur empirischen Bestimmung der Effektivität der Intervention vor der Durchführung ein Prätest zum Wortschatz herangezogen wurde (+ Hintergrundfragebogen zu demografischen Daten), gefolgt von einem randomisierten Posttest zur Messung desselben Wortschatzkonstrukts (+ abschließender Fragebogen mit Items zur Lernwahrnehmung im Skalenformat). Um intentionales Lernen zu verhindern, wurde der Posttest nicht angekündigt (Hulstijn, 2012). Im Prä- und Posttest ist insgesamt niedrigfrequenter Zielwortschatz aus dem Input enthalten, der für die deutsche Untertitelung beachtet werden musste. Während alle Zielwortschatzitems auf die Formerkennung getestet wurden (d.h. „Hast du die niederländische Wortform schon einmal gesehen/gehört?“ – „Ja/Nein“), wurden die Zielwortschatzitems für die Testung der Bedeutungserkennung (d.h. „Wähle die korrekte Übersetzung der niederländischen Wortform aus vier Optionen aus.“) und der Bedeutungserinnerung (d.h. „Schreibe ein Synonym, eine Umschreibung oder eine Übersetzung für die niederländische Wortform auf.“) aus praktischen Gründen aufgesplittet. Die Form-/Bedeutungserkennung und die Bedeutungserinnerung stellen die drei der vier am häufigsten getesteten Wissensdimensionen des Wortschatzes in der Forschung zum audiovisuellen Input im Fremdsprachenunterricht dar (Montero Perez, 2022), weshalb ich sie berücksichtigte (siehe Abbildung 8 im Appendix für eine exemplarische Visualisierung des Wortschatztests).

Die von mir rekrutierte Stichprobe setzte sich zusammen aus 128 Lernenden elf verschiedener Lerngruppen, die von ihren regulären Lehrkräften begleitet wurden (7x NRW & 4x Niedersachsen).⁴ Die Lernenden waren im Durchschnitt 15.51 Jahre alt ($min=12$, $max=19$, $SD=1.34$) und vorrangig weiblich (weiblich $n=84$, 65.63%; männlich $n=41$, 32.03%; divers $n=3$, 2.34%). Sie lernten 2.77 Jahre Niederländisch ($min=1$, $max=6$, $SD=1.84$), was sich in einem durchschnittlichen *LexTALE*-Score von 55.46% widerspiegelt ($min=38.75$, $max=73.75$, $SD=6.63$) und somit in etwa mit einem A2/B1-Sprachniveau korrespondiert (Lemhöfer & Broersma, 2012).⁵ Nur eine Person hatte Erfahrung mit dem aktiven Untertiteln. Eine genauere Übersicht der demografischen Daten sortiert nach Lerngruppe findet sich in Tabelle 1. Ich habe mich dafür entschieden, die Teilstudie in regulären Niederländischkursen außerhalb eines

4 Insgesamt wurden 210 Lernende über den Hintergrundfragebogen erfasst, die jedoch nicht alle Tests und Fragebögen ausfüllten. Die Dropout-Rate im Schulsetting ist laut Mackey und Gass (2021) oftmals hoch.

5 *LexTALE* ist ein validierter Test zur Messung des Wortschatzumfangs im Niederländischen. Er gibt aufgrund seiner Korrelation mit anderen Bereichen der Sprachfertigkeit Aufschluss über das allgemeine Sprachniveau der Versuchspersonen auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Laborsettings durchzuführen, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf natürliche Fremdsprachenlernsettings zu erhöhen (ökologische Validität; siehe Rogers & Révész, 2019).

Lerngruppe	Bundesland	Schulform	Sekundarstufe	Jahrgangsstufe	Alter		Lernjahre NL		LexTALE NL	
					M	SD SE	M	SD SE	M	SD SE
1 (n=8)	NRW	GES	II	13	18.13	.64 .23	3.00	.00 .00	58.75	9.91 3.50
2 (n=15)	NRW	GYM	II	10	15.60	.63 .16	1.00	.00 .00	55.92	6.19 1.60
3 (n=16)	NRW	GYM	II	10	15.44	.51 .13	1.00	.00 .00	54.92	6.18 1.55
4 (n=13)	NRW	GES	I	10	15.77	.60 .17	3.00	.00 .00	54.90	7.83 2.17
5 (n=15)	NRW	GYM	II	10	15.60	.63 .16	1.00	.00 .00	53.33	4.11 1.06
6 (n=12)	NRW	GES	II	11	16.42	.52 .15	5.75	.45 .13	58.75	4.77 1.38
7 (n=12)	NDS	OBER	I	8	13.92	.52 .15	2.67	1.30 .38	54.06	6.57 1.90
8 (n=4)	NDS	OBER	I	9	14.25	.50 .25	3.75	.50 .25	60.94	8.80 4.40
9 (n=6)	NRW	REAL	I	7	12.50	.55 .22	1.00	.00 .00	49.58	8.05 3.29
10 (n=15)	NDS	GYM	I	9	14.67	.49 .13	3.40	.51 .13	53.42	5.16 1.33
11 (n=12)	NDS	GYM	II	11	17.00	.00 .00	6.00	.00 .00	58.44	5.64 1.62

Tabelle 1: Rahmendaten der Lerngruppen zur Testung der Wortschatzerweiterung

5. Resultate

Als Antwort auf die erste Forschungsfrage, ob die Durchführung der Lernaufgabe zu einer unmittelbaren Wortschatzerweiterung führte (RQ1), ergab die Studie, dass die 128 Lernenden nach der Untertitelungsaktivität lerngruppenübergreifend signifikant mehr Wortformen erkannten als davor ($t(127)=-14.48$, $p<.001$, $d=1.28$), was in Abbildung 2 mit Boxplots visualisiert wird.

In zehn von elf individuellen Lerngruppen erkannten Lernende nach der Lernaufgabe zum Untertiteln im signifikanten Ausmaß mehr Wortformen als davor. Lediglich in Lerngruppe 9 mit den jüngsten Lernenden im ersten Lernjahr einer Realschule in NRW (Jahrgangsstufe 7) und dem niedrigsten durchschnittlichen *LexTALE*-Score war der Prä-Post-Unterschied bei der Formerkennung nicht signifikant, was die flache Linie in Abbildung 3 demonstriert ($t(5)=-.76$, $p=.484$, $d=.31$). Die Lernenden dieser Lerngruppe setzten sich laut Aussage ihrer Lehrkraft lediglich 50 Minuten mit dem audiovisuellen Input auseinander (der Durchschnitt war deutlich höher).

Auch bei der Bedeutungserinnerung ($t(127)=-18.20$, $p<.001$, $d=1.61$) und -erkennung ($t(127)=-22.10$, $p<.001$, $d=1.95$) gab es lerngruppenübergreifend

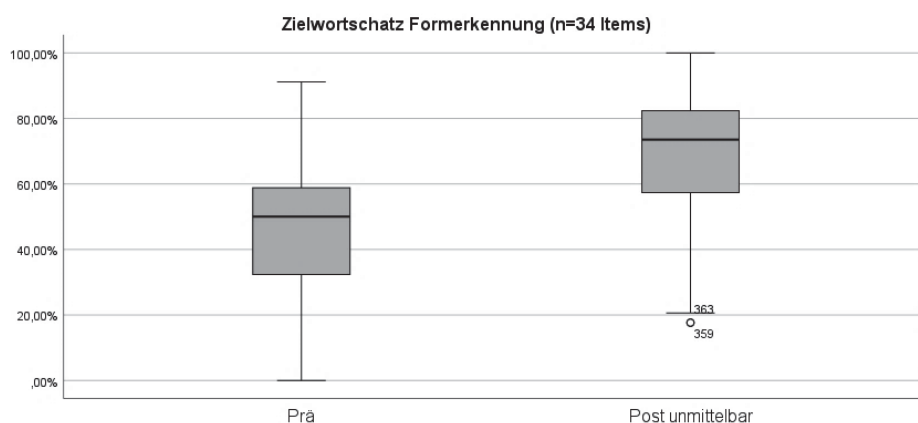


Abbildung 2: Boxplots zur Visualisierung der lerngruppenunabhängigen Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Formerkennung

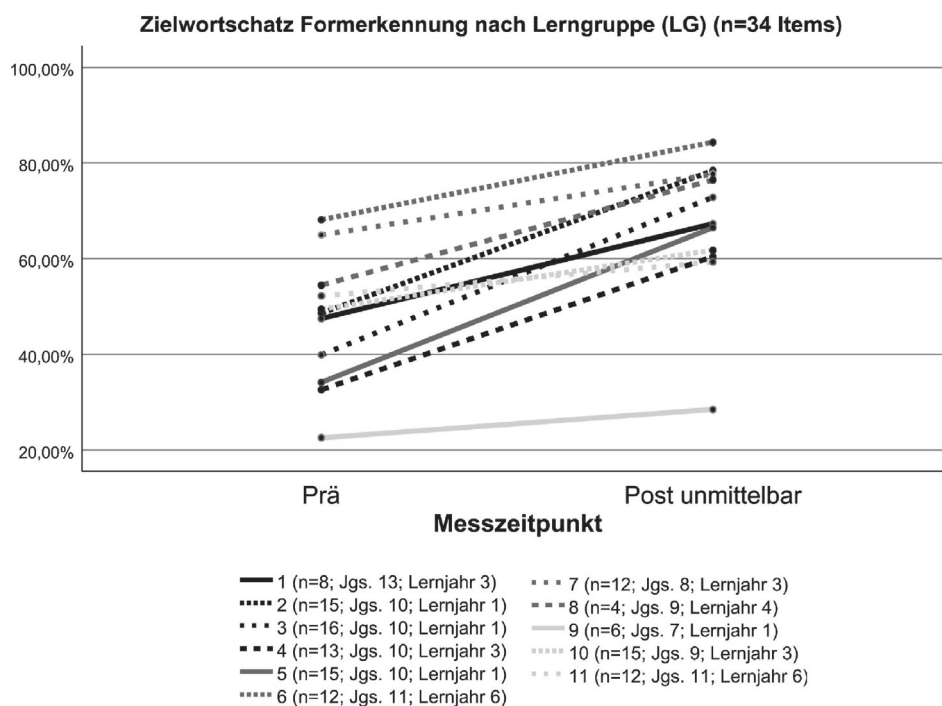


Abbildung 3: Visualisierung der Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Formerkennung abhängig von der Lerngruppe

signifikante Unterschiede zugunsten des Posttests, was die Wirksamkeit der Intervention unterstreicht (siehe Abbildung 4).

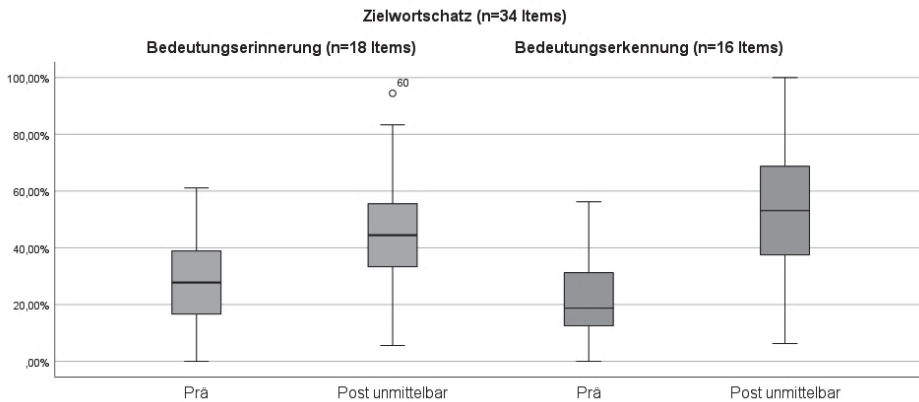


Abbildung 4: Boxplots zur Visualisierung der lerngruppenunabhängigen Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Bedeutungserinnerung & -erkennung

Innerhalb aller Lerngruppen sind signifikante Prä-Post-Unterschiede zu erkennen. Bei den Effektstärken sticht Lerngruppe 7 einer niedersächsischen Oberschule heraus, deren Lernende in die achte Klasse gingen und durchschnittlich 2.67 Jahre Niederländisch lernten. Während die Effektstärke d für die Bedeutungserinnerung bei dieser Lerngruppe 0.84 beträgt, ist diese bei der Bedeutungserkennung mit $d=4.23$ um etwa das Fünffache höher. Bei beiden Maßen kann man von einem großen Effekt sprechen (Cohen, 1988, siehe Abbildung 5).

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, ob die Lernenden eine durch die Lernaufgabe herbeigeführte Erweiterung ihres Wortschatzes sowie eine Verbesserung anderer Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz wahrnahmen (RQ2), habe ich den Grad der Zustimmung auf Aussagen im abschließenden Perzeptionsfragebogen, die sich an der funktionalen kommunikativen Kompetenz orientierten (Hör-/Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung, Wortschatz), von insgesamt 145 Lernenden ausgewertet (Abbildung 6).

Die deutliche Mehrheit der Lernenden stimmte der Aussage zur Verbesserung des Wortschatzes (eher) zu ($n=91$, 62.76%; $M=3.58$, $SD=1.07$), was unterstreicht, dass sie sich der mit objektiveren Tests gemessenen Wortschatzerweiterung in den drei Wissensdimensionen bewusst zu sein scheinen. Ein ähnlicher durchschnittlicher Zustimmungswert ist auch bei der Verbesserung der Sprachmittlungskompetenz ($n=95$, 65.52%; $M=3.70$, $SD=.97$) und des Hörverstehens zu beobachten ($n=83$, 57.24%; $M=3.51$, $SD=.89$). Für die Verbesserung des Leseverstehens ist der durchschnittliche Zustimmungswert etwas niedriger ($M=3.34$, $SD=.94$) und die Förderung der produktiven Teilkompetenzen Schreiben ($M=2.98$, $SD=1.02$) und Sprechen ($M=2.68$, $SD=1.03$) fällt

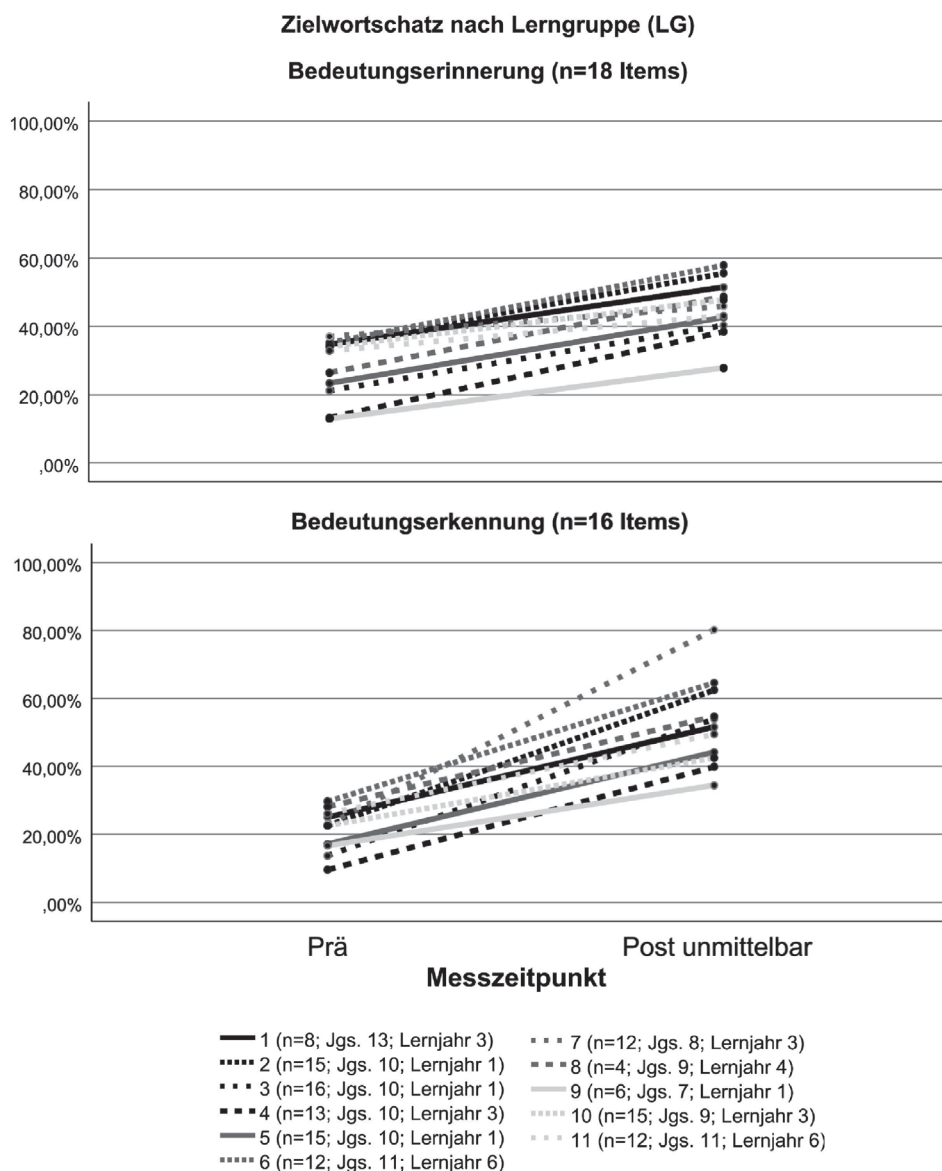


Abbildung 5: Visualisierung der Prä-Post-Unterschiede im Wortschatztest zur Bedeutungserinnerung (oben) und -erkennung (unterhalb) abhängig von der Lerngruppe

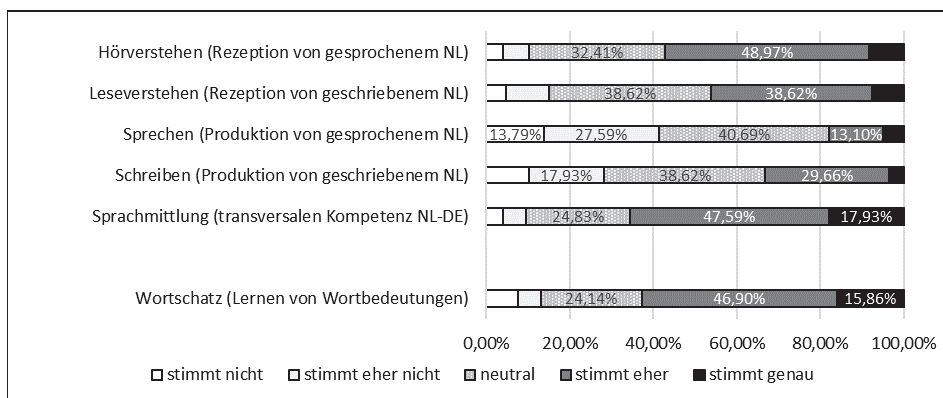


Abbildung 6: Grad der Zustimmung: Aussagen im Hinblick auf die Untertitelerstellung und die Verbesserung der funktionalen kommunikativen Kompetenz (1=stimmt nicht – 5=stimmt genau)

aus Sicht der Lernenden am geringsten aus. Für das Sprechen ist eine größere partielle Ablehnung als Zustimmung vorhanden ($n=60$, 41.38% vs. $n=26$, 17.93%).

6. Abschluss

In diesem Beitrag habe ich aufgezeigt, dass Aktivitäten zum aktiven Untertiteln im schulischen Niederländischunterricht aufgrund ihrer Einbettung in aufgabenorientierte Lehr- und Lernprozesse, ihres Rückgriffs auf digitale Medien und der in den letzten Jahren stetig an Relevanz gewonnenen Sprachmittlungskompetenz eine Bereicherung darstellen können und ich habe dies anhand einer entsprechenden Teilstudie zur Wirksamkeit der Wortschatzerweiterung praxisorientiert veranschaulicht. Die signifikanten, lerngruppenübergreifenden Wortschatztestergebnisse bezogen auf die Wortform und -bedeutungen als Hauptergebnis dieser Teilstudie decken sich mit vorherigen Studienergebnissen im Setting des akademischen Englischlernens mit oder ohne Kontrollgruppe, wodurch die Teilstudie einen wichtigen Beitrag für die Erforschung von „Subtitling as a Task“ (Talaván, 2010) im Schulsetting leistet. Das Gros der Lernenden nahm die mit Tests gemessene Verbesserung ihres Wortschatzes wahr, was unterstreicht, dass sie sich der Zuträglichkeit der Untertitelungsaktivität für ihren Wortschatz bewusst zu sein scheinen (aber siehe Wang & Díaz Cintas, 2022).

Die Ergebnisse stimmen mit der Schlussfolgerung von Sokoli et al. (2011) überein, dass Lernende „from different backgrounds and at different levels [...] benefited from being involved in subtitling activities“, und sie stützen die These von Pleß (2017) und Talaván Zanón (2019), dass die interlinguale Standarduntertitelung durch die Berücksichtigung der Ausgangssprache der Lernenden auf allen Sprachniveaus zu bewältigen ist.

Die eingetretene Wortschatzerweiterung bezieht sich auf das Auslösen beiläufiger Sprachlernprozesse als wichtiges Ziel von Lernaufgaben (Thonhauser, 2010) und reflektiert die Ergebnisse einer Metastudie mit insgesamt positiven Effekten einer authentischen Implementierung von *Task-Based Language Teaching* (TBLT) (Bryfonski & McKay, 2019). Die Erweiterung des Wortschatzes kann unter Rückgriff auf das Paradigma des *Task-Based Language Teaching* nicht nur auf die Verarbeitung von multimodalem Input zurückzuführen sein (Ansehen des Kurzfilmausschnitts), sondern auch auf die Erstellung von Output (die deutsche Untertitelung als Lernprodukt) und die Interaktion (gemeinsame Diskussion der besten Lösung / Textübertragung in den Kleingruppen) (East, 2021). Im Hinblick auf die Nutzbarmachung der automatisch generierten, stark verbesserungswürdigen *YouTube*-Untertitelung als authentischer Anlass für das aktive Untertiteln in Kleingruppen mithilfe des Programms *Subtitle Horse* als Hauptaktivität der Lernaufgabe wird der im Medienkompetenzrahmen NRW aufgeführte Kompetenzbereich „Problemlösen und Modellieren“ adressiert, der unter anderem das Erkennen algorithmischer Muster und Strukturen beinhaltet (Medienberatung NRW, 2020).

Die Wortschatzerweiterung bezieht sich ebenfalls auf die bei einer Sprachmittlungsaktivität immer intendierte, inzidentelle Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenz (Nord, 2016; Pfeiffer, 2013) und unterstreicht das nicht ausschließlich auf das Untertiteln bezogene Forschungsergebnis der Europäischen Kommission (2013), dass Aktivitäten mit Übersetzungselementen zum Fremdsprachenlernen beitragen. Die Studie liefert Evidenz für die These, dass Übersetzen das Wahrnehmen von Wortformen und -bedeutungen durch kontrastive Assoziationen mit der Ausgangssprache fördert (Lertola, 2019; Ragni, 2018). Die konzipierte interlinguale Untertitelungsaktivität ist insgesamt, wie von Blell (2016) vermutet, „vielversprechend für [...] sprachmittlendes Lernen an deutschen Schulen“, und zwar nicht nur deshalb, weil sie von primär bei Sprachmittlungsaufgaben genutzten Printmedien abweicht (de Florio-Hansen, 2013), sondern weil sie den in anderen Aufgaben oftmals fehlenden authentischen Anlass zum Sprachmitteln gibt (Rössler & Schädlich, 2019).

Um herauszufinden, ob ausschließlich die für das Lösen der Lernaufgabe obligatorische Betrachtung des multimodalen Inputs bestehend aus Bewegtbild und niederländischen Dialogen für das Wortschatzlernen verantwortlich ist oder ob es eine Verstärkung des Wortschatzaneignungsvorgangs durch eine Wechselwirkung von Input, Output und Interaktion (TBLT-Paradigma; siehe East, 2021) beziehungsweise durch die kontrastivierende, sprachmittlerische Herangehensweise gab (Lertola, 2019; Ragni, 2018; Wang & Díaz Cintas, 2022), sollte in Folgestudien eine Kontrollgruppe konsultiert werden, die den genutzten Kurzfilmausschnitt ohne konkreten Untertitelungsauftrag lediglich betrachtet und an der Prä- und Post-Wortschatztestung teilnimmt.

Alles in allem sollte die im Rahmen meiner Promotionsforschung durchgeführte Teilstudie Lehrkräfte dazu ermutigen, Untertitel bei der Präsentation von audiovisuellem Input nicht nur hinzuzuschalten, sondern diese im Sinne einer Lernaufgabe selbstständig von den Lernenden erstellen zu lassen, was

der beiläufigen Erweiterung ihres niederländischen Wortschatzes zugutekommt und zugleich an die Schulung ihrer Sprachmittlungs- und Medienkompetenz anknüpft. Lehrkräfte beziehungsweise Fachschaften müssten sich zu diesem Ziel in ein Untertitelungsprogramm wie *Subtitle Horse* einarbeiten und eine Untertiteldatei sowie eine Filmdatei für die Einbettung in den Niederländischunterricht vorbereiten. Abhängig von ihrer konkreten Lerngruppe und den anvisierten Unterrichtszielen können Lehrkräfte eine Adaption der vorgeschlagenen Lernaufgabe vornehmen und bei stärkeren Lernenden auf Unterstützungsangebote verzichten (z. B. das Dialogtranskript), während für schwächere Lerngruppen weitere Hilfsmittel hinzugefügt werden (z. B. Vokabelhilfen). Eine Differenzierung in Form einer Progression kann darin bestehen, Lernende auf A1-/A2-Sprachniveau lediglich Schlüsselwörter identifizieren und ins Deutsche übertragen zu lassen, was insgesamt als niedrigschwelliger zu bewerten ist, ihnen auf B1-/B2-Niveau eine wortwörtliche Dialogtranskription als Hilfsmittel zu geben und sie den gesamten Dialog interlingual untiteln zu lassen (dies wurde in der Teilstudie realisiert) und sie auf C1-/C2-Niveau den gesprochenen Dialog in der Fremdsprache transkribieren zu lassen, woraus dann die interlinguale Untertitelung erstellt wird (Lertola, 2015).

Es ist nicht erforderlich, einen 8-minütigen Kurzfilmausschnitt als Input zu wählen. Für den Anfang ist ein kurzer, 1- bis 2-minütiger Clip mit sprachlichem und kulturellem Gehalt mehr als ausreichend, um das Untertiteln zu erproben. Dies kann entweder im Regelunterricht erfolgen (so wie in der Teilstudie) oder als Projekt ausgelagert und beispielsweise an einem Schultag vor den Ferien oder zwischen zwei Unterrichtsreihen angeboten werden.

Referenzen

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. Bloomsbury Academic. kurzelinks.de/tjrz
- Beltramello, A. (2019). *Making the most of multimedia learning: Evaluating the impact of combined audiovisual translation tasks on the acquisition of L2 multiword expressions* [Dissertation]. National University of Ireland, Galway. kurzelinks.de/nyyt
- Berthele, R. & Udry, I. (2023). Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 443–461. kurzelinks.de/abfi
- Biermann, R. & Verständig, D. (2022). Digitalisierung und Schule: Medienbildung und -kompetenz als schulische Zielvorstellungen. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 21–43). Springer. kurzelinks.de/0fu8
- Blell, G. (2016). Mehrsprachige Filme. Fächer- und sprachenübergreifende Filmarbeit. In G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser & C. Surkamp (Hrsg.),

- Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 307–331). Schneider Verlag Hohengrehren.
- Bobadilla-Pérez, M. & Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring Audiovisual translation as a didactic tool in the Secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 81–96. kurzelinks.de/3npq
- Bravo, M. (2008). *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning* [Dissertation]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. kurzelinks.de/o1ps
- Bryfonski, L. & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603–632. kurzelinks.de/e7lg
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Danan, M. (2015). Subtitling as a Language Learning Tool. Past Findings, Current Applications, and Future Paths. In Y. Gambier, C. Mariotti & A. Caimi (Hrsg.), *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences* (S. 41–61). Peter Lang.
- de Florio-Hansen, I. (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation: Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlerner und -lehrer. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 65–92). Narr.
- Dorst, L. & Lindenburg, S. (2020). Vertaaldidactiek: Vertalen is verbinden in een multiculturele samenleving. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaff (Hrsg.), *Handboek vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten - vaardigheden - vakinhoud* (S. 387–400). Coutinho.
- East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge. kurzelinks.de/teps
- Europäische Kommission. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union ; a study*. Europäische Kommission. kurzelinks.de/ktah
- Hulstijn, J. H. (2012). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction* (S. 258–286). Cambridge University Press.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2018). Audiovisual translation in language teaching and learning. In L. Pérez-González (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (S. 483–497). Routledge.
- Jüngst, H. E. (2011). Filmübersetzung in Europa - das Nonplusultra des Sprachenlernens? In I.-A. Busch-Lauer & S. Fiedler (Hrsg.), *Sprachraum Europa – alles Englisch oder ...?* (S. 77–88). Frank & Timme.

- Kanellopoulou, C., Kermanidis, K. L. & Giannakouloupoulos, A. (2019). The Dual-Coding and Multimedia Learning Theories: Film Subtitles as a Vocabulary Teaching Tool. *Education Sciences*, 9(3), 210. kurzelinks.de/i6vb
- Kaunzner, U. A. (2016). Untertitelung als Unterrichtsgegenstand: Ein handlungsorientierter Ansatz mit vielschichtigem Lernpotential. In U. Reeg, C. Ehrhardt, U. A. Kaunzner, P. Gallo & U. Simon (Hrsg.), *Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht* (S. 89–101). Waxmann.
- Kolb, E. (2022). Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz: Status quo und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. In P. Katelhön & P. Marečková (Hrsg.), *Sprachen lehren – Sprachen lernen. Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität* (S. 107–125). Frank & Timme.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lemhöfer, K. & Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid Lexical Test for Advanced Learners of English. *Behavior research methods*, 44(2), 325–343. kurzelinks.de/0u34
- Lertola, J. (2012). The effect of subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym & D. Orrego-Carmona (Hrsg.), *Translation Research Projects 4* (S. 61–70). Intercultural Studies Group.
- Lertola, J. (2013). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition* [Dissertation]. National University of Ireland, Galway. kurzelinks.de/0b6h
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language teaching. Suggestions for language teachers. In Y. Gambier, C. Mariotti & A. Caimi (Hrsg.), *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences* (S. 245–267). Peter Lang.
- Lertola, J. (2019). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486–514. kurzelinks.de/6trx
- Liedke-Göbel, M. (2016). Sprachmitteln im DaF-/DaZ-Unterricht: Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven. In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter, T. A. Schickhaus & F. Feuser (Hrsg.), *In Sprachwelten über-setzen: Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ* (S. 53–77). Universitätsverlag Göttingen.
- Mackey, A. & Gass, S. (2021). *Second Language Research*. Routledge. kurzelinks.de/xa83
- Marzban, A. & Zamanian, M. (2015). The Impact of the Subtitling Task on Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(1), 1–9.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 43–71). Cambridge University Press. kurzelinks.de/wys0

- Mayer, R. E., Fiorella, L. & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837–852. kurzelinks.de/6j1e
- Medienberatung NRW. (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. kurzelinks.de/u7ud
- Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163–192. kurzelinks.de/h0mv
- Muñoz, C. (2022). Audiovisual input in L2 learning. *Language, Interaction and Acquisition*, 13(1), 125–143. kurzelinks.de/7jv1
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. kurzelinks.de/ds04
- Nicora, F. (2021). Sottotitolaggio e apprendimento del vocabolario aziendale in italiano lingua straniera: Uno studio esplorativo. *Italiano a stranieri*, 29, 22–27.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemein bildenden Schule*. kurzelinks.de/jy5a
- Nord, B. (2016). Sprachmittlung und Translation – ein Plädoyer für die Schnittmenge. In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter, T. A. Schickhaus & F. Feuser (Hrsg.), *In Sprachwelten über-setzen: Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ* (S. 77–93). Universitätsverlag Göttingen.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. kurzelinks.de/k57m
- Paivio, A. (2014). Bilingual Dual Coding Theory and Memory. In R. R. Heredia & J. Altarriba (Hrsg.), *Foundations of Bilingual Memory* (S. 41–62). Springer. kurzelinks.de/1pf8
- Pfeiffer, A. (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Narr.
- Pleß, U. (2017). Audiovisuelles Arbeiten im DaF-Unterricht: Kurzfilme untertiteln und synchronisieren. In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 275–288). Univ.-Verl. Göttingen.
- Ragni, V. (2018). Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 9–29. kurzelinks.de/i9gl
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Narr.
- Rogers, J. & Révész, A. (2019). Experimental and quasi-experimental designs. In J. McKinley & H. Rose (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (S. 133–143). Routledge.

- Rösler, D. (2015). Übersetzen und Übersetzungen als sprachdidaktische und kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht. In S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 247–258). Narr.
- Rössler, A. & Schädlich, B. (2019). Sprachmittlung revisited: Neue Perspektiven Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(2), 10–28.
- Sambanis, M. (2022). Potenziale und Grenzen von digitalen Medien: Befunde aus der Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik. In M. Eisenmann & J. Steinbock (Hrsg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (S. 203–214). Schneider Verlag Hohengehren.
- Sánchez-Auñón, E., Férrez-Mora, P. A. & Monroy-Hernández, F. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). kurzelinks.de/e0og
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schröpf, R. (2013). Zum Stellenwert der audiovisuellen Translation in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der interlingualen Untertitelung Französisch-Deutsch. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 229–243). Narr.
- Sokoli, S., Zabalbeascoa, P. & Fountana, M. (2011). Subtitling activities for foreign language learning. What learners and teachers think. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio & M. Á. Ní Mhainnín (Hrsg.), *Audiovisual translation. Subtitles and subtitling ; theory and practice* (S. 219–242). Peter Lang.
- Soler Pardo, B. (2022). Revisiting the Use of Audiovisual Translation in Foreign Language Teaching. *Quaderns. Revista de traducció*, 29, 159–174. kurzelinks.de/7r0f
- Tack, A., François, T., Desmet, P. & Fairon, C. (2018). NT2Lex: A CEFR-Graded Lexical Resource for Dutch as a Foreign Language Linked to Open Dutch WordNet. In J. Tetreault, J. Burstein, E. Kochmar, C. Leacock & H. Yannakoudakis (Hrsg.), *Proceedings of the Thirteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications: Proceedings of the Thirteenth Workshop* (S. 137–146). The Association for Computational Linguistics.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support. Pedagogical applications. In J. Díaz Cintas, A. Matamala & J. Neves (Hrsg.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (S. 285–299). Brill Rodopi. kurzelinks.de/u3dp

- Talaván, N., Lertola, J. & Fernández Costales, A. (2024). *Didactic Audio-visual Translation and Foreign Language Education*. Routledge. kurzelinks.de/10nw
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41–52. kurzelinks.de/mqd3
- Talaván Zanón, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele*, 5, 85–97. kurzelinks.de/tsgw
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 3, 8–16.
- Torralba-Miralles, G. (2020). El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos. *Íkala*, 25(1), 231–250. kurzelinks.de/g6fr
- Wang, C. & Díaz Cintas, J. (2022). The Riches of Hands-on Subtitling in the Foreign Language Classroom. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(2), 32–47. kurzelinks.de/t2er
- Wenzel, V. (2016). Niederländisch. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 523–526). UTB.
- Wenzel, V. (2018). L2 status factor en netwerken binnen de Germaanse taalfamilie. *Internationale Neerlandistiek*, 56(3), 243–263. kurzelinks.de/qpu0
- Wouterlood, S. (Regie). (2014). *Alles mag*. BIND & VPRO (Produzent). kurzelinks.de/dkv9

Appendix

Alles mag – Arbeitsblatt: Los geht's als Untertitler (Info: QR-Codes sind abgelaufen)



Situation (Gruppenarbeit): Stellt euch vor, die Produzenten des niederländischen Kurzfilms *Alles mag* (Steven Wouterlood 2014) planen, den Film bald auch einem deutschsprachigen Publikum ohne Niederländischkenntnisse zugänglich zu machen. Da die Produzenten die deutsche Sprache nicht beherrschen, haben sie YouTube verwendet, um den niederländischen Dialog mithilfe von Spracherkennung (künstlicher Intelligenz) automatisch auf Deutsch untertiteln zu lassen. Sie sehen sofort,

dass diese Untertitel viele Fehler enthalten (in Bezug auf Sprache und Struktur) und von ‚echten‘ Menschen überarbeitet werden müssen. Zum Glück arbeitet ihr für ein Übersetzungsbüro in Deutschland. Ihr werdet gebeten, gute deutsche Untertitel für *Alles mag* zu erstellen. Die Produzenten stellen die folgenden Dateien zur Verfügung, die ihr für die Untertitel verwenden könnt:

- Eine .mp4-Datei mit einem Filmausschnitt aus der Mitte von *Alles mag* (ohne Untertitel), der von euch als Übersetzergruppe untertitelt werden soll (Länge ca. 8 Minuten). Die Datei wird mit *Subtitle Horse* geöffnet.
- Eine .srt-Datei, die die Zeiten enthält, zu denen die Untertitel auf dem Bildschirm erscheinen (synchron zum gesprochenen Dialog). Die Datei wird mit *Subtitle Horse* geöffnet und enthält auch die automatischen deutschen Untertitel, die angepasst werden müssen.
- Ein Transkript des Dialogs. Dieser Text gibt wörtlich wieder, was die Schauspieler auf Niederländisch sagen. Dies kann euch helfen, die automatische deutsche Untertitelung zu verbessern. Außerdem erklären die Produzenten einige sprach- und kulturspezifische Details und haben bestimmte Dialogabschnitte hellgrau eingefärbt. Diese hellgrauen Abschnitte sind weniger wichtig. Ihr beginnt also mit der Untertitelung aller nicht hellgrauen Dialoge und hebt die hellgrauen Abschnitte für das Ende auf (es ist nicht schlimm, wenn ihr sie nicht innerhalb der vorgegebenen Zeit untertitelt).



Zusätzlich zu diesen Dateien benötigt eure Gruppe einen Computer oder Laptop (kein Tablet oder Handy) und das Untertitelungsprogramm *Subtitle Horse* (<https://subtitle-horse.com/>). Wenn ihr Hilfe braucht, könnt ihr natürlich auch nochmal das Video-Tutorial zu *Subtitle Horse* ansehen.

Versucht, unbekannte Wörter aus dem Kontext (Bild und Dialog) abzuleiten. Wenn ihr niederländische Wörter wirklich nicht entziffern könnt, dürft ihr ein (Online-)Wörterbuch nutzen, zum Beispiel PONS (<https://de.pons.com/>), Uitmundend (<https://www.uitmundend.de/>) oder dict.cc (<https://denl.dict.cc/>). Hier ist es wichtig, dass ihr immer den Singular von Substantiven (*mannen → man), die Standardform von Adjektiven (*mooie → mooi) und den Infinitiv von Verben (*gedaan → doen) eingibt.

Abbildung 7a: Situativer Arbeitsauftrag zum aktiven Untertiteln mit weiteren Informationen für die Lernenden (zur Anschauung; die QR-Codes sind inzwischen nicht mehr abrufbar)

Berücksichtigt die typischen Eigenschaften von Untertiteln:

Denkt daran, dass ihr die Untertitel für Menschen in Deutschland erstellt. Das deutsche Publikum ohne Niederländischkenntnisse muss die Untertitel also gut auf dem Bildschirm lesen, aber gleich zeitig auch das Filmbild sehen können. Deshalb müsst ihr bei der Erstellung von Untertiteln Folgendes beachten:

Verhältnis von Dialog/Bild und Untertiteln:

- Wenn im Dialog etwas gesagt wird, muss dieser Inhalt gleichzeitig auch in den Untertiteln erscheinen (Filmdialog und Untertitel sind immer synchron).
- Kurze Untertitel erleichtern das Lesen. Deshalb sollten die Untertitel kurz und knapp sein:
 1. Wenn etwas im Dialog sehr umständlich gesagt wird, könnt ihr es kürzer umschreiben (z.B. *Zij laat haar moed echt nooit zakken!* → *Sie ist nie mutlos!*).
 2. Lasst unwichtige Informationen weg.
 3. Entfernt unnötige Wiederholungen (z.B. *Pieter is een leuke kerel, hij is echt zo leuk!*), Zögerungen (z.B. *ehm*) und andere überflüssige Wörter (z.B. *nounou, jajaja, ho maar!*).
 4. Lasst Aspekte weg, die im Dialog gesagt werden und gleichzeitig auf dem Bildschirm zu sehen sind.
- Wenn in den Dialogen Aspekte erwähnt werden, die typisch für die Niederlande sind, muss überlegt werden, ob diese kulturellen Aspekte in den deutschen Untertiteln übernommen werden können oder ob sie ‚eingedeutscht‘ werden sollten (z.B. Namen von Städten/Dörfern/Menschen/Dingen: *Brabant, carnaval, majorette, juf* etc.). Das betrifft zum Beispiel auch Wortwitze.
- Das sprachliche Register der Untertitel sollte dem gesprochenen Dialog entsprechen (informell (z.B. *jij*) → informell (z.B. *du*); formell (z.B. *u*) → formell (z.B. *Sie*)).

Das ‚Aussehen‘ der Untertitel:

- Die Untertitel bleiben nur für kurze Zeit auf dem Bildschirm sichtbar (min. 1, max. 7 Sekunden), da sie mit dem gesprochenen Dialog synchron laufen.
- Mehr als zwei Zeilen pro Untertitel sind nicht erlaubt, da sie sonst nicht gut gelesen werden können.
- Eine Zeile bildet eine Sinneinheit. Trennt zum Beispiel nie einen Artikel (z.B. *das*) oder ein Adjektiv (z.B. *grüne*) von einem Substantiv (z.B. *Auto*).
- Wenn jemand einen sehr langen Satz sagt, kann er in mehrere Untertitel aufgeteilt werden, die direkt hintereinander auf dem Bildschirm erscheinen.
- Verwendet Satzzeichen, wenn ein Satz endet („.“), wenn eine Frage gestellt wird („?“), wenn es einen Ausruf gibt („!“) oder wenn ein Satz unvollständig ist („...“).
- Markiert einen Sprecherwechsel innerhalb eines Untertitels mit einem Bindestrich („–“) und nutzt pro Sprecher eine Zeile (z.B. Jordi fragt ‚*Kan ik u helpen?*‘ und Maite antwortet ‚*Nee, dat hoeft niet!*‘ → *Kann ich Ihnen helfen? // – Nein, vielen Dank!*)

Heel veel succes en vooral veel plezier! 😊

Abbildung 7b: Situativer Arbeitsauftrag zum aktiven Untertiteln mit weiteren Informationen für die Lernenden (zur Anschauung; die QR-Codes sind inzwischen nicht mehr abrufbar)

Abschnitt 1: Liste mit 24 Wörtern (Bedeutung ankreuzen)



Aufgabe: Höre dir das niederländische Wort / die Wortkombination in der Audioaufnahme an und lies es mit. Wenn du ausgewählt hast, ob dir das Wort jemals begegnet ist (gelesen/gehört), liest du dir die vier vorgegebenen Bedeutungen des Wortes durch und kreuzt die richtige an (immer nur eine Bedeutung ist richtig). Kreuze „Ich weiß es nicht“ an, wenn du die Bedeutung nicht kennst. Warte so lange, bis das nächste Wort in der Aufnahme vorgelesen wird.

Niederländisches Wort / Wortkombination	Bisher jemals begegnet?	Bedeutung des Wortes (<u>eine</u> Bedeutung oder „Ich weiß es nicht“ ankreuzen)
1. de juf _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Leiter eines Orchesters ☐ Weibliche Person, die anderen etwas beibringt ☐ Lustige Beleidigung für Männer ☐ Männliche Person, die keine Ahnung von etwas hat ☐ Ich weiß es nicht
2. de baton _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Person mit einer tiefen Stimme ☐ Großer Behälter für Flüssigkeit ☐ Pfeiler einer Brücke ☐ Länglicher Stock ☐ Ich weiß es nicht
3. het lid _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Mit einem Verein verbundene Person ☐ Musikstück (mit oder ohne Gesang) ☐ Unrecht oder Böses, das jemandem zugefügt wird ☐ Listiges Verhalten ☐ Ich weiß es nicht
4. kaduuk _A	☐ Nein ☐ Ja	☐ Jemand fühlt sich pudelwohl ☐ Etwas ist enttäuschend ☐ Etwas ist in einem schlechten Zustand ☐ Etwas ist ziemlich modern ☐ Ich weiß es nicht
5. keet schoppen _K	☐ Nein ☐ Ja	☐ Ein Geschäft betreten ☐ Beim Juwelier einkaufen ☐ Friedlich sein ☐ Krach/Lärm verursachen ☐ Ich weiß es nicht
6. repeteren _V	☐ Nein ☐ Ja	☐ Für eine Aufführung üben ☐ Reptilien züchten ☐ Ein Schuljahr wiederholen (sitzen bleiben) ☐ Einen Schaden beheben ☐ Ich weiß es nicht
7. flikkeren _V	☐ Nein ☐ Ja	☐ Etwas in die Luft werfen ☐ Mit Blitzlicht fotografieren ☐ Ein Stück Stoff auf kaputte Kleidung kleben ☐ Etwas irgendwo hinschmeißen ☐ Ich weiß es nicht
8. het dorp _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Blasinstrument ☐ Dunkle Süßigkeit ☐ Ländliche Ortschaft ☐ Großes, massives Tor ☐ Ich weiß es nicht
9. kom op! _K	☐ Nein ☐ Ja	☐ Ausruf, damit jemand sich hinsetzt ☐ Ausruf, damit jemand ein Telefonat beendet ☐ Ausruf, damit jemand sich beruhigt ☐ Ausruf, um jemanden zu ermutigen ☐ Ich weiß es nicht

Abbildung 8a: Exemplarische Visualisierung zweier Seiten des verwendeten Wortchatztestformats mit Wortform (Spalte 1), Messung der Formerkennung für alle Items (Spalte 2) und Messung der Bedeutungserkennung bzw. -erinnerung in zwei Testabschnitten (Spalte 3)

Niederländisches Wort / Wortkombination	Bisher jemals begegnet?	Bedeutung des Wortes (eine Bedeutung oder „Ich weiß es nicht“ ankreuzen)
20. bekrompen _A	☐ Nein ☐ Ja	☐ Wenn man Neuem aufgeschlossen ist ☐ Wenn man unglücklich ist ☐ Wenn man eigensinnig ist ☐ Wenn man zu allem 'Ja' sagt ☐ Ich weiß es nicht
21. ergens gek van opkijken _K	☐ Nein ☐ Ja	☐ Etwas total verrückt finden ☐ Überglücklich sein ☐ Eine Person verehren ☐ Sich über etwas wundern ☐ Ich weiß es nicht
22. de boedel _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Hunderasse mit dichtem, wolligem Fell ☐ Nachlass einer toten Person ☐ Flasche, aus der man etwas trinken kann ☐ Ein Werkzeug zum Transport von Erde/Sand ☐ Ich weiß es nicht
23. gerieflijk _A	☐ Nein ☐ Ja	☐ Störend ☐ Schlau ☐ Uneben ☐ Bequem ☐ Ich weiß es nicht
24. het kunstje _N	☐ Nein ☐ Ja	☐ Kleines gemaltes Kunstwerk ☐ Unterrichtsfach, bei dem man malt ☐ Eingebübter Trick von z.B. Artisten ☐ Show in einem Zirkus ☐ Ich weiß es nicht

Abschnitt 2: Liste mit 25 Wörtern (Bedeutung aufschreiben)



Aufgabe: Höre dir das niederländische Wort / die Wortkombination in der Audioaufnahme an und lies es mit. Wenn du ausgewählt hast, ob dir das Wort jemals begegnet ist (gelesen/gehört), schreibst du die Bedeutung des Wortes möglichst kurz auf (z.B. Synonym, deutsche Übersetzung oder Umschreibung). Wenn du die Bedeutung nicht kennst, schreibst du nichts auf und wartest, bis das nächste Wort in der Aufnahme vorgelesen wird.

Niederländisches Wort / Wortkombination	Bisher jemals begegnet?	Bedeutung des Wortes (z.B. Synonym, deutsche Übersetzung oder Umschreibung)
1. homo _A	☐ Nein ☐ Ja	
2. vermolmd _A	☐ Nein ☐ Ja	
3. thuiskomen _V	☐ Nein ☐ Ja	
4. het met iemand eens zijn _K	☐ Nein ☐ Ja	
5. wennen _V	☐ Nein ☐ Ja	
6. de afleiding _N	☐ Nein ☐ Ja	
7. het reglement _N	☐ Nein ☐ Ja	

Abbildung 8b: Exemplarische Visualisierung zweier Seiten des verwendeten Wortschatztestformats mit Wortform (Spalte 1), Messung der Formerkennung für alle Items (Spalte 2) und Messung der Bedeutungserkennung bzw. -erinnerung in zwei Testabschnitten (Spalte 3)